

MELANGES PEDAGOGIQUES 1988

**PRODUCTION ORALE : COMMENT METTRE EN PLACE  
DES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE**

*Francis CARTON  
Richard DUDA*

**ABSTRACT**

Oral expression exercises are rarely subjected to detailed analysis and categorisation. Consequently, little has been done in the way of identifying and implementing the particular kinds of activities which are appropriate to the specific needs of different learners. A framework for the classification of oral expression objectives and exercises is described which makes it possible to identify the teaching/learning strategies suitable to the needs of various kinds of learners.

Il est possible de mettre en place des stratégies spécifiques d'enseignement/apprentissage dans le domaine de l'expression orale. Nous pensons qu'à appréhender l'apprentissage de la production orale comme un tout indifférencié (apprendre à parler en parlant), on risque de verser dans un flou pédagogique dans lequel toute activité au cours de laquelle l'apprenant produit de la parole est réputée construire sa compétence, même si on n'est pas capable de dire à quoi au juste contribue cette activité.

On ne peut se contenter de choisir une activité d'expression orale à partir de deux seuls critères : 1/elle fait parler les élèves ; 2/"elle marche bien" (c'est-à-dire que les élèves, et l'enseignant, y prennent plaisir). Le premier des deux critères globalise la production orale en empêchant d'y distinguer des sous-parties. Le second critère est utile, peut-être, mais certainement non suffisant. Le choix d'une activité devrait, autant que possible, être toujours justifié par son apport clairement identifié à la construction de tel ou tel aspect de la compétence linguistique ou communicative.

BESOIN → OBJECTIF → ACTIVITE = un support  
+ une tâche

Faute d'établir systématiquement et de façon raisonnée, à l'aide des outils d'analyse dont on dispose, un lien entre le choix des activités et les objectifs d'apprentissage retenus, on se trouve dans l'impossibilité de mettre sur pied une stratégie d'enseignement/apprentissage (construire un programme) qui tienne compte des besoins des apprenants (il faut encore que l'analyse des besoins donne lieu à un choix d'objectifs appropriés, mais ce n'est pas ici notre propos).

Bien sûr, la plupart des activités font intervenir plusieurs savoirs ou savoir-faire à la fois : un jeu de rôle, par exemple, va conduire les apprenants à mobiliser du lexique en rapport avec le thème de ce jeu de rôle, à construire des énoncés intelligibles, à gérer l'interaction à laquelle ils participent, etc... Mais nous estimons important pédagogiquement que l'exercice soit choisi en fonction d'un objectif d'apprentissage et un seul, et présenté aux apprenants comme visant principalement cet objectif. Cette centration sur un aspect de la compétence à la fois permet :

- d'insérer cette activité dans une programmation exprimée en termes d'objectifs didactiques ;
- à ceux qui sont en train d'apprendre de se concentrer sur un aspect de l'apprentissage à la fois ;
- à l'animateur de gérer le déroulement de l'activité sans disperser l'attention sur tous les critères à la fois (suivant l'objectif choisi il interviendra principalement, par exemple, sur la justesse de vocabulaire, les gestes et mouvements, la correction grammaticale, les aspects pragmatiques de l'interaction, etc...)
- à tous d'évaluer clairement l'apport de l'exercice : pouvoir dire dans quelle mesure l'objectif a été atteint permet de savoir en quoi l'activité a contribué à la construction de la compétence des apprenants.

Après avoir rappelé la façon dont nous définissons la production orale, nous ferons le point sur la façon dont nous "découpons" la compétence à produire du discours oral, chacune des composantes de celle-ci étant susceptibles d'être traduite en termes d'objectif didactique (deuxième partie). Cela nous permettra de proposer un classement possible des différentes catégories d'activités de production orale suivant le type d'objectif qu'elles permettent de viser (troisième partie).

## I. LA PRODUCTION ORALE : QUELQUES REPERES

La production orale constitue une forme de participation à la pratique sociale que représente le discours, le discours étant défini comme un comportement social réalisé de manière langagière (verbale et non verbale).

C'est une activité **non fictive**, non onirique : elle se déroule dans un "hic et nunc", elle a une durée, elle s'insère entre un avant et un après, dans un espace déterminé (cela n'empêche pas que des activités **d'apprentissage** puissent prendre un tour onirique, cf infra III).

C'est une activité **interactionnelle** : elle implique au moins deux partenaires, co-producteurs, ou dont l'un est producteur et prend en compte l'autre.

