

Année Scolaire 1999/00

Collèges Clémence Royer et Joffre

Montpellier

IUFM de l'Académie de Montpellier

Montpellier

LE MIME et AUTRES TECHNIQUES « EXPRESSIVES »

à travers notre expérience d'enseignant au collège

en 4^{ème} et en 3^{ème}.

Italien

Virgil Nicolas TORTURU

Directrice de mémoire Madame ROBAZZA

Assesseur Monsieur BOCOgnANI

Résumé.

A travers une étude composée de nombreux exemples tirés de notre expérience d'enseignant au collège, nous proposons de démontrer l'intérêt du mime et d'un certain nombre de techniques « expressives » d'enseignement. Ces techniques visuelles, parfois limitées, font, pour la plus part, appel à une sorte de théâtralité afin de compléter l'élucidation lexicale.

Riassunto.

Attraverso uno studio composto da numerosi esempi tratti dalla nostra esperienza di insegnante alla scuola media, ci proponiamo di dimostrare l'interesse del mimo e di un certo numero di tecniche « espressive » d'insegnamento. Tali tecniche visuali, a volte limitate, ricorrono, per la maggior parte, a una specie di teatralità allo scopo di completare l'elucidazione lessicale.

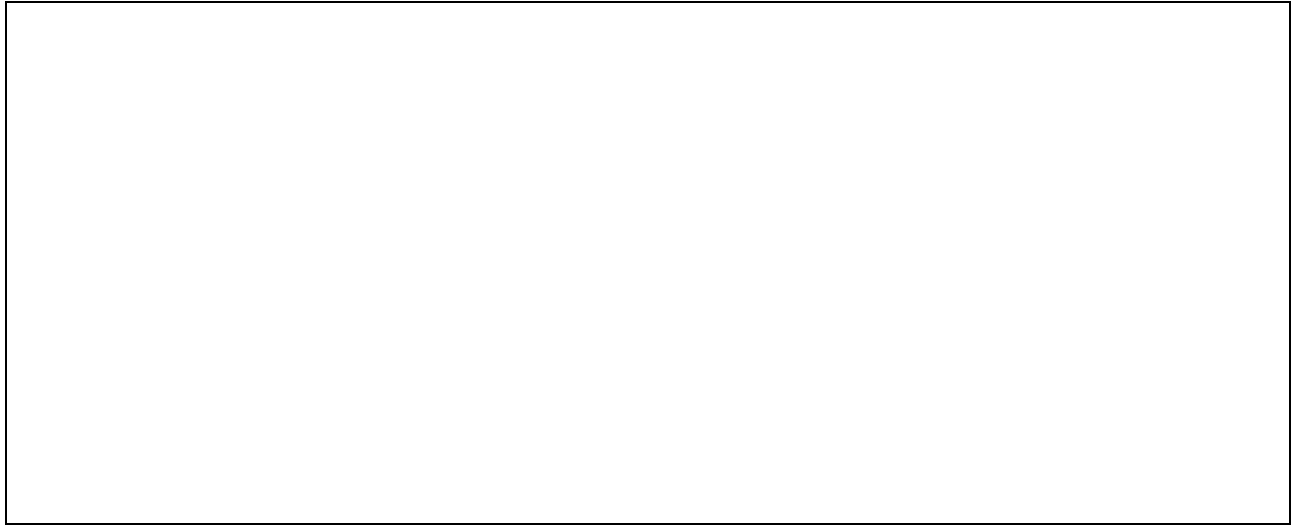


Table des matières

| | Page |
|--|-----------|
| Introduction | 6 |
| Première partie : | |
| Le mime..... | 7 |
| 1. Comment définir le mime ? | 7 |
| Que signifie le verbe « mimer » ?..... | 7 |
| L’art du mime selon Marcel Marceau..... | 7 |
| 2. Les principales caractéristiques du mime | 7 |
| L’enseignement et les arts..... | 8 |
| Le mime et la théâtralité..... | 8 |
| Le mime et la mise en scène à travers la gestion de l’espace d’une salle de classe..... | 8 |
| Une salle de classe n’est pourtant pas une scène de théâtre..... | 9 |
| Le mime développe les facultés de déduction..... | 9 |
| Le mime est une activité ludique..... | 9 |
| L’activité ludique du mime peut parfois déboucher sur le burlesque..... | 10 |
| 3. Analyse d’exemples vécus en classe | 10 |
| Quels supports peut-on utiliser lorsque l’on fait appel au mime ? | 10 |
| La salle de classe..... | 10 |
| Le matériel scolaire de l’enseignant et des élèves..... | 11 |
| Les habits..... | 11 |
| Etude de quelques exemples | 11 |
| Le mime et la théâtralité : <i>camminare , piano , correre</i> | 12 |
| Le mime et la mise en scène à travers la gestion d’une salle de classe : | |
| <i>uscire</i> , les adverbes locatifs..... | 12 |
| Le mime et l’activité ludique : <i>manata , acchiappare per il colletto</i> | 13 |
| Le mime et les facultés de déduction : <i>sposare , sciare , nuotare , aggiungere , inchinarsi</i> | 15 |

| | |
|---|-----------|
| Le mime et les « dérapages » burlesques: <i>provare</i> | 17 |
| 4. Remarques complémentaires et conclusions provisoires sur le mime | 18 |
| Le mime semble faire appel à une connaissance plus affinée que la parole..... | 18 |
| Le mime est source de plaisir car le plus souvent basé sur l'humour..... | 19 |
| Le mime peut parfois basculer dans le grotesque..... | 19 |
| Le mime fait appel aux facultés de déduction des élèves..... | 19 |
| Deuxième partie : | |
| Les autres techniques « expressives » d'enseignement au collège | 21 |
| 1. Quelles autres techniques « expressives » peut-on utiliser en classe de 4^{ème} et de 3^{ème} ? | 21 |
| L'intonation..... | 21 |
| Le claquement de doigts..... | 21 |
| La gestuelle..... | 22 |
| La grimace ou attitude faciale caricaturale..... | 23 |
| L'exagération et non l'exubérance..... | 23 |
| 2. Analyse d'exemples vécus en classe | 24 |
| L'intonation : <i>che bella città ; ecco un amico, come si chiama ?</i> | 24 |
| La gestuelle : <i>ascoltare, leggere, ozioso, dritto, stretto, largo, sdraiato, fermarsi</i> | 24 |
| La grimace : <i>altezzoso, goloso</i> | 28 |
| 3. Remarques complémentaires et conclusions provisoires sur nos techniques | |
| « <i>expressives</i> » d'enseignement..... | 29 |
| Adolescence et techniques « expressives » : une cohabitation pas toujours évidente..... | 30 |
| La 4 ^{ème} et la 3 ^{ème} sont parfois deux mondes qui s'opposent..... | 30 |
| La culture collégienne du « visuel »..... | 30 |
| La canalisation de l'impulsivité..... | 31 |
| Conclusion | 32 |
| Annexe | 34 |

Introduction

Durant notre année de stage en collège, nous avons été confrontés à une myriade de problèmes. Le but de notre étude a consisté à cibler l'un des aspects les plus épineux qu'il nous est arrivé de rencontrer afin d'y porter une certaine remédiation.

