



Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant

Véronique Laurens

► To cite this version:

Véronique Laurens. Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant . Education. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2013. Français. NNT: . tel-01419749

HAL Id: tel-01419749

<https://shs.hal.science/tel-01419749v1>

Submitted on 19 Dec 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3
ECOLE DOCTORALE 268
LANGAGE ET LANGUES : DESCRIPTION, THEORISATION, TRANSMISSION

Thèse pour l'obtention du grade de
Docteur de l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
en Didactique des langues et des cultures

présentée par Véronique LAURENS

**Formation à la méthodologie
de l'enseignement du français langue étrangère
et développement de l'agir enseignant**

Thèse dirigée par Monsieur le Professeur G. Daniel VERONIQUE

Soutenue le 5 décembre 2013

JURY

Mme Margaret BENTO, Professeure à l'université Paris Descartes

Mme Francine CICUREL, Professeure à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris3

M. Joaquim DOLZ, Professeur à l'université de Genève

Mme Claudine GARCIA-DEBANC, Professeure à l'université Toulouse 2-Le Mirail

M. G. Daniel VERONIQUE, Professeur à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

RESUME

Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant

Cette recherche vise la mise au jour du lien entre la formation à la méthodologie de l'enseignement du français comme langue étrangère et le développement de l'agir professionnel de l'enseignant novice. Elle s'inscrit dans le cadre plus général des travaux ayant pour objet la formation des enseignants et leurs pratiques effectives. La mise en place d'un appareillage, la *trame méthodique repère* (TMR), destiné à la conception d'unités didactiques et à la formation des pratiques professionnelles enseignantes, est au cœur de la première partie de cette étude qui, dans un second temps, montre de quelle manière la modélisation proposée par la TMR rend possible la circulation des savoirs d'ingénierie, de la formation au développement de l'agir des enseignants novices.

Mots clés : formation, méthodologie, FLE, trame méthodique repère, agir enseignant, développement

ABSTRACT

French second language teacher training and development of teachers' actions

This research brings to light the link between French second language teacher training and the development of beginning teachers' actions. It is set in the wider field of language teacher education research and teachers' real practice. The first part of this study presents the implementation of a language teaching methodological framework aimed at lesson design and language teacher training. The second part shows how the sequence of language objects and activities of the framework makes it possible for vocational language teaching knowledge to evolve from training to teaching.

Key words: training, methodology, FSL, language teaching methodological framework, teacher's action, development

à la mémoire *d'Andrée Gresly*

à cellEs et ceux qui m'accompagnent

Au fond, nous sommes tous
des êtres collectifs. (...)
Tous, nous recevons et
nous apprenons, aussi bien
de ceux qui étaient avant
nous que de ceux qui sont
avec nous.

J.P. Eckermann
(*Gespräche mit Goethe* - 1836)

Suit the action to the word,
the word to the action.

William Shakespeare
(*Hamlet*, act III, scene 2 - 1603)

Caminante no hay camino
Se hace camino al andar.

Antonio Machado
(*Campos de Castilla* - 1912)

Remerciements

Solitaire et solidaire, mon chemin de thèse a été une aventure personnelle, ancrée dans mon parcours formatif et professionnel, au sein d'un maillage multiple de personnes à qui je dois énormément. Ma reconnaissance est au-delà des mots.

Je remercie :