C'est l'activité d'un sujet social et psychologique **non stéréotypé**, non prévisible, non statique ; c'est donc une activité toujours plus ou moins **idiosyncrasique**.

C'est une activité **constructive**, créatrice : la situation après le discours est différente de la situation avant le discours.

C'est donc une activité **"intéressée"** : celui qui s'y engage le fait pour atteindre un objectif, c'est-à-dire pour **changer la situation**, par exemple se faire comprendre, se faire entendre, faire faire, faire avec autrui, établir des relations psycho-sociales, etc...

Le discours oral se pratique dans **certaines conditions** : en face à face ou à distance ; avec ou sans préparation ; avec des partenaires plus ou moins coopératifs ; en situation d'implication plus ou moins grande ; en des circonstances plus ou moins contraignantes ; avec une maîtrise plus ou moins grande des moyens appropriés, etc...

La production orale se réalise par **la mise en œuvre stratégique et en temps réel de savoirs et de savoir-faire de différents types** : phrastiques (lexique, grammaire, phonétique, prosodie, mouvements gestes et mimiques,...) ; textuels (cohérence, cohésion,...) ; rhétoriques (argumentation) ; pragmatiques (gestion de l'interaction, réalisation d'actes de parole,...) ; culturels (connaissance du monde, connaissance de l'autre et de son monde,...).

## II. ESSAI DE CLASSEMENT DES OBJECTIFS DIDACTIQUES EN EXPRESSION ORALE

### 1. Savoirs et savoir-faire langagiers (compétence linguistique)

- mise en œuvre de lexique dans le champ sémantique de référence.
- mise en œuvre de structures linguistiques (il est inutile ici d'en dresser un catalogue, mais il va de soi que chaque structure linguistique peut constituer un objectif didactique susceptible de donner lieu à une activité d'apprentissage spécifique).

- phonétique (intelligibilité de la prononciation)
- prosodie (intonation et accentuation en relation avec les intentions communicatives)
- capacités d'approximation, ou de contournement des difficultés linguistiques (mot ou structure grammaticale défailants) (cf ci-dessous II, 2, c)

Il conviendra de distinguer, pour chaque objectif linguistique (par exemple le vocabulaire de la table, les structures interrogatives, l'opposition /i/ /e/, la prosodie marquant l'étonnement, etc...) les activités d'apprentissage systématiques (cf infra III) de celles qui visent la mise en œuvre de ces connaissances "en temps réel" : la compétence linguistique n'existe que lorsque le locuteur utilise celles-ci en continu et de façon créative (non pas répétition d'énoncés déjà construits et appris mais production d'énoncés nouveaux).

## 2. Objectifs tenant à la compétence communicative

La façon la plus rentable pédagogiquement de raisonner, selon nous, consiste à prendre pour point de départ les situations dans lesquelles les apprenants doivent ou peuvent utiliser la langue, et à analyser ces situations pour en dégager les objectifs didactiques.

Il nous paraît commode, même si l'analyse est grossière, de distinguer les situations de vie courante dans le pays de la langue cible, caractérisées la plupart du temps par des objectifs d'action concrète (faire ses courses, demander un service, etc...), et les situations d'échange d'"idées" (que l'on appelle quelquefois épistémiques). Les premières donneront lieu le plus souvent en salle de classe à des simulations, alors que les autres peuvent permettre l'instauration d'une communication authentique entre les partenaires de la classe (ceux-ci parlent en leur propre nom dans des circonstances non simulées).

a/ objectifs d'apprentissage (actes de parole) propres aux "situations d'action concrète".

On peut utiliser ici les inventaires dressés il y a déjà plus de dix ans pour le **Niveau-seuil**, avec les regroupements opératoires qui doivent être faits en fonction de tel ou tel groupe d'apprenants, suivant les techniques répandues par l'approche communicative. Voici par exemple une sélection d'objectifs d'apprentissage pour les apprenants devant vivre en France :

- demander l'heure, dire l'heure
- demander son chemin
- se présenter, présenter quelqu'un
- problèmes dans les magasins
- comment parler dans son pays
- comment téléphoner
- commander, réserver, prendre rendez-vous
- saluer, prendre congé

- s'excuser
- se plaindre
- vérifier, confirmer, informer
- inviter, accepter ou refuser une invitation
- proposer, suggérer
- etc...