Le sujet que nous avons choisi de traiter concerne le déroulement même du cours et plus particulièrement la phase d'élucidation lexicale, phase complexe, à nos yeux.

Lors d'un cours, cette phase intervient alors que la plupart des élèves n'a pas encore atteint un taux maximum de concentration, aussi, le professeur doit faire preuve de patience et d'imagination quant à la rigueur des explications qu'il doit apporter et à la précision des exemples concernant les ultérieures phrases de réemploi.

L'élucidation lexicale étant souvent une étape difficile à surmonter, tant pour le professeur que pour l'élève, il nous a paru intéressant d'avoir recours autant que possible, lorsque le contexte s'y prêtait, au mime ou à d'autres techniques que nous qualifierons d' «expressives». Dans de nombreux cas, par ailleurs, ces techniques se complètent ou s'enchaînent de manière logique.

Pour ce qui concerne le mime, selon nous, celui-ci ne se substitue pas à la phase d'élucidation lexicale mais tente seulement d'apporter à l'explication du vocabulaire une certaine remédiation en illustrant de manière visuelle et légèrement théâtrale certaines expressions, lorsque c'est possible, bien sûr.

Notons enfin que le recours à ces diverses techniques « expressives » d'enseignement ne constitue qu'une brève étape du cours et qu'il ne n'offre en rien une nouveauté exceptionnelle si ce n'est une manière d'enseigner plutôt personnalisée ainsi qu'une infime propension à la sensibilité théâtrale.

Au cours de notre analyse, nous ferons parfois référence au mime Marcel Marceau ainsi qu'au clown et metteur en scène René Bazinet. Les points de vue de ces deux artistes serviront à renforcer le lien tissé entre l'enseignement et les arts.

Ce premier aspect sera abordé dans la première partie de notre étude, laquelle, centrée sur le mime, se poursuivra à travers l'analyse détaillée de nombreux exemples issus de notre expérience d'enseignant au collège.

La deuxième partie de notre travail sera consacrée aux autres techniques « expressives » d'enseignement. Des exemples concrets, recueillis lors de notre année de stage, nous permettront d'illustrer ce dernier point.

I

Le mime.

I.1. Comment définir le mime ?

I.1.1. Que signifie le verbe « mimer » ?

Voici la définition que propose le dictionnaire Bordas.

« 1°. Pour un artiste, interpréter un rôle par attitudes et par gestes, sans avoir recours à la parole : *Horace parle d'un acteur qui mimait le cyclope* . – 2 ° (par extension) Imiter les gestes d'une personne : *mimer un orateur*. – 3° Exprimer par des jeux de physionomie : *en apprenant cette nouvelle, il mima la surprise*. »

I.1.2. L'art du mime selon Marcel Marceau.

« Cet art qui nous fait rêver, qui est concret et abstrait, qui évoque et suggère, qui s'identifie avec l'univers avec la complaisance incontrôlable d'un théoricien et l'élégance d'un poète qui ordonne des vers, est l'art du mime. »¹

I.2. Les caractéristiques du mime.

Comme nous l'avons mentionné dans notre introduction, le mime ne se substitue pas à l'élucidation lexicale mais tente de lui apporter une certaine remédiation en illustrant de manière visuelle et légèrement théâtrale certaines expressions lorsque le contexte s'y prête.

Pour mieux cibler notre étude, il nous a semblé important d'évoquer quelques caractéristiques concernant le mime.

1.2.1. L'enseignement et les arts.

Le métier d'enseignant semble avoir un grand lien de parenté avec les arts: dès les origines, il a coexisté, parallèlement à l'expression de toute forme artistique.

Si l'on accepte l'idée d'une opposition entre un savoir inné et un savoir enseigné, l'école n'est effectivement pas à l'origine du don artistique qui, par excellence, est inné. Cependant, l'école participe activement à la transmission de ce savoir, dans la mesure où, elle codifie les arts et les rend plus accessibles à tous. Parmi les expressions artistiques auxquelles se réfèrent fréquemment les enseignements linguistiques, il en est une sur laquelle il nous a semblé intéressant de nous arrêter: le mime.

Tout laisse à penser qu'en langue, de nombreux enseignants font appel à cette branche spéciale du théâtre. Nous ne sommes pas exempts de ce processus. D'ailleurs, en utilisant cette composante artistique, le professeur d'italien renoue inconsciemment avec la tradition culturelle de la matière qu'il enseigne. Nous faisons, bien sûr, allusion à la *Commedia dell'arte*.

1.2.2. Le mime et la théâtralité.

Ce sujet a été évoqué par l'intervenant de théâtre, Guy Martinez, le 10 janvier, lors d'un cours de formation générale organisé par l'IUFM. Cette séance nous a permis de réfléchir sur les talents et les ressources cachées de chaque professeur.

La théâtralité est sans doute cette faculté personnelle à représenter oralement ou par des mimiques accompagnées de gestes exagérés toute sorte de situations. Tous les cours de formation générale, furent très positifs car nous y interprétions de très nombreux jeux de rôles. A travers l'humour, nous avons appris à développer nos capacités potentielles d'acteur et de mime.

1.2.3. Le mime et la mise en scène à travers la gestion d'une salle de classe.

Certes, les considérations que nous allons ici développer paraîtront exagérées. Mais elles nous semblent indispensables pour le bon cheminement de notre étude.

Lorsque le professeur entre dans sa classe, les élèves s'assoient, ouvrent leurs cahiers et attendent

¹ V. Bochenek, *Le Mime Marcel Marceau*, cité, p. 194.

patiemment que le cours débute. Bien qu'étant déjà présents et les yeux rivés sur la scène, les spectateurs sont au spectacle ce que les élèves sont en classe. L'estrade est comme le plancher d'une grande scène; le professeur est parfois gêné comme un artiste qui a le trac; puis le cours débute ; c'est l'entrée en scène et le début de la pièce pour l'acteur de théâtre.

Souvent, le professeur met l'espace de sa salle de classe à la disposition d'une mise en scène imaginée en fonction des impératifs de la leçon qu'il va traiter. Il installe, par exemple, une chaise au beau milieu de l'estrade ou bien fait venir un élève qui, durant un cours instant, s'est métamorphosé en comédien !

La prestation enfin terminée, l'artiste repart pour d'autres horizons tandis que le professeur, lui, trace son chemin avec le schéma mental de ses prochaines heures de cours.

1.2.4. Une salle de classe n'est pourtant pas une scène de théâtre.

Le point traité précédemment ne doit pas faire oublier qu'enseigner ce n'est pas forcément divertir et encore moins amuser la galerie. Le professeur, même s'il a recours aux subterfuges et aux gags de l'artiste, répond à une exigence basée sur le rendement et la qualité de son enseignement. Son travail porte sur des années. Avant tout, il forme l'esprit et éduque le citoyen. Aussi, il ne peut se permettre de tourner tout et n'importe quoi en dérision. Il doit faire preuve de prudence et d'objectivité afin d'amener les élèves à une attitude respectueuse à l'égard de leurs camarades et de toute l'équipe enseignante.

1.2.5. Le mime développe les facultés de déduction.

L'intelligence procède par déduction et par choix. A leur âge, les élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} sont confrontés à des choix dont dépendent leur développement intellectuel, leur maturité psychique et leur avenir. En cela, le mime, bien que n'ayant que peu de poids à jouer, réclame de la part des élèves une certaine concentration et une faculté de déduction pouvant faciliter, selon nous, leur développement psychique.