- G. Daniel Véronique qui a dirigé cette thèse : sa grande patience, son soutien sans faille, ses suggestions et commentaires avisés ont accompagné la réalisation de ce projet ;
- Francine Cicurel, présidente du jury, qui m'a accueillie au sein du groupe de recherche IDAP (DILTEC) : ses travaux sur les interactions didactiques et son appui chaleureux ont grandement inspiré mon travail ;
- Joaquim Dolz, membre du jury, qui m'a proposé de rejoindre le projet de recherche FORENDIF à l'Université de Genève : ses travaux sur la séquence didactique et la technique du synopsis ont été déterminants dans l'orientation de ma recherche, et son invitation surprise a brillamment enrichi la fin de mon travail de thèse ;
- Claudine Garcia-Debanc, membre du jury, dont les travaux sur les enseignants débutants de français langue maternelle ont nourri ma réflexion sur la formation initiale des enseignants de français langue étrangère ;
- Margaret Bento, membre du jury, dont les préoccupations d'enseignement et de recherche en didactique des langues recoupent les miennes, et grâce à qui (avec P. Von Münchow) j'ai pu accéder aux cours animés par les étudiantes de master pour la constitution de mon corpus de recherche ;
- Mariella Causa, qui m'a proposé de faire partie du groupe de recherche FICEL (DILTEC) : nos travaux communs sur la formation des enseignants ont accompagné ma réflexion de manière enthousiasmante ;
- les collègues des groupes de recherche IDAP et FICEL du laboratoire DILTEC, à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, et les collègues du projet FORENDIF du laboratoire GRAFE à l'Université de Genève, pour nos échanges et nos travaux stimulants, porteurs et joyeux ;
- les enseignants et professeurs de l'Université Paris Sorbonne Nouvelle-Paris 3 d'hier et d'aujourd'hui, qui ont inspiré ma démarche d'enseignante et dont les travaux m'ont conduit vers la recherche : aux côtés de D. Véronique et F. Cicurel, un salut particulier à M. Abdallah-Pretceille, E. Bautier, H. Besse, D. Coste, G.-D. De Salins, S. Dupré-Latour(†), M. Galmiche(†), E. Guimbretière, S. Moirand, J.-C. Narcy-Combes, L. Porcher, M. Seyvecou et G. Zarate ;
- les collègues de l'Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis qui m'ont accueillie au sein du master, et en particulier, C. Carlo avec qui j'ai pu travailler alors que j'occupais un poste d'Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche de 2009 à 2011 ;

- Alice, Dorothee et Meriem, étudiantes en master de didactique des langues à l'Université Paris Descartes entre 2008 et 2010, qui ont accepté que leurs premiers pas professionnels constituent mon corpus de recherche, ce ne sont pas là leurs vrais prénoms mais ma gratitude est bien réelle ;
- les collègues rencontrés dans différents lieux d'éducation, en Grande-Bretagne et en France, grâce à qui je réfléchis et j'évolue dans mon métier depuis 1990. Ma reconnaissance profonde à Ch. Claudel, P. Cohen, M. De Ferrari, M.-J. Descolonges, J. Fredrickson, R. Harvey, A. Inger, V. Lemeunier, M. Saint-Flour et S. Stephens ;
- mes ami-e-s d'études rencontrées sur les bancs de Paris 3 ou d'ailleurs, à différentes époques, en souvenir de nos interrogations et nos encouragements réciproques : en particulier, S. Barrier-Lerouvreur, L. Corny, M. Krylyschin et L. Le Ferrec ;
- les apprenants qui ont croisé ma route professionnelle depuis 1990 en Grande-Bretagne et en France, au lycée, à l'université, en école de langues et dans le secteur associatif : leurs manières d'apprendre ont façonné mon répertoire d'enseignante ;
- les étudiants et enseignants rencontrés en périodes de formation dans différents contextes : leurs questions de praticiens ont construit ma réflexion et mon savoir faire de formatrice ;
- Chantal, Delphine et Elisabeth qui ont assuré un travail précis et précieux de relecture et de mise en forme de ce texte ;
- ma famille et mes ami-e-s, pour leur soutien inconditionnel, leurs encouragements, leur affection et leur patience. Un mot particulier pour mon père qui a été mon premier modèle de pédagogue dans l'enfance, et pour ma mère, qui m'a donné accès aux outils du savoir tout au long de mon parcours.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	20
PARTIE I - VERS L'ÉLABORATION DE LA TRAME MÉTHODIQUE REPÈRE :	
UN PARCOURS EN DIDACTIQUE DES LANGUES	25
INTRODUCTION.....	27
CHAPITRE 1 – DÉFINITIONS LIMINAIRES	29
1. DIDACTIQUE ET PEDAGOGIE.....	29
1.1. Didactique et pédagogie au fil de l'histoire	29
1.2. Didactique et pédagogie aujourd'hui	32
1.3. Didactique, pédagogie et enseignement/apprentissage des langues	33
2. METHODOLOGIE ET METHODE	39
2.1. Le recoupement polysémique entre méthodologie et méthode	39
2.2. Deux schémas d'organisation des notions de la didactique des langues	40
POUR REPRENDRE.....	44
CHAPITRE 2 – L'UNITÉ DIDACTIQUE : UNE ESQUISSE HISTORIQUE.....	45
1. DE LA LINGUISTIQUE APPLIQUEE A LA METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES – LES ANNEES 1960.....	46
1.1. L'émergence du français langue étrangère	46
1.2. Des propositions méthodologiques comme marques de fabrique	51
1.3. Unité didactique et méthode SGAV : la pierre d'angle et le carcan.....	57
2. DE LA METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT A LA DIDACTIQUE DU FLE – LES ANNEES 1970/1980	65
2.1. Autonomisation d'un domaine.....	65
2.2. La méthodologie en débats : entre désillusion, remise en cause et nouvelle orientation	69
2.2.1. <i>La désillusion du tout méthodologique</i>	70
2.2.2. <i>Les raisons d'une remise en cause</i>	71
<i>La déflagration du niveau 2</i>	71
<i>La complexification des contenus</i>	72
<i>La centration sur l'apprenant</i>	72
<i>Le développement disciplinaire universitaire de la didactique du FLE</i>	74
2.2.3. <i>Une nouvelle orientation : vers la notion de trame</i>	75
2.3. Unité didactique et approche communicative : multiplicité des possibles et nécessité de cadrage	76
3. DE LA DIDACTIQUE DU FLE A LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES – LES ANNEES 1990.....	84
3.1. Méthodologie et didactique de description : éclectisme et méthodologie circulante	84