Chacun de ces objectifs doit être subdivisé en sous objectifs, suivant l'analyse que l'on fait des savoir-faire nécessaires dans les situations que l'on retient et en fonction du niveau des apprenants. Ainsi sous **se plaindre**, on pourra suivant les besoins étudier comment protester ou contester dans les lieux publics (on vous bouscule, il y a trop de bruit, etc...), dans les magasins (rapporter un article défectueux, contester un prix, etc...), dans un organisme officiel, une administration, comment aussi insister, menacer si l'interlocuteur refuse de donner satisfaction, porter plainte à la police, etc...

Rappelons enfin que, suivant la méthodologie maintenant bien connue propre à l'approche communicative, chaque objectif d'apprentissage donne lieu à un apprentissage systématique des formules utiles avant une simulation des situations retenues. Cet apprentissage tient compte des variations possibles de paramètres matériels, sociaux, psychologiques, etc... et comporte si possible une mise en situation réelle des apprenants (cf GREMMO 1978). C'est pendant ce travail que l'on peut prendre en compte les composantes pragmatiques, culturelles et rhétoriques de la compétence communicative propre à chaque situation étudiée.

b/ objectifs d'apprentissage tenant aux "interactions d'ordre épistémique" (portant sur des idées).

L'analyse doit tenir compte à la fois :

- des paramètres matériels de l'échange
- des objectifs d'action
- du domaine thématique de référence
- du type d'activité discursive et des actes de parole qui peuvent y être mis en œuvre.

Suivant le type d'interaction, on pourra avoir affaire à un **dialogue** (deux participants), ce que l'on pourrait appeler une **conversation** (trois ou quatre participants), un **débat** (de six à vingt participants), un **exposé**, toutes interactions qui peuvent avoir lieu en face à face ou à distance. Ces différentes situations d'expression orale doivent constituer des objectifs d'apprentissage distincts car ils donnent lieu à des modes différents de prise de parole, au niveau rhétorique et pragmatique. Ainsi, la maîtrise des tours de parole passe par le contact oculaire, le comportement kinésique, l'adéquation du contenu des énoncés, l'initiative discursive : une sensibilisation, voire un entraînement spécifique est nécessaire pour apprendre à interrompre, faire taire, reprendre la parole, etc... dans l'une ou l'autre de ces situations, ou toutes, suivant les besoins.

Les objectifs d'action que l'on vise par l'interaction verbale modifient aussi la façon de prendre la parole : il faut ainsi, par exemple, **apprendre** à échanger des points de vue, se mettre d'accord pour adopter un point de vue commun, prendre une décision, trouver des idées, s'informer mutuellement, obtenir des renseignements de quelqu'un, etc...

Dans chaque type d'interaction, différentes activités discursives et différents actes de parole prennent place, qui peuvent aussi constituer autant d'objectifs d'apprentissage distincts : décrire (situer dans l'espace, dans le temps,...), raconter, expliquer, exemplifier, questionner, raisonner, présenter un point de vue, défendre son point de vue, commenter, démontrer, proposer, évaluer, etc...

c/ L'apprentissage de **tactiques compensatoires**, qui permettent de surmonter les obstacles linguistiques par la paraphrase, le contournement ou l'approximation, est crucial (sur ce sujet, voire aussi CARE, TALARICO, 1983). Elles supposent que formateur et apprenant acceptent ensemble l'idée que la "perfection" linguistico-discursive poursuivie si souvent dans les formations de langue est un leurre. Cette perfection représente une ambition démesurée par rapport aux possibilités effectives des apprenants, y compris en langue maternelle. Alternativement, on peut considérer que la maîtrise de tactiques compensatoires contribue en fait à cette poursuite de la perfection.

Nous avons bien conscience de l'hétérogénéité d'un tel classement, et du caractère quelquefois peu rigoureux des catégories proposées. C'est la nature même de la didactique, pensons nous, que de procéder par approximations successives, qu'elle perfectionne peu à peu à l'aide d'outils d'analyse empruntés à la linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique ou la psychosociologie. C'est précisément en quoi consiste ici la recherche en didactique des langues : investiguer avec autant de précision que possible à l'aide de ces outils les apports possibles de chaque activité d'apprentissage, en prenant en compte le type de tâche qu'elle exige, les contenus qu'elle peut proposer, et ses modes de déroulement possible.