1.2.6. Le mime est une activité ludique.

Il est difficile de concevoir que l'on s'amuse lorsque l'on est classe. Mais à bien y regarder, on constate qu'apprendre c'est se livrer au jeu de la connaissance. Ce jeu, pour être efficace, doit être interactif. Il nécessite l'aide du professeur et des élèves en parallèle. Lorsque l'enseignant mime, il évolue dans une autre sphère tout en attirant à lui le regard et l'attention de sa classe. Ses prouesses sont rapides et calculées. Il « jongle » mentalement afin d'amener ses élèves à la compréhension.

1.2.7. L'activité ludique du mime peut parfois déboucher sur le burlesque.

En classe, grande est la tentation de dérapier sur le burlesque, tout comme le faisaient les artistes de la *Commedia dell'arte* qui, tout en improvisant sur une série de canevas et en singeant les personnalités ridicules de leur temps, accomplissaient mille pitreries. Le professeur d'italien doit évidemment se garder d'être un simple *Arlecchino*, sauf s'il changeait de métier!

L'humour permet néanmoins d'acquérir certaines connaissances à condition qu'on en use avec mesure. Pour cela, il est nécessaire de contrer notre nature sans doute enfantine qui ne demande qu'à émerger surtout lorsque des conditions artificielles, comme celles d'une salle de classe, laissent libre champ à notre fantaisie. A ce propos, il est intéressant de rappeler ce que constate René Bazinet sur la psychologie de tout un chacun. Selon lui, « l'adulte est un enfant qui joue un personnage ». Plus loin, il ajoute : « Nous sommes tous des clowns en puissance »².

I.3. Analyse d'exemples vécus en classe

1.3.1. Quels supports pouvons-nous utiliser lorsqu'on fait appel au mime ?

a) La salle de classe.

Si la position stratégique du bureau placé sur l'estrade est imposante, elle n'en est pas moins théâtrale. Toutefois, d'autres éléments ont une part importante à jouer dans l'organisation du mime et des autres techniques « expressives ». C'est peut-être le cas des chaises et des tables qui comblent l'espace entre l'enseignant et les élèves. La porte de classe offre, elle aussi, un atout

² R. Bazinet, *Le clown*, cités, p.19 et p.11.

essentiel au bon déroulement du jeu mimique. C'est l'ultime lien entre l'extérieur et l'intérieur. En exagérant, on pourrait dire que lorsque le professeur ouvre la porte et qu'il mime l'action de sortir, pour élucider le verbe *uscire*, par exemple, il quitte la scène.

b) Le matériel scolaire de l'enseignant et des élèves.

De nombreux objets sont utilisés pour illustrer les explications du professeur. Très souvent, le matériel scolaire est installé sur les bureaux de classe ; il est donc à porté de main et peut servir notamment à mimer ou à illustrer certaines actions. C'est le cas lorsqu'en 3^{ème}, on élucide le verbe *cadere* ; on fait souvent tomber un stylo ou un cahier par terre afin d'amener les élèves à la compréhension de ce verbe. Parfois, le matériel scolaire peut changer de signification et son usage peut être détourné. Par exemple, la craie de l'enseignant n'est plus un outil concret, permettant d'écrire au tableau, mais la simple illustration visuelle d'une couleur.

c) Les habits.

La leçon 13 de notre manuel est très intéressante car elle offre une myriade de petits exemples, tous relatifs au mime ou à l'expression de leur utilisation virtuelle, en classe mais aussi dans la vie.

1.3.2. Etude d'exemples empruntés à nos classes de 4^{ème} et de 3^{ème}.

Pour l'analyse de ces exemples, il est important de signaler que le professeur fait souvent appel aux antonymes si ces derniers sont connus par les élèves.

Par ailleurs, rappelons qu'en classe, la pratique du mime n'a rien d'artistique. Elle ne varie qu'en fonction d'une sensibilité plus ou moins développée de l'enseignant par rapport à cette branche un peu particulière du théâtre. Avec nos élèves, le mime n'est pas muet car il n'est efficace que s'il est accompagné de paroles. Lors d'une leçon, il ne s'agit pas de retrouver le sens de certains mots par de simples mimiques. Le professeur ne pratique pas le mime au sens artistique du terme. Il y tend un tout petit peu mais de la manière la plus humble possible.

a) Le mime et la théâtralité :

- *camminare, piano, correre.*

- Présentation.

Les trois exemples que nous allons étudier concernent notre classe de 4^{ème}. Il sont extraits de notre manuel. Il s'agit de la leçon 7, *Da casa a scuola, il mio quartiere.*

- Analyse.

Pour élucider le verbe *camminare*, nous avons évidemment marché le long de l'estrade, d'un pas régulier et non accéléré. Parallèlement à cela, nous avons employé ce verbe à la première personne du présent, invitant ainsi les élèves à se projeter mentalement eux-mêmes dans notre action.

Pour l'adverbe *piano*, nous avons marché très lentement et de manière un peu théâtrale, tout en accentuant une certaine lourdeur afin de mieux ralentir nos pas.

Naturellement, pour *correre*, nous avons traversé l'estrade en courant, ce qui n'est pas chose facile!

- Conclusion.

Le mime a été indispensable à l'élucidation de nos trois expressions. Ce mime s'est doublé d'une certaine théâtralité où l'exagération de la gestuelle était indispensable à la compréhension.

Nos choix, même s'il sont très souvent instinctifs doivent néanmoins être calculés afin de ne pas semer le doute dans l'esprit des élèves, ce qui aurait sûrement été le cas avec *piano*. En effet, la classe aurait pu comprendre que *piano* signifiait « fatigué ».

b) Le mime et la mise en scène à travers la gestion de l'espace d'une salle de classe:

- *uscire* ;

- Présentation.

Cet exemple concerne notre classe de 4^{ème}. Il est extrait de notre manuel. Il s'agit toujours de la leçon 7.

- Analyse.

Pour l'explication de ce verbe, il nous a semblé tout naturel d'ouvrir la porte de notre classe et de sortir. Nous avons fait appel aux acquis de nos élèves, leur demandant, par exemple, de retrouver le verbe *entrare*, ce qu'ils ont fait, immédiatement. Ils se sont alors représentés l'opposition entre *uscire* et *entrare*. Parallèlement, nous avons employé *uscire* à la première personne du présent, ce qui nous a permis d'introduire l'étude des verbes irréguliers italiens au présent de l'indicatif.

- Conclusion.

Cet exemple illustre la simplicité de l'utilisation de l'espace d'une salle de classe, de la porte notamment. Il n'est sujet à aucune autre interprétation possible.

- *vicino a, davanti a, dietro, fra, a destra, a sinistra, in fondo a, lontano da.*

- Présentation.

L'étude des adverbes de localisation concerne notre classe de 4^{ème}. Ce point a été abordé à la leçon 5 de notre manuel, *Foto di classe*.

- Analyse.

Tout d'abord, nous sommes partis du texte, puis avons élargi notre étude en faisant venir au tableau un certain nombre d'élèves. A la place qu'ils occupaient sur l'estrade ou au fond de la classe correspondait un adverbe différent et adapté à chacune des situations.