3.1.1. <i>L'éclectisme de Puren</i>	84
3.1.2. <i>La méthodologie circulante de Beacco</i>	86
3.2. Méthodologie et didactique d'intervention : la nécessité de la méthode	88
3.2.1. <i>Courtyllon : réconcilier méthode et éclectisme</i>	88
3.2.2. <i>Rivenc : pour une problématique néo-SGAV, entre invariants et variations</i>	91
3.3. Éclectisme et méthode : quelle synthèse possible ? Pour un éclectisme raisonné.....	93
3.4. Unité didactique : anachronisme ou pertinence ?	96
3.4.1. <i>L'unité didactique comme outil d'observation des pratiques</i>	96
3.4.2. <i>L'unité didactique comme fil « chrono-logique » de l'organisation de l'enseignement</i>	97
4. DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES A LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME – LES ANNEES 2000	100
4.1. La méthodologie à l'heure de la perspective actionnelle.....	101
4.1.1. <i>Deux notions cardinales : l'action et la tâche</i>	101
<i>La référence à l'action</i>	102
<i>La tâche comme organisateur méthodologique</i>	103
4.1.2. <i>La grande prudence à l'égard de la méthodologie</i>	108
4.2. Deux lectures opposées du CECRL : continuité ou rupture de la perspective actionnelle par rapport à l'approche communicative	110
4.2.1. <i>Une lecture de continuité : l'approche par compétences</i>	110
<i>L'approche globaliste en toile de fond</i>	111
<i>Caractéristiques de l'approche par compétences</i>	112
<i>Analyse des propositions méthodologiques de l'approche par compétences, entre continuité avec l'approche communicative et lien avec la perspective actionnelle</i>	113
4.2.2. <i>Une lecture de rupture : la perspective co-actionnelle co-culturelle</i>	114
<i>L'opposition approche communicative / perspective actionnelle</i>	115
<i>Retour sur la distinction approche communicative / perspective actionnelle</i>	117
<i>Vision intégrative non exclusive des configurations didactiques</i>	121
4.3. Unité didactique et perspective actionnelle : quel recours à quelle(s) modélisation(s) ?124	
4.3.1. <i>Diverses modélisations envisagées</i>	124
4.3.2. <i>Rémanence du fil conducteur : compréhension-traitement de la langue-production</i> ..	128
POUR REPRENDRE	130
CHAPITRE 3 – LA TRAME MÉTHODIQUE REPÈRE	133
1. LA GENESE DE LA TRAME METHODIQUE REPERE	134
1.1. Une époque, un lieu et un parcours professionnel spécifiques	134
1.2. Avant la trame méthodique repère, une première approche de la notion d'unité didactique.....	138
1.3. Les principes guidant la conceptualisation de la trame méthodique repère	139
2. LA DEFINITION DES SAVOIRS ET SAVOIR FAIRE LANGAGIERS EN OBJETS D'ENSEIGNEMENT	140
2.1. Le processus de transposition didactique en FLE.....	141