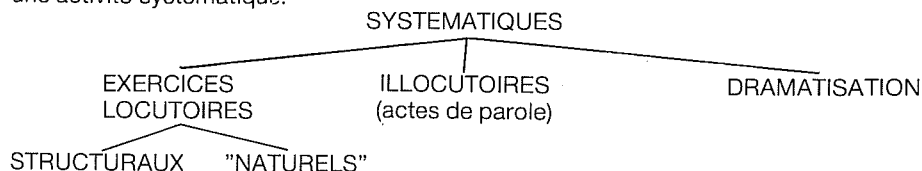
### III. LES ACTIVITES DE PRODUCTION ORALE

Les activités de production orale peuvent se répartir assez généralement en deux catégories, d'une part des activités de type "systématique", et d'autre part des activités de type "communicatif" :



On observera à l'analyse que certaines activités relèvent de ces deux dimensions.

Les activités systématiques correspondent à l'entraînement spécifique du système langagier : diction, intonation, syntaxe, formules ritualisées des actes de parole. On y distingue donc des exercices locutoires et illocutoires. On peut considérer de plus que le recours à des textes théâtraux (ici appelé "dramatisation") correspond à une activité systématique.



Les exercices structuraux sont suffisamment connus pour que l'on ne soit pas obligé de les analyser. On pourra cependant observer que la désaffection, au moins théorique, dans laquelle ce type d'exercices est tombé depuis quelques années n'est pas forcément justifiée. Certains apprenants, pour certains points de langue, et à certains stades du développement de leur compétence, y trouvent matière à apprentissage.

Par exercices locutoires "naturels" on entend le recours à l'apprentissage de petits poèmes ou encore la lecture à voix haute. L'intérêt de la poésie réside dans l'occasion qu'elle fournit aux apprenants d'articuler des échantillons de français bien formé, voire d'apprécier le plaisir que l'on peut y trouver.

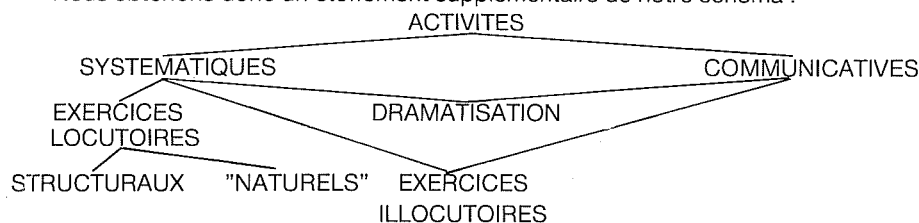
La lecture à voix haute trouvera naturellement sa place dans la formation de certains publics amenés à faire des exposés en public : étudiants, hommes d'affaires, diplomates, hommes politiques, etc...

Les exercices illocutoires correspondent à des matériaux du type de ceux produits par le CRAPEL (GREMMO, 1978) ou par CHAMBERLAIN et STEELE (1985). Ces exercices sont à l'intersection de la dichotomie systématique/communicatif. Ils sont de l'ordre du systématique par les procédures d'entraînement et de mémorisation qu'ils impliquent. Mais ils sont également de l'ordre du communicatif par l'objectif poursuivi, à savoir l'acquisition de formes linguistiques permettant une interaction immédiate avec un interlocuteur de langue-cible, sans que, du point de vue de l'apprentissage, la charge porte sur les aspects purement syntaxiques (microsystémiques) des énoncés.

Un autre type d'activités nous semble également à l'intersection de la dichotomie proposée. Il s'agit de la "dramatisation" telle que nous l'avons définie. En effet, le travail de diction qu'impose l'utilisation du texte dramatique (nous utilisons pour notre part du "théâtre de chambre", comme **Le guichet**, de Jean Tardieu), range cette activité nettement du côté du systématique. Cependant la dimension culturelle présente dans ces pièces leur permet de contribuer à un certain apprentissage communicatif, tant il est vrai que celui-ci ne peut se concevoir sans celle-là. Mais il y a ici un paradoxe.

La charge culturelle des textes théâtraux est pour ainsi dire "neutralisée" d'un point de vue psychologique dans le cas de certains apprenants, en raison même de la distanciation locuteur/texte que permet le recours à un texte non personnel. Prenons l'exemple d'une apprenante qui, culturellement, ne peut envisager/accepter, dans le cadre d'un exercice, d'inviter ses camarades à "boire un pot" (cas authentique). On peut être certain que l'utilisation d'un texte "distancié", tel que celui du théâtre, permettrait à cette apprenante de proférer sans risque des énoncés culturellement (donc personnellement) inacceptables.