- Conclusion.

Ce « jeu » fut très interactif. Il a été très apprécié par les élèves. La représentation visuelle à partir d'une petite mise en scène a vraisemblablement aidé la classe à mieux se situer dans l'espace. Par la suite, nous nous sommes aperçus qu'une trace presque indélébile s'était imprimée dans le cerveau de nos élèves. Cet exemple montre également la complémentarité du visuel par rapport aux activités ludiques.

c) **Le mime et l'activité ludique:**

- *manata* ;

- Présentation

Ici, l'exemple que nous allons étudier concerne notre classe de 3^{ème}. Il est extrait de notre manuel.

Il s'agit de la leçon 17, *Quando ci incontriamo* .

- Analyse.

Pour l'élucidation du terme *manata* , nous avons, dans un premier temps, montré notre main à la classe, l'amenant ainsi à retrouver la traduction de ce terme. Ensuite, nous nous sommes approchés du premier rang puis avons donné une légère tape sur l'épaule d'un élève. Nous avons répété ce geste deux fois de suite, tout en affichant une certaine décontraction et même une certaine sympathie.

- Conclusion.

Le sens du terme *manata* a été rapidement trouvé par la classe. La visualisation et la théâtralité de l'exemple ont permis de déboucher sur l'étude du point de grammaire de notre leçon: le suffixe *-ata* se traduisant en français par « un coup de ». L'expérience montre également les côtés ludiques du mime car ici, il y a une certaine complicité conviviale entre la classe et le professeur.

- *Acchiappare per il colletto* .

- Présentation.

Ce nouvel exemple concerne la classe de 3^{ème} de notre conseillère pédagogique, Mme Sarazin, lors du stage de pratique accompagnée. L'expression est tirée d'un texte de Nantas Salvalaggio, *E maggiorenne da un anno* .

- Analyse.

Ce texte est parsemé de dialogues. Il est donc très vivant et offre de nombreuses réflexions. L'expression que nous avons mimée concerne le personnage central du texte, un père de famille qui, pour éduquer son fils, doit user de la manière forte en saisissant justement son fils par le col de sa chemise. Pour élucider notre expression, nous nous sommes approchés d'un élève, l'avons regardé « durement », puis l'avons « attrapé » lui aussi par le col de sa chemise, de manière inattendue et bien sûr non violente.

- Conclusion.

La compréhension de cette expression a été immédiate car elle avait nécessité l'aide involontaire d'un élève. Le garçon s'était prêté, malgré lui, à une expérience où sa propre présence avait été indispensable. Dans certains cas, le mime est donc interactif. Il se manifeste également dans ses

aspects les plus ludiques où une grande d'humour n'est pas négligeable, non plus.

Enfin, l'expérience a été intéressante car elle a apporté la preuve d'une réceptivité positive des élèves de cette classe.

d) Le mime et les facultés de déduction des élèves :

- *sposare* ;

- Présentation.

Cet exemple concerne notre classe de 3^{ème}. Il est extrait de notre manuel et concerne la leçon 15, *Come vedete il vostro avvenire?* .

- Analyse.

Cette leçon est intéressante car elle présente une multitude de personnages pour lesquels il est possible de mimer quantité de choses. De plus, l'apprentissage du futur, point de grammaire principal de cette leçon, sert à la représentation imaginaire d'éléments virtuels et inexistantes où le mime trouve une place prépondérante.

Avec le verbe *sposare* , il semblait difficile de mimer une situation rappelant le mariage. Aussi nous avons eu recours à la manifestation matérielle qui le symbolise, à savoir l'alliance. Nous avons donc présenté cet objet à l'ensemble de la classe en espérant faire appel à leur sens de déduction.

- Conclusion.

La compréhension de *sposare* a été rapide. Cet exemple fort simple illustre l'idée que la connaissance des élèves est souvent basée sur la représentation conventionnelle du symbole. Selon nous, c'est à travers cette brèche que peut s'engouffrer l'étude des langues étrangères.

- *sciare* , *nuotare* ;

- Présentation.

Les deux exemples qui suivent concernent toujours notre classe de 3^{ème}. Ils sont extraits de notre manuel et se rapportent à la leçon 16, *Come si possono passare le vacanze ?* »

- Analyse.

Pour expliquer ces deux termes sans passer par la traduction, nous avons dû nous mettre dans la peau de jeunes sportifs en plein effort. Nous avons donc mimé les sports auxquels se rapportent nos deux expressions.

- Conclusion.

Pour le professeur, il est plus simple de mimer à partir d'un verbe qu'à partir d'un adjectif car avec un verbe, il semble y avoir moins de doutes possibles quant à l'interprétation. L'action est immédiate. Elle se joue instantanément sous les yeux des élèves spectateurs. Aussi, le sens naît très rapidement.

Pour *sciare*, toutefois, la compréhension a été moins évidente que pour *nuotare*. Aussi, nous avons complété cette première expression par un complément de lieu. (*mi piace sciare in montagna*).

L'élucidation lexicale a probablement eu plus d'impact que le simple recours au mime. C'est, d'ailleurs, souvent le cas pour certains des exemples cités dans notre étude. En effet, rappelons que le mime, comme nos techniques « expressives » d'enseignement, ne peut pas se passer de paroles, en classe. Bien au contraire puisque sans la phrase prononcée, puis écrite au tableau, il n'y aurait aucune trace de notre enseignement dans les cahiers.

- *aggiungere.*

- Présentation

Cet exemple concerne la classe de 3^{ème} de Mme Sarazin. Il est extrait de la leçon 18 de notre manuel, *La serata comincia male*.

- Analyse.

Dans le texte de la leçon 18, le verbe *aggiungere* est à prendre au sens figuré et non au sens propre. Pour élucider notre verbe, nous avons mimé le mouvement correspondant à celui d'une carafe versant de l'eau. Ce cliché est légendaire et incontournable. Nous l'aurions d'ailleurs réutilisé dans d'autres circonstances si le besoin s'en était fait sentir, pour élucider, par exemple, le verbe *ubriacarsi*.

Après cette première phase, nous avons tout de même dû recourir à la parole en employant un synonyme du verbe *aggiungere* car le passage du concret à l'abstrait pose de sérieux problèmes

pour des élèves de 3^{ème}. Cette expression était la suivante : « *aggiungere significa continuare a parlare* ».

- Conclusion.

L'objet de cette leçon devant porter sur l'étude des passés réguliers ainsi que nous l'avait demandé Mme Sarazin, nous sommes passés rapidement sur l'irrégularité du verbe *aggiungere* sans trop nous y attarder. L'exemple retenu démontre que la connaissance de notre verbe dans son sens figuré est plutôt médiocre chez les élèves de 3^{ème} car ils ne maîtrisent pas tout à fait le français. Aussi, faire appel aux facultés de déduction d'une classe, c'est supposer, de sa part, un certain nombre de compétences.

- *inchinarsi* ;

- Présentation.

Cet exemple a été élucidé lors de l'étude de la leçon 18 de notre manuel, avec notre classe de 3^{ème}. Dans cette leçon, de nombreuses situations peuvent être mimées car le personnage principal, *la signora Terragni*, est presque fellinienne, dans ses attitudes.

- Analyse.