2.2.	Détermination des savoirs et des savoir faire langagiers en didactique du FLE	143
2.2.1.	<i>Deux entrées dominantes pour la détermination des savoirs et des savoir faire langagiers : l'acte de parole et le genre discursif</i>	144
2.2.2.	<i>Un moyen privilégié pour la délimitation des objets d'enseignement : l'analyse pré-pédagogique des textes supports</i>	148
2.2.3.	<i>Un outil pour cibler et organiser les objets d'enseignement de l'unité didactique : le premier pan conceptualisant de la TMR</i>	153
2.3.	La centralité de l'objet « genre » dans la modélisation de la séquence didactique	154
2.3.1.	<i>Ancrage de la modélisation de la séquence didactique en didactique du FLM</i>	154
2.3.2.	<i>Une entrée par les genres</i>	156
2.3.3.	<i>Un moyen privilégié pour la description des genres à enseigner : le modèle didactique du genre</i>	158
3.	LES ACTIVITES ET LEUR ARTICULATION	161
3.1.	Les étapes et les phases d'activités de la trame méthodique repère	161
3.1.1.	<i>Les principes méthodologiques de la trame méthodique repère</i>	162
3.1.2.	<i>Schéma modélisant des étapes et des phases de la trame méthodique repère</i>	162
3.1.3.	<i>L'étape de réception</i>	166
	<i>Les principes sous-tendant la réception des documents</i>	166
	<i>Détails des phases d'anticipation, de compréhension globale et de compréhension détaillée</i>	167
3.1.4.	<i>L'étape de traitement de la langue</i>	169
	<i>Les principes sous-tendant le traitement de la langue</i>	169
	<i>Détails des phases de repérage et de conceptualisation</i>	170
3.1.5.	<i>L'étape de production</i>	172
	<i>Les principes sous-tendant la production</i>	172
	<i>Détails des phases de systématisation et de tâche finale</i>	173
3.2.	Les modules de la séquence didactique	175
3.2.1.	<i>Le schéma modélisant de la séquence didactique</i>	176
3.2.2.	<i>Fonctions des modules de la séquence didactique</i>	176
	<i>Mise en situation</i>	177
	<i>Production initiale</i>	177
	<i>Ateliers</i>	178
	<i>Production finale</i>	179
3.3.	Analyse comparative des deux modélisations	179
3.3.1.	<i>Traits convergents des deux modélisations</i>	180
	<i>L'organisation en étapes</i>	180
	<i>La nature des activités</i>	181
3.3.2.	<i>Spécificités des deux modalisations</i>	182
	<i>Le choix de commencer par une phase de production</i>	182
	<i>La question de l'adaptabilité</i>	183
3.4.	Conceptions du rôle de l'enseignant et du rôle de l'apprenant avec la trame méthodique repère	185

3.4.1. Une approche socio-constructiviste de l'apprentissage.....	185
3.4.2. De la posture éthique de l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant.....	188
4. TRAME METHODIQUE REPERE ET CONCEPTION D'UNITES DIDACTIQUES : MODELISATION CADRANTE ET ADAPTABLE EN CONTEXTE	190
4.1. La trame méthodique repère : un outil cadrant.....	190
4.1.1. Le choix du recours à la modélisation.....	190
4.1.2. Définition et schéma de la trame méthodique repère dans sa globalité.....	192
4.2. La trame méthodique repère : un outil adaptable en contexte	194
4.2.1. L'adaptabilité en termes d'organisation des rythmes horaires.....	195
4.2.2. L'adaptabilité des activités au sein des phases	196
4.2.3. L'adaptabilité au niveau de l'articulation des étapes	198
POUR REPRENDRE.....	200
PARTIE I – SYNTHESE ET PERSPECTIVE	203
PARTIE II - LA TRAME MÉTHODIQUE REPÈRE COMME OUTIL DE DÉVELOPPEMENT DE L'AGIR ENSEIGNANT.....	207
INTRODUCTION.....	209
CHAPITRE 4 – ÉLÉMENTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES POUR L'ANALYSE DE LA FORMATION ET DE L'AGIR	211
1. LA DEMARCHE DE RECHERCHE PRIVILEGIEE	211
1.1. Un cheminement de la formation vers la recherche	211
1.2. Une recherche qualitative, empirique et inductive : la primauté aux données	213
2. LE DEVELOPPEMENT DE L'AGIR ENSEIGNANT, DE LA FORMATION A LA PRISE EN MAIN DE COURS : NOTIONS ET CONCEPTS OPERATOIRES	215
2.1. La formation des enseignants de langue entre technicité et réflexivité	216
2.1.1. Evolution des orientations de recherche sur la formation des enseignants de langue : le prisme technicité/réflexivité.....	216
2.1.2. Technicité/réflexivité : opposition ou complémentarité ?.....	221
2.1.3. L'enseignant réflexif, entre savoirs théoriques et savoirs d'action.....	223
2.1.4. Formation et transposition pragmatique des savoirs pour enseigner.....	225
2.2. Le répertoire didactique	227
2.2.1. Répertoire verbal, habitus professionnel et « répertoires » au fondement de la notion.....	229
2.2.2. Les facteurs contribuant à la constitution du répertoire didactique : représentations, croyances et savoirs des enseignants.....	230
2.2.3. Modèles, modèles disciplinaires en acte et développement du répertoire didactique..	231
2.3. L'agir enseignant et les pratiques de transmission	234
2.3.1. L'agir enseignant : les actions de l'enseignant au fil des interactions didactiques.....	235
La définition de l'agir enseignant.....	235
L'agir enseignant : entre inscription dans le collectif d'une profession et actualisation de son action individuelle en situation	237
2.3.2. Développement de l'agir enseignant par l'outil TMR.....	240