Nous obtenons donc un étoffement supplémentaire de notre schéma :



Les activités communicatives cependant ne se limitent pas à la dramatisation et aux exercices illocutoires. Les concepts de "simulation" et de "jeux de rôle" ont déjà fait couler beaucoup d'encre (voir par exemple CARE, 1978). Nous allons donc tenter d'établir des distinctions opératoires entre les trois concepts de la dramatisation, de la simulation et du jeu de rôle.

Trois critères doivent nous permettre de distinguer ces activités :

- leur dimension textuelle ;
- leur degré de réalité psycho-sociale ;
- leur charge psycho-culturelle.

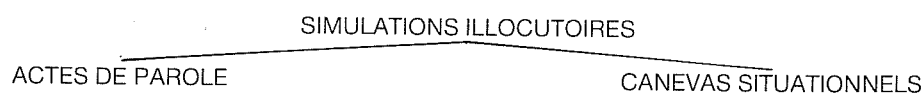
Du point de vue de la **dimension textuelle**, la dramatisation et le jeu de rôle se placent pour ainsi dire aux deux extrémités d'une échelle qui représenterait le plus ou moins grand recours à un texte préétabli. L'utilisation d'un texte déjà construit garantit la production d'un discours bien formé, alors que le recours au jeu de rôle suppose l'improvisation, la création, donc aussi l'erreur. La simulation se place à une position intermédiaire quant au recours à des textes préétablis ou non. La complexité, voire la centralité, de cette dernière notion dans l'approche communicative appelle d'ailleurs une analyse que l'on trouvera plus loin.

Le degré de **réalité psycho-sociale** de l'activité permet de distinguer d'un côté les simulations, très fréquemment d'ordre socio-professionnel, où les apprenants restent eux-mêmes dans la mesure du possible, et d'un autre côté les jeux de rôle, plus oniriques ou ludiques (cf CARE, 1978), au cours desquels l'identité de l'apprenant peut disparaître complètement (changement de statut social ou même de sexe). La dramatisation peut, suivant ce critère, s'apparenter au jeu de rôle (on pourra objecter cependant que certains textes littéraires ont une dimension réaliste certaine).

Enfin, la **charge psycho-culturelle**, permet de distinguer d'un côté la dramatisation et ses textes "distanciés" (voir ci-dessus), et de l'autre la simulation et les jeux de rôle. Dans le cas de la simulation, la conservation même de son identité peut poser problème à l'apprenant (voir ci-dessus) ; dans celui du jeu de rôle, la nature même de l'activité, en raison du recours à l'improvisation voire à l'onirique, peut ne pas être admise par certains groupes culturels d'apprenants.

La simulation, pour terminer sur ce concept clef, se manifeste sous trois formes dans la pratique du CRAPEL : illocutoire, discursive et socio-pragmatique. Ces trois formes représentent d'ailleurs l'évolution chronologique de notre traitement de la notion de simulation.

(i) **Simulations illocutoires** : nous pouvons distinguer ici la simulation d'actes de parole précis, déjà évoqués plus haut, et le recours à des canevas situationnels supposant l'utilisation de plusieurs actes de parole enchaînés (voir par exemple les canevas, dits de jeux de rôle bien qu'il s'agisse de simulations dans notre terminologie, dans la méthode **Archipel**).

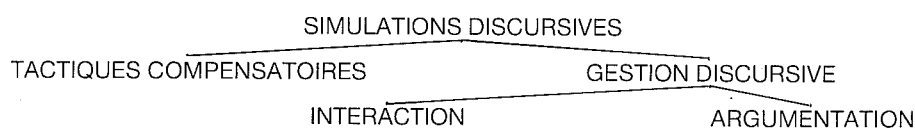




(ii) **Simulations discursives** : celles-ci visent l'apprentissage des "tactiques compensatoires" (cf notre exemple d'activité en annexe II), et de la "gestion discursive", qui recouvre d'une part l'aptitude à gérer l'interaction, et d'autre part l'aptitude à argumenter (cf plus haut, en II, 2, b). L'argumentation demande que l'on s'entraîne, par exemple, au sophisme, à l'utilisation de l'humour ou des proverbes, ou encore que l'on maîtrise des outils rhétoriques tels que le syllogisme ou le plan nestorien (dans l'ordre : premiers arguments forts, puis arguments plus faibles, enfin derniers arguments forts).