Ici, le verbe *inchinarsi* se rapporte au *cameriere*. Pour élucider notre terme, nous nous sommes inclinés vers l'avant, en nous mettant dans la peau du personnage faisant l'action. Nous avons donc affiché une certaine soumission.

- Conclusion.

La compréhension du verbe *inchinarsi* a été immédiate. Ici, la faculté de déduction des élèves se mêle à la théâtralité apportée par le professeur.

e) Le mime et les « dérapages » burlesques :

- *provare*.

- Présentation.

L'exemple que nous allons étudier concerne notre classe de 3^{ème}. Il est tiré de la leçon 13 de notre manuel, *Come si fa a comprare ... quando c'è gente?*.

- Analyse.

La leçon 13 qui, concerne les habits mais aussi les couleurs, est probablement la leçon où les rapports sont les plus étroits entre le professeur et sa classe. En effet, il y a comme une certaine connivence reposant sur une étrange interactivité entre les différents acteurs de ces quelques séances réservées à l'étude de cette leçon. Ainsi, lors de l'élucidation du verbe *provare*, le professeur a débouché sur le comique de situation après s'être emparé du maillot d'un des élèves du premier rang. En effet, l'essayage de l'habit de notre élève, ne servant qu'à l'élucidation du verbe *provare*, a été considéré par la classe comme un acte bouffon puisque l'article en laine était trop étroit, malheureusement.

- Conclusion.

Bien que toute la classe ait glissé légèrement vers le chahut collectif, nous sommes arrivés finalement à la compréhension du verbe *provare*. Cet exemple montre donc les comportements à éviter lorsque le mime ne permet pas d'obtenir les résultats escomptés. Rien n'aurait pu laisser supposer une réaction aussi puérile de la part des élèves. Rien, non plus, n'aurait pu prévoir que le maillot était trop étroit pour le professeur! Le mime peut donc basculer dans le burlesque lorsqu'un élément imprévu se glisse dans le déroulement du cours.

I.4. Remarques complémentaires et conclusions provisoires sur le mime.

I.4.1. Le mime semble faire appel à une connaissance plus affinée que la parole.

Si le mime et l'élucidation lexicale visent à contourner l'usage et le recours facile à la traduction, le mime n'est pas seulement le prolongement logique de l'explication du lexique; il semble offrir d'excellents résultats car il fait intervenir des réflexes sensoriels, sans doute, plus développés que la parole. Avec le mime, la perception de la réalité est probablement plus affinée car l'on fait appel à une langue imagée qui, paradoxalement, se passe de mots.

En classe, le mime est une phase anodine et temporairement limitée qui, se glisse subvêtement dans l'élaboration du cours. Habituellement, on la voit sans la regarder. On ne lui prête qu'une maigre attention. Elle fait sourire parce que théâtrale et exagérée alors qu'elle pousse l'élève à s'interroger sur ce qu'il est et sur ce qu'il sait, à l'état brut.

En quelque sorte, le mime se réfère à une connaissance « savante » exempte de paroles. Cette connaissance, par ailleurs, naît en priorité de l'observation. A ce sujet, les remarques du mime Marceau sont forts intéressantes. Ainsi, il déclare: « Dans l'invention de l'acteur mime et dans son expression se révèle le fond comique ou tragique de son art, cette invention est liée elle-même à la connaissance de la vie ou, pour dire autrement, à l'observation de l'homme au milieu de ses semblables. »³

Rappelons qu'en classe, la phase muette du mime ne dure qu'un très court instant puisqu'elle est suivie aussitôt de phrases explicatives. A l'école, ce n'est pas le mime au sens artistique qui prime mais sa fonctionnalité et les rendements potentiels qu'il apporte.

1.4.2. Le mime est source de plaisir car le plus souvent basé sur l'humour.

Apprendre avec plaisir à travers l'humour est, semble-t-il, une idée moderne très en vogue. Ce cliché peut s'appliquer au mime puisque durant le court moment que le professeur dédie au mime, l'élève, qui a l'impression d'assister à une petite représentation théâtrale, est libre de rire. Cet humour n'ayant rien de corrosif est, sans doute un des moteurs essentiels de l'apprentissage. Il aide probablement à mieux comprendre les messages que veut faire passer le professeur.

1.4.3. Le mime peut parfois basculer dans le grotesque.

Un élément imprévu peut faire irruption à tout moment dans le cours. Par ailleurs, les élèves ne voient pas les limites entre la pratique du mime et la « clownerie ». Aussi, c'est souvent l'occasion de « dérapages » incontrôlés.

1.4.4. Le mime fait appel aux facultés de déduction des élèves.

La capacité de déduction des élèves de collège est sans doute la qualité première qui est requise pour une claire compréhension du mime.

Nos principaux exemples abondent dans ce sens. D'ailleurs, la déduction et donc la faculté d'opérer un choix concernant probablement tous les exemples se rapportant au mime ainsi qu'à

³ V. Bochenek, *Le Mime Marcel Marceau*, cité, p.194.

l'ensemble de nos techniques « expressives » d'enseignement.

Le mime n'étant pas le seul complément à l'élucidation lexicale, voyons ensemble quelles autres techniques « expressives » peuvent être utilisables en classe de 4^{ème} et de 3^{ème}.

II

Les autres techniques « expressives » au collège.

II.1. Quelles autres techniques « expressives » peut-on utiliser en classe de 4^{ème} et de 3^{ème} ?

II.1.1. L'intonation.

Ce sujet a été abordé lors du cours de formation complémentaire organisé par l'IUFM, le 8 février. Cette formation portait sur le positionnement de la voix. Notre formateur, Christian Derik, a évoqué la multiplicité des registres vocaux sur lesquels peut compter le professeur en classe. Selon l'intonation que nous choisissons, nous transmettons des informations différentes.

La pratique de cette technique « expressive » est essentielle pour la compréhension d'un texte ou d'une simple expression. Par ailleurs, au moyen de l'intonation, le professeur peut éduquer l'oreille des élèves et les amener à faire la différence entre la simple affirmation et l'interrogation, ce qui, en langue étrangère n'est pas évident pour l'ensemble de la classe. La lecture est donc une étape essentielle du cours. Elle prépare, de manière anticipée et si l'intonation est pertinente, à la phase de commentaire approfondi. De nombreuses fois, au cours de notre année, nous avons fait appel à cette première technique « expressive » basée essentiellement sur la voix mais aussi sur l'attitude physique de notre visage.

II.1.2. Le claquement de doigts.

Il n'est pas forcément révélateur d'une quelconque impatience ou d'une nervosité frénétique et indomptable. Bien au contraire, le claquement de doigts peut jouer le rôle de canalisateur. Parfois, il se substitue même à l'approbation ou à la félicitation. C'est aussi une invitation non autoritaire à la prise de parole chez l'élève. Il peut également conférer au cours un rythme parfois régulier puisqu'il relance sans cesse l'attention de l'ensemble de la classe. Evidemment, le

professeur ne doit verser ni dans le caricaturale ni dans le comique de situation. Il doit se garder d'être dérangé par un tic nerveux qui le rendrait burlesque et sans plus aucune crédibilité auprès de sa classe.

II.1.3. La gestuelle.