2.3.3. <i>Les pratiques de transmission : des techniques de la TMR aux pratiques et procédés de l'enseignant en action</i>	241
2.4. Synthèse de nos questions de recherche	244
3. UNE ANALYSE EN DEUX VOLETS : LA FORMATION ET L'OBSERVATION DE L'AGIR ENSEIGNANT	246
3.1. La démarche globale	246
3.1.1. <i>Une analyse multifocale</i>	247
3.1.2. <i>Une approche par étude de cas</i>	248
3.2. Trois techniques d'analyse.....	248
3.2.1. <i>La mise en synopsis</i>	248
3.2.2. <i>L'analyse des interactions didactiques</i>	250
<i>La délimitation des tours de parole (TP)</i>	251
<i>Le découpage du discours de la classe : un modèle en six unités</i>	252
3.2.3. <i>L'analyse de contenu</i>	254
3.3. Les objets et la démarche de formation	254
3.4. Analyses croisées des pratiques effectives des enseignants novices	255
3.4.1. <i>Les objets d'enseignement visés et les objets enseignés</i>	255
3.4.2. <i>Les activités et leur articulation</i>	256
3.4.3. <i>Les pratiques et les procédés</i>	256
3.4.4. <i>Les verbalisations des enseignants</i>	256
4. LA DELIMITATION DU TERRAIN D'OBSERVATION D'ENSEIGNANTS NOVICES.....	257
4.1. La genèse de la délimitation du terrain d'observation	257
4.2. Le choix du terrain d'observation	260
5. LA CONSTITUTION DU CORPUS EN VUE DE L'ANALYSE DE L'AGIR D'ENSEIGNANTS NOVICES.....	262
5.1. Le contexte institutionnel des données	263
5.1.1. <i>Le master « Didactique du FLE et interculturalité »</i>	263
<i>L'unité d'enseignement dédiée à la méthodologie de l'enseignement du FLE</i>	263
<i>Le stage d'enseignement</i>	264
5.1.2. <i>Le cadre du cours de français aux étudiants chinois</i>	265
5.1.3. <i>Les trois enseignantes stagiaires</i>	266
5.2. Le recueil des données	267
5.2.1. <i>Les données primaires</i>	268
5.2.2. <i>Les données provoquées</i>	269
<i>Le cadre des entretiens d'auto-confrontation</i>	270
<i>Le déroulement des entretiens d'auto-confrontation</i>	271
5.3. Le traitement des données : la transcription des cours et des entretiens.....	272
5.3.1. <i>La transcription des cours (données primaires)</i>	272
5.3.2. <i>La transcription des entretiens d'auto-confrontation (données provoquées)</i>	274
5.3.3. <i>L'indexation des transcriptions</i>	275

5.3.4. La mise en page des transcriptions.....	276
5.4. Le traitement des données : la mise en synopsis des transcriptions de cours.....	277
5.5. Le traitement des données : l'analyse de contenu des auto-commentaires.....	278
POUR REPRENDRE.....	279

CHAPITRE 5 – TRAME MÉTHODIQUE REPÈRE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS 283