Ici apparaît immédiatement une difficulté majeure : la dimension culturelle de la notion de gestion discursive. Des procédés tels que le sophisme (comme outil d'entraînement), le syllogisme ou le plan nestorien (comme procédures argumentatives) apparaissent comme particulièrement (mais pas uniquement) européens (grécolatins). La place de l'humour dans une conférence est particulièrement importante dans le monde anglo-saxon. Les proverbes pour leur part sont incontournables dans le discours formel en Afrique noire et à Madagascar. La quantité de parole admise varie considérablement selon que l'on est en Italie ou au Japon. Il est indispensable de prendre en compte cette variabilité culturelle.

On se retrouve donc avec la structure suivante :



(iii) **Simulations socio-pragmatiques** : celles-ci représentent l'irruption de compétences sociales générales dans la pratique en formation langagière : travail en groupe, établissement de problématiques, négociation, partage d'information, prise de décisions, résolution de problèmes (cf DUDA, dans ce volume). Par leur truchement l'apprentissage des langues peut contribuer à la formation sociale des apprenants, au-delà du seul apprentissage d'une langue étrangère. Mais là encore, il peut s'agir d'une vision peut-être culturellement non valide, eu égard aux habitudes, traditions ou valeurs attachées à l'acte d'apprendre chez tels ou tels apprenants. Une grande prudence s'impose donc. Doublement, car nous ne pouvons tenir comme acquises, même chez des adultes, les compétences indiquées.

En conclusion, on obtient le schéma présenté en annexe 1. Il est clair qu'il s'agit d'une commodité de représentation des types d'activités qui peuvent concourir à l'élaboration des compétences en expression orale. Les recouvrements effectifs sont nombreux. L'entraînement à l'argumentation de type "exposé" ou "conférence" (simulation discursive) supposera une certaine capacité à lire à haute voix (exercice locutoire) ; les simulations socio-pragmatiques supposent la maîtrise d'actes de parole particuliers (conserver la parole, interrompre, encourager, approuver, etc...) et une capacité d'interaction certaine.

## CONCLUSION

Cet essai de mise au clair ne saurait représenter un programme ou une progression de quelque sorte que ce soit. Nous espérons simplement qu'il pourra rendre service au titre d'aïe-mémoire aux formateurs en expression orale.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

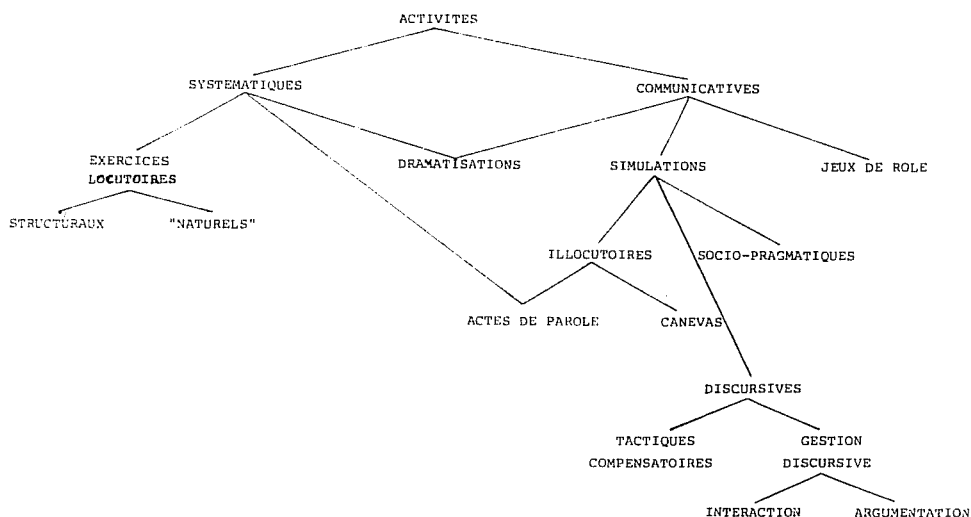
CARE J.M., DEBYSER F. (1978), **Jeu, langage et créativité**, coll. Le Français dans le Monde/BELC, Hachette-Larousse, Paris

CARE J.M., TALARICO K., (1983), **Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation**, CREACOM/BELC, Paris