Cette technique « expressive » est complémentaire du mime. Bien souvent, c'est la main qui donne la richesse au mouvement. Par ailleurs, c'est grâce aux doigts que l'on peut exprimer une variété innombrable d'actions. La gestuelle est donc une affaire plus compliquée qu'elle ne paraît car elle ouvre la porte à une autre forme de langage que celui des mots.

Pour Marcel Marceau, « les gestes doivent être simples, directs et le public doit s'identifier avec l'acteur mime (...) ». ⁴ De manière générale, la gestuelle est présente à chaque étape du cours, sauf, peut-être, lors de la lecture ou du questionnement approfondi d'un texte. En outre, même si elle paraît indispensable à la pratique du mime, elle peut avoir d'autres fins. Souvent, le professeur l'utilise inconsciemment pour clarifier ses idées. Il matérialise alors le cheminement de sa pensée à l'aide de gestes toujours anodins, mais leur importance est, nous semble-t-il, de taille. Souvent, ces gestes représentent des carrés, des rectangles, des lignes droites invisibles ou des cercles. Ces figures géométriques sont, en fait, des repères spatiaux qui amènent l'élève de collègue, et tous les apprenants, en général, à suivre un schéma de réflexion. C'est une invitation non conventionnelle mais subtile qui pousse notre auditoire à adhérer à une certaine norme.

Lors du cours de Formation complémentaire du 9 février, cours sur l'expression corporelle (il s'agissait en fait du deuxième volet d'une réflexion sur le positionnement de notre voix en classe), notre formateur a tenté de nous démontrer que nos attitudes corporelles doivent refléter l'ouverture d'esprit d'un futur professeur et que par notre manière d'être, nous inspirons une multitude de sentiments, en général, plutôt négatifs. Néanmoins, au cours de cette séance, la pratique de la décontraction physique et celle de la visualisation mentale (de la sophrologie, en quelque sorte), nous ont permis d'apprendre à mieux gérer notre image et à développer sans doute une perception sensorielle du monde plus affinée.

⁴ Ibid., p.94.

II.1.4. La grimace ou attitude faciale caricaturale.

Pour être efficace, les attitudes faciales et caricaturales doivent coller aux attitudes corporelles lorsque les situations d'enseignement s'y prêtent. Mais, bien sûr, de simples contractions du visage suffisent à exprimer tel ou tel type de sentiment, sans le recours forcé à l'ensemble du corps. Pour René Bazinet, les mimiques faciales « n'ont pas besoin d'être accompagnées de sons (...) pour que le public perçoive notre état d'esprit »⁵. C'est là l'avis d'un clown, mais, pour le professeur, qui n'a rien d'un clown, bien au contraire, la mimique faciale est sans doute plus pertinente lorsqu'elle est accompagnée de mots difficiles à élucider ou d'une expression clef sur lesquels on attire l'entière attention des élèves. Toutefois, s'il s'agit de mimer un comportement ou un sentiment spécial, le professeur peut quand même empiéter sur le terrain du clown, dans la mesure où il attend délibérément un certain temps afin de susciter une meilleure compréhension de la part des ses élèves. Les phrases de René Bazinet semblent illustrer notre idée: « (...) ce qui signifie qu'une fois chaque expression choisie, il faut prendre la pose et la garder quelques instants. Ce temps d'arrêt permet d'être à l'écoute du public, de le ressentir (...) » Et d'ajouter: « Ces expressions doivent être suffisamment puissantes et marquées dans le visage, pour qu'il n'y ait aucun doute sur leur signification »⁶.

II.1.5. L'exagération et non l'exubérance.

L' exagération est à la base des différentes familles « expressives » que nous avons énoncées et, paradoxalement, elle permet de provoquer entre l'élève et le professeur l'émotion calculée, la surprise mesurée et la réflexion déductive. Par l'exagération de ses mimiques faciales et corporelles, l'enseignant, conscient d'être dans une classe mais aussi, d'une certaine manière, sur une scène de théâtre, doit renforcer l'union indivisible qui le lie à ses élèves. Mais, pour ce faire, la pratique des différentes techniques « expressives » d'enseignement, y compris celle du mime, doivent être exemptes de toute exubérance.

⁵ R. Bazinet, *Le clown*, cité, p.56.

II.2. Analyse d'exemples vécus en classe.

a) L'intonation :

- *che bella città !*
- *ecco un amico, come si chiama ?*

- Présentation.

Ces deux exemples sont extraits de nos premières heures de cours avec notre 4^{ème}. Il s'agit de la première leçon de notre manuel, « *Buon giorno, mi presento...* ». Quelques jours auparavant, nous avons commencé l'étude de l'italien par l'alphabet. Les élèves avaient donc à l'oreille les traces d'une musicalité et d'une intonation particulières.

- Analyse.

La classe a répété à plusieurs reprises ces deux expressions. Les élèves ont donc pu faire la dissociation entre la phrase exclamative et la phrase interrogative.

- Conclusion.

Notre exercice d'entraînement à la l'intonation a été bien perçu par nos élèves. Ils ont parallèlement remarqué l'importance de l'accent tonique en italien. De plus, cette gymnastique articulatoire a permis de découvrir que des personnalités diverses peuvent émerger à travers des intonations différentes. Nos traits de caractères peuvent légèrement évoluer en fonction du type de prononciation. Il y a donc une adéquation entre le corps et la parole. Ce n'est pas tant le mot qui nous intéresse dans l'intonation, que la façon de l' « exprimer » physiquement.

b) La gestuelle :

- *ascoltare , leggere ;*

- Présentation.

Nos deux premiers exemples concernent notre classe de 4^{ème}. Il sont extraits de la leçon 6 de notre manuel, « *Mi piace, mi piacciono...* »

⁶ Ibid., p.56.

- Analyse.

Pour élucider le verbe *leggere*, nous avons mimé la lecture en plaçant nos mains l'une contre l'autre de telle sorte à représenter la position ouverte d'un livre. Pour *ascoltare*, nous avons légèrement incliné notre tête sur le côté, puis avons placé notre index à l'entrée de notre oreille.

- Conclusion.

La compréhension de nos deux expressions a été très rapide car elle reposait sur des représentations conventionnelles non ignorées par les élèves. Ces deux exemples font, par ailleurs, intervenir une gestuelle particulière, celle de nos mains. Celles-ci sont donc à la base d'un véritable langage.

- *Ozioso* ;

- Présentation.

L'exemple suivant concerne notre classe de 3^{ème}. Il se rapporte à la leçon 16 de notre manuel et plus particulièrement à l'étude de la page 71.

- Analyse.

Ici, la principale difficulté rencontrée résidait dans le fait qu'il s'agissait d'élucider un adjectif se rapportant à une notion un peu abstraite. Aussi, nous nous sommes assis sur notre bureau, puis nous sommes « tournés les pouces » au sens propre du terme. Parallèlement à cette petite gestuelle, à l'aide de quelques grimaces faciales, nous avons affiché la plus parfaite nonchalance.

- Conclusion.

La compréhension de l'adjectif *ozioso* n'a pas été immédiate. Mais c'est en offrant une phrase plus complète et proche (*a una persona oziosa non piace mai lavorare*) du terme que nous devions élucider que les élèves ont compris le sens de notre gestuelle. Autrement dit, le recours unique à la gestuelle n'est pas fiable à cent pour cent. Là, encore, l'usage de la parole est indispensable.