1. LES OBJETS DE LA FORMATION.....	284
1.1. Les savoirs d'ingénierie.....	284
1.1.1. Les compétences et les objectifs opérationnels visés.....	285
1.1.2. Les savoirs d'ingénierie abordés.....	286
1.2. Les objets langagiers cibles dans les documents supports utilisés.....	290
2. LA DEMARCHE DE LA FORMATION.....	294
2.1. Les activités de formation.....	294
2.1.1. Les modalités de mise en œuvre des activités de formation et leur nature.....	294
Précision pour la lecture du tableau de répartition des activités de formation.....	296
Constats par rapport au classement des activités par modalité de travail.....	297
2.1.2. Les techniques des activités de formation.....	298
2.2. Les techniques pour la classe de FLE travaillées avec les étudiants pendant la formation.....	299
POUR REPRENDRE.....	302

CHAPITRE 6 – TRAME MÉTHODIQUE REPÈRE ET AGIR DES ENSEIGNANTS NOVICES..... 305

1. LE CONTEXTE SPECIFIQUE DU STAGE D'ENSEIGNEMENT AU FIL DES INTERACTIONS DIDACTIQUES ET DES AUTO-COMMENTAIRES.....	306
2. LES OBJETS D'ENSEIGNEMENT PLANIFIES ET LES OBJETS ENSEIGNES.....	309
2.1. Analyse des objets planifiés.....	309
2.2. Analyse des objets enseignés.....	314
2.3. Eléments de synthèse sur les objets planifiés et enseignés.....	316
3. LES ACTIVITES ET LEUR ARTICULATION.....	317
3.1. Les activités dans les cours d'Alice.....	317
3.1.1. Les activités et leur articulation dans ALICE 1.....	317
Présentation du synopsis réduit.....	317
Analyse du synopsis.....	318
Répartition des activités du cours ALICE 1 au regard des étapes et des phases de la TMR.....	319
3.1.2. Les activités et leur articulation dans ALICE 2.....	319
Présentation du synopsis réduit.....	319
Analyse du synopsis.....	320

<i>Répartition des activités du cours ALICE 2 au regard des étapes et des phases de la TMR</i>	321
3.2. Les activités et leur articulation dans les cours de Dorothée	321
3.2.1. <i>Les activités et leur articulation dans DOROTHÉE 1</i>	321
<i>Présentation du synopsis réduit</i>	321
<i>Analyse du synopsis et comparaison avec le plan de cours de DOROTHÉE 1</i>	322
<i>Répartition des activités du cours DOROTHÉE 1 au regard des étapes et des phases de la TMR</i>	324
3.2.2. <i>Les activités et leur articulation dans DOROTHÉE 2</i>	324
<i>Présentation du synopsis réduit</i>	324
<i>Analyse du synopsis et comparaison avec le plan de cours de DOROTHÉE 2</i>	325
<i>Répartition des activités du cours DOROTHÉE 2 au regard des étapes et des phases de la TMR</i>	325
3.3. Les activités et leur articulation dans les cours de Meriem	326
3.3.1. <i>Les activités et leur articulation dans MERIEM 1</i>	326
<i>Présentation du synopsis réduit</i>	326
<i>Analyse du synopsis et comparaison avec le plan de cours de MERIEM 1</i>	326
<i>Répartition des activités du cours MERIEM 1 au regard des étapes et des phases de la TMR</i>	327
3.3.2. <i>Les activités et leur articulation dans MERIEM 2</i>	327
<i>Présentation du synopsis réduit</i>	327
<i>Analyse du synopsis et comparaison avec le plan de cours de MERIEM 2</i>	328
<i>Répartition des activités du cours MERIEM 2 au regard des étapes et des phases de la TMR</i>	328
3.4. Eléments de synthèse	329
4. LES PRATIQUES ET LES PROCÉDES DANS DES ACTIVITES LIEES AUX TROIS ETAPES DE LA TMR	332
4.1. Les pratiques et les procédés pour l'anticipation de la lecture de textes sur les vins français dans ALICE 1	332
4.1.1. <i>Deux pratiques : l'appui sur les connaissances des apprenants et le recours à un support visuel pour contextualiser le sens</i>	332
<i>Appui sur les connaissances des apprenants</i>	332
<i>Recours à un support visuel pour faire accéder au sens</i>	334
4.1.2. <i>Deux procédés : l'explication du lexique en amont de la lecture des textes et l'explication donnée directement par l'enseignante</i>	334
<i>Explication du lexique en amont de la lecture des textes</i>	334
<i>Explication donnée directement par l'enseignante</i>	335
4.1.3. <i>Analyse des auto-commentaires à dimension méthodologique</i>	336
4.2. Les pratiques et les procédés dans l'étape de compréhension orale dans MERIEM 2	337
4.2.1. <i>Une pratique : la mise en place de la compréhension orale en deux temps, de la compréhension globale à la compréhension détaillée</i>	338