CHAMBERLAIN A., STEELE R. (1985), **Guide pratique de la conversation**, Didier, Paris

GREMMO M.J. (1978), "Apprendre à communiquer : compte-rendu d'une expérience d'enseignement du français", in **Mélanges pédagogiques**, CRAPEL, Université de Nancy II

## ANNEXE 1 : ACTIVITES DE PRODUCTION ORALE



## ANNEXE 2 : MODULE D'ENTRAINEMENT A L'APPROXIMATION LEXICALE

### I. NOMS GENERAUX :

Un élément (les 4 éléments : la terre, l'eau, l'air, le feu) ; les êtres humains : les gens, une personne, un homme, une femme, un enfant, un garçon, une jeune fille ; un animal ; un légume ; une plante ; une chose, un objet ; une machine, un instrument, un outil ; la matière, un mouvement, une action, un acte (ex : "composition" = l'action d'assembler) ; un endroit, un lieu (ex : "cinéma" = l'endroit où on voit des films), un bâtiment (ex : "un immeuble" = un grand bâtiment d'appartement) ; l'heure le moment, le temps, la période, une époque (ex : "l'aube" = le moment où la nuit devient le jour) ; le fait de faire quelque chose (manière/façon) (ex : "courir" = le fait de marcher très vite) ; un événement.

## II. ADJECTIFS GENERAUX :

Animé, inanimé, humain, animal, végétal, comestible, capable de, être en, être de (ex : une assiette en fer).

N.B. : ne pas oublier le suffixe "âtre", qui nuance l'adjectif. Ex : rougeâtre, verdâtre, blanchâtre = d'une couleur vaguement rouge, verte, blanche.

## III. VERBES GENERAUX :

Etre ; faire (ex : "siffler" = faire un son aigu avec les lèvres) ; agir ; devenir (ex : "rougir" = devenir rouge) ; mettre, placer, poser ; utiliser, se servir de ; avoir l'air de, ressembler à ; sentir (physique) ; ressentir (émotionnel) ; sentir ("ça sent la fumée ici").

## IV. FORMES :

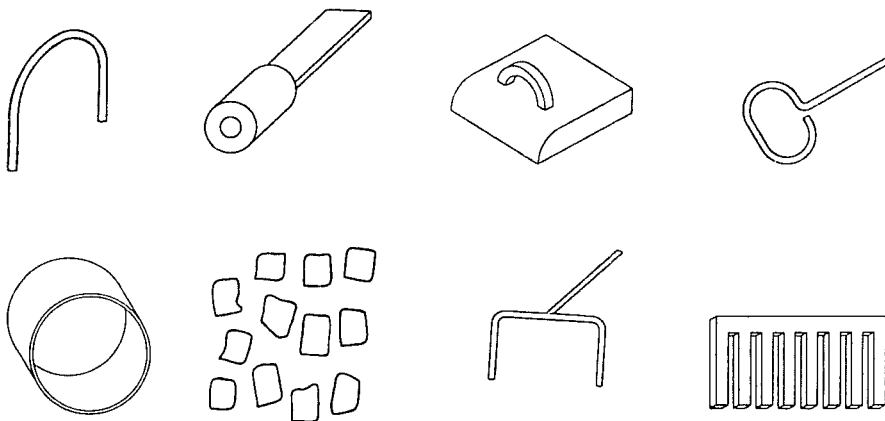
Carré(e), un carré ; ronde(e), un rond ; circulaire, un cercle ; rectangulaire, un rectangle ; ovale, un ovale ; droit(e) (pour une ligne), un droite (une ligne droite) ; courbé(e), une courbe ; triangulaire, un triangle.

## V. EXPRESSIONS UTILES :

Une espèce de, une sorte de ; quelque chose (remplace "une chose" ou "un objet") ; quelqu'un ; truc, machin, bidule ; le même que, la même chose que, pareil à, comme ; le contraire de.

## EXERCICES :

a) décrire les objets suivants



b) expliquer les objets suivants :

aspirateur, skis, pneu, stylo, boomerang, tortue, atlas, ceinture, tournevis, casque de moto, poubelle, rat, chaise, bouteille, ampoule électrique, calendrier, magnétoscope, chapeau, catalogue, moulin à café, girafe, médecin, montre, parapluie, bicyclette, marteau, bague, porte, éléphant, extincteur, baignoire, lampadaire, chaussette, agenda, serpent, ordinateur.