- *dritto* ;

- Présentation

Ce second exemple concerne cette fois-ci notre classe de 4^{ème}. Il est extrait de notre manuel. Il

s'agit de la leçon 7, *Da casa a scuola, il mio quartiere*.

- Analyse.

La leçon 7 est très intéressante car au niveau de l'élucidation lexicale, elle permet d'impliquer directement l'élève en l'amenant à exprimer en italien le lieu où il habite ou le trajet qu'il effectue pour aller à l'école. Pour l'exemple qui nous intéresse, notre gestuelle a été assez simple. Les élèves connaissant déjà le sens du verbe *andare*, nous avons posé nos deux mains sur nos tempes puis les avons tendues vers l'avant, droit devant nous. Nous avons donc tracé un chemin imaginaire, à la trajectoire rectiligne parfaite.

- Conclusion.

Souvent une gestuelle assez simple sert à créer un espace virtuel facilement repérable pour l'élève. Par les contours imaginaires qu'elle dessine, elle amène l'esprit de l'apprenant à entrer en contact avec une forme géométrique de laquelle naît une signification quasi immédiate. C'est le cas avec *dritto*.

- *stretto, largo* ;

- Présentation.

Pour des besoins de simplification et de logique, nous avons choisi de grouper ces deux exemples. Ils concernent notre classe de 3^{ème}. Ils sont extraits de notre manuel. Il s'agit de la leçon 13, *Come si fa a comprare... quando c'è gente?*.

- Analyse.

La leçon 13 nous permet d'explorer l'univers des vêtements. La classe se sent directement impliquée puisque, comme on le sait bien, la période de l'adolescence est fortement marquée par l'apparence que l'on porte à soi-même d'où une importance prépondérante accordée aux habits. Pour l'explication des adjectifs *stretto* et *largo*, tous deux se rapportant aux gants que veut essayer *la signora Castiglioni*, nous avons recouru à la gestuelle ou plutôt à la position de nos doigts. En rapprochant l'index de notre pouce, nous avons élucidé l'adjectif *stretto*. Evidemment, pour son contraire, nous avons éloigné notre pouce de notre index. Ces deux opérations ont été faites, le bras légèrement tendu vers l'avant afin que nos élèves distinguent bien nos actions.

- Conclusion.

La compréhension de ces deux adjectifs a été rapide. Nous aurions pu également procéder

autrement, en partant, par exemple, de *largo*, adjectif que les élèves connaissent depuis la 4^{ème}. Le sens de *stretto* aurait été évident dans ce cas. Enfin, notons une fois encore que, bien qu'ayant un caractère anodin, la gestuelle est riche de sens, surtout si l'on décompose les mouvements les plus infimes, ceux des doigts de la main, par exemple.

- *sdraiato* ;

- Présentation.

Cet exemple concerne notre classe de 3^{ème}. Il est extrait de notre manuel. Il s'agit de la leçon 16, *Come si possono passare le vacanze?*

- Analyse.

La leçon 16 de notre manuel est relativement simple à traiter. De nombreux termes se prêtent assez bien à la pratique de l'élucidation, c'est le cas pour *sdraiato*, pour lequel nous avons eu recours à une gestuelle assez simple mais vraisemblablement convaincante. En effet, avec une de nos mains, nous avons tendu une ligne droite et plane, reprenant ainsi la position qu'un corps humain pourrait occuper lorsqu'il est en position couchée.

- Conclusion.

La compréhension de cet adjectif a été rapide et sans équivoque. Nous avons d'ailleurs complété l'explication de ce terme en faisant appel à l'idée de la chambre à coucher et plus particulièrement du lit, ce qui nous a permis de faire une série de phrases de réemploi.

- *fermarsi* ;

- Présentation.

Cet exemple concerne notre classe de 4^{ème}. Il est extrait de notre manuel. Il s'agit de la leçon 7, *Da casa a scuola: il mio quartiere.*

- Analyse.

Pour l'élucidation de ce verbe, nous avons eu recours simultanément à deux techniques: la théâtralité et la gestuelle. Bien sûr, ces deux techniques sont complémentaires. Pour ce qui concerne la théâtralité, nous avons marché de long en large sur notre estrade. Puis, pour la gestuelle, nous avons brusquement stoppé notre marche et avons positionné nos mains vers

l'avant, les coudes repliés à la hauteur de notre bassin. Nous avons également écarté nos doigts comme si, saisis d'un sentiment de panique soudaine, nous posions nos phalanges sur un obstacle invisible afin de nous en prémunir. Par ailleurs, nous avons gardé la pause un petit instant afin de faire appel aux capacités de déduction de nos élèves.

- Conclusion.

Afin de ne pas semer le doute dans l'esprit de nos élèves, nous avons repris notre marche puis nous sommes à nouveau arrêtés. C'est la reprise de l'action et donc de la marche qui a permis d'élucider le sens du verbe *fermarsì*. Aussi, parfois, la répétition de l'action, lorsqu'elle offre une certaine circularité, permet d'aboutir à la compréhension.

c) **La grimace :**

- *goloso* ;

- Présentation.

Cet exemple concerne notre classe de 3^{ème}. Il est extrait de notre manuel. Il s'agit de la leçon 14, *Come si mangia a casa tua?*

- Analyse.

Les phrases du genre « *una persona golosa è una persona che mangia sempre dolci* » ne suffisant pas à faire deviner le sens de l'adjectif *goloso*, il nous a paru intéressant d'exprimer de la manière la plus instinctive possible la gourmandise à travers une grimace puérile consistant à faire sortir notre langue pour lécher notre lèvre supérieure. Simultanément, nous avons mis notre main sur notre estomac et l'avons massé lentement.

- Conclusion.

Le contentement affiché sur notre visage, conjugué à une petite gestuelle, a permis d'élucider rapidement notre adjectif. De plus, notre attitude faussement puérile nous a amené à détendre l'atmosphère de notre classe, ce qui, par la suite, nous a été utile pour une meilleure réutilisation de notre adjectif à travers quelques phrases de réemploi.

- *Altezzoso*.

- Présentation.

Cet exemple concerne notre classe de 3^{ème}. Il est extrait de notre manuel. Il s'agit de la leçon 16, plus précisément du texte de la page 74 intitulé *Scriviamoci*. Notre adjectif apparaît dans l'avant dernier paragraphe du texte.

- Analyse.

Le passage à étudier concernait l'image que renvoient les Français en Italie. L'ensemble de la classe n'a pas été d'accord sur un certain nombre d'aspects présentés par le texte, ce qui peut se concevoir. Aussi, notre questionnement approfondi a été suivi avec une grande attention car il a interpellé directement la subjectivité des élèves. L'adjectif *altezzoso* devant susciter l'étonnement de la classe, il était nécessaire de l'élucider rapidement et de manière claire. Pour amener les élèves à sa compréhension, nous avons dû tout d'abord recourir au synonyme *prezioso*. Puis, levant notre bras vers le haut, nous leur avons fait comprendre que *alto* était un composant du terme à élucider.

Ensuite, nous avons pris une pause « altièr » ou « hautaine » en contractant les traits de notre visage. C'est surtout la bouche qui nous a servit à exprimer la prétention dédaigneuse.

- Conclusion.