4.2.2. Deux procédés : l'explication des mots incompris et la fonction d'évaluation de la compréhension détaillée	339
<i>L'explication des mots incompris</i>	339
<i>La fonction d'évaluation de la compréhension détaillée</i>	341
4.2.3. Analyse des auto-commentaires à dimension méthodologique	343
4.3. Les pratiques et les procédés pour le traitement de la langue dans DOROTHÉE 1	345
4.3.1. Deux pratiques : appui sur les connaissances des apprenants, mise en activité des apprenants du repérage à la conceptualisation	346
<i>Appui sur les connaissances des apprenants</i>	346
<i>Mise en activité des apprenants du repérage à la conceptualisation</i>	346
4.3.2. Analyse des auto-commentaires à dimension méthodologique	348
<i>La déstabilisation du début du cours</i>	348
<i>Le souci de baliser l'activité de repérage</i>	349
<i>La confirmation d'une manière d'aborder un point de langue</i>	350
4.4. Les pratiques et les procédés pour l'étape de production orale dans ALICE 1	352
4.4.1. Deux pratiques : la mise en activité des apprenants et la contextualisation de la tâche par la mise en place d'un enjeu	352
<i>La mise en activité des apprenants</i>	352
<i>La contextualisation de la tâche par la mise en place d'un enjeu</i>	352
4.4.2. Deux procédés : interventions multiples pendant les présentations orales et prise de notes au tableau par l'enseignante pendant la tâche	353
<i>Interventions multiples pendant les présentations orales</i>	353
<i>Prise de notes au tableau par l'enseignante pendant la tâche</i>	356
4.4.3. Analyse des auto-commentaires à dimension méthodologique	357
4.5. Eléments de synthèse	358
POUR REPRENDRE	363
PARTIE II - SYNTHESE ET PERSPECTIVE	367
CONCLUSION	369
BIBLIOGRAPHIE	373
INDEX DES AUTEURS	395
INDEX DES NOTIONS	399
ANNEXES	403

INTRODUCTION

Cette recherche a pour objet le lien entre la formation à la méthodologie de l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE)¹ et le développement de l'agir de l'enseignant novice. Notre propos général est de contribuer aux travaux sur la formation des enseignants et sur les pratiques effectives des enseignants.

L'origine de ce travail tient au questionnement personnel développé à partir de notre formation initiale en maîtrise de FLE au tournant des années 1990 et au parcours professionnel développé depuis. Au fil de nos expériences de terrain, un besoin de repères clairs pour guider l'élaboration d'unités didactiques dans le cadre d'une approche communicative et actionnelle de l'enseignement des langues a été identifié, tant dans notre pratique d'enseignante que de formatrice. Ce questionnement nous a conduit à formaliser, dans le cadre d'un diplôme d'études approfondies au début des années 2000 (Laurens 2003), un modèle d'unité didactique structurant les activités d'enseignement/apprentissage du FLE de la compréhension vers la production en langue, en nous appuyant sur la réflexion méthodologique menée notamment par Courty (1995, 2003). Cette modélisation de l'unité didactique a été expérimentée pour l'enseignement et pour la formation d'enseignants.

A l'épreuve de la pratique, il nous est apparu nécessaire d'opérer une distinction entre les unités didactiques conçues pour l'enseignement du FLE et les repères didactiques et méthodologiques formant la base de la modélisation à l'origine de la conception de ces dispositifs didactiques. C'est cette distinction qui est à l'origine de ce que nous avons choisi de nommer la trame méthodique repère (TMR). Les expériences de formation, notamment avec des étudiants de master en didactique des langues, nous ont amenée à nous interroger sur la contribution d'un outil comme la TMR au développement de la capacité des (futurs) enseignants à concevoir et à animer des unités didactiques : comment ce type d'outil peut-il contribuer à l'évolution des pratiques de l'enseignant ? Est-il propice à l'appropriation par les

¹ Nous