La compréhension de l'adjectif *altezzoso* a été moins rapide que pour l'exemple précédent car elle supposait un bon niveau de langue française chez nos élèves. Les meilleurs d'entre eux ont cependant trouvé la traduction de notre adjectif. Nous avons fait mine de ne pas l'avoir entendue.

Il est important de souligner que les élèves de collège sont sensibles à tout ce qui concerne la psychologie humaine puisque leur personnalité est en pleine métamorphose. A notre avis, dans certains cas, le recours à la grimace et à l'attitude faciale en générale, est plutôt bien perçu chez les adolescents car c'est un moyen de tourner en dérision certains aspects négatifs du comportement humain sans y porter de jugement moral.

II.3. Remarques complémentaires et conclusions provisoires sur nos autres techniques

« expressives » d'enseignement :

Que peut apporter au collège l'ensemble de ces techniques ?

II.3.1. Adolescence et techniques « expressives » : une cohabitation pas toujours évidente mais possible.

Si l'école est une période ressentie comme difficile pour l'être humain, l'adolescence ou « âge ingrat » peut être résolument insupportable pour de jeunes collégiens. Le cadre scolaire, du fait d'une remise en question de tout ce qui touche de près ou de loin aux adolescents, est le symbole de l'inacceptable. Généralement, en classe de 3^{ème}, l'autorité que devrait incarner le professeur est souvent bafouée. Parallèlement, on assiste à des comportements agressifs. Généralement, le temps a raison de cette rébellion intérieure. Les techniques « expressives » d'enseignement peuvent donc germer sans trop de heurts dans l'esprit des adolescents.

II.3.2. La 4^{ème} et la 3^{ème} sont parfois deux mondes différents.

Les enseignements y sont parfois différents parce que la réceptivité et l'ouverture d'esprit des élèves y sont différentes. Ainsi l'utilisation du mime et des autres techniques « expressives » doivent être repensées en fonction du type de classe où évolue le professeur. Si en classe de 4^{ème}, le mime semble plus évident car l'attitude des élèves semble plus appréciable, rien ne prouve que la compréhension est acquise. La maturité intellectuelle d'un élève de 4^{ème} ne permet peut-être pas de faire appel à des connaissances trop poussées voire symboliques. Parallèlement à cela, même si en 3^{ème}, les élèves semblent plus disposés au jeu de l'interprétation et du décryptage, le trop plein d'agressivité ou, tout simplement, l'inadaptabilité des techniques « expressives » retenues, peuvent amener les élèves à se moquer de l'enseignant. Il faut donc que notre manière d'enseigner soit adaptable et modulable au grès des publics imposés.

II.3.3. La culture collégienne du « visuel ».

L'attitude précédemment exposée qui consiste à s'opposer à l'exercice du mime et aux autres techniques « expressives » soit verbalement soit par un comportement inhabituel est symptomatique d'une réceptivité très développée par rapport à tout ce qui touche de près au visuel. L'adolescent collégien se bâtit une personnalité, dans la plupart des cas, par rapport à un

modèle idolâtré et convoité. Il veut s'assimiler à une image. Il s'identifie à un héros de cinéma ou à une célébrité de la chanson. Donc, dans la mesure où l'élève de collège goûte généralement davantage à une culture visuelle qu'écrite, nos techniques « expressives » d'enseignement, excepté l'intonation et le claquement de doigts, semblent adaptées car basées principalement sur le visuel et la gestuelle.

II.3.4. La canalisation de l'impulsivité.

Au collège, dans toutes les classes, mais sans doute plus en 4^{ème} et en 3^{ème}, le professeur, pour travailler sérieusement, doit désamorcer le processus d'agressivité sous-jacente de certains élèves. Il n'a alors d'autres remèdes que de valoriser l'oral et d'attirer l'attention de son auditoire par des techniques « expressives » d'enseignement qui, en plus de l'élucidation lexicale, phase complexe du cours, peuvent à tout moment détendre l'atmosphère souvent explosive d'une classe et susciter un intérêt immédiat de la part des élèves « perturbateurs ». Nos techniques offrent donc des retombées positives car, selon nous, elles permettent de canaliser l'impulsivité de certains élèves de collège.

Conclusion

A travers notre étude, nous avons tenté de démontrer l'intérêt que peut représenter, pour un professeur d'italien, le recours au mime et aux multiples techniques « expressives » d'enseignement, dans les classes de 4^{ème} et de 3^{ème} au collège.

Le premier intérêt réside surtout dans la complémentarité simultanée de leur usage. En effet, en faisant appel à des gammes complémentaires, pour la majorité des cas, le professeur développe une stratégie beaucoup plus puissante que de simples ébauches de mime ou de gestuelle. Ainsi, certains termes tels que *altezzo*, *goloso*, renvoient autant à la grimace qu'aux facultés de déduction espérées de la part des élèves. C'est aussi le cas pour *dritto* et pour *sdraiato*, *nuotare*, *sciare* et tous les verbes en générale: la gestuelle fusionne avec l'imagination et la déduction.

Le deuxième intérêt qu'offre le recours aux diverses techniques « expressives » d'enseignement est la tentative de remédiation par rapport à l'élucidation du lexique, ce qui permet à notre enseignement d'être enrichi d'une pratique visuelle sans doute moins terre à terre et plus centrée sur la perception réelle de l'adolescent.

Le recours au mime et aux autres techniques « expressives » d'enseignement est cependant limité pour diverses raisons.

Pour le mime, par exemple, grand est le risque de verser dans le grotesque. Il ne peut donc être efficace à cent pour cent. L'efficacité de nos diverses techniques est également freinée par leur aspect bien plus théorique que pratique car même si leur utilisation reste assez fréquente dans notre manière d'enseigner, une grande part est accordée à l'improvisation et à la spontanéité.

Ces limites peuvent toutefois être dépassées par le recours fréquent au dessin, ce qui, dans de nombreux cas, est, sans doute, le moyen le plus performant et le plus rapide pour l'explication du vocabulaire, surtout, lorsqu'il s'agit d'expressions assez complexes. En classe de 3^{ème}, par exemple, nous avons élucidé le verbe *arrampicarsi* non seulement grâce au mime et aux expressions synonymes courantes mais aussi à l'aide d'un petit dessin représentant un homme en train de grimper sur un arbre.

Sans pour autant passer pour des artistes chevronnés, mais puisque des liens assez proches nous lient aux métiers de la création, nous devons être imaginatifs et polyvalents dans notre manière d'enseigner.

D'ailleurs, sur un plan purement artistique, rappelons que Marcel Marceau est non seulement mime mais aussi poète et peintre. Lui aussi, d'une certaine façon, recourt à d'autres formes d'expressivité pour enrichir la pratique de son art. A ce sujet, voici ce que déclare le célèbre créateur du personnage Bip: « La peinture m'a permis de concrétiser ce que le théâtre ne me permettait pas de donner »⁷.

Le dessin est donc une remédiation supplémentaire par rapport à l'élucidation lexicale, phase épineuse du cours certaines fois.

⁷ V. Bochenek, *Le Mime Marcel Marceau*, cité, p.132.

Annexe

Bibliographie

René BAZINET, *Le clown*, Les Editions LOGIQUES, Canada, 1999.

Valérie BOCHENEK, *Le Mime Marcel Marceau*, Somogy éditions d'art, Paris, 1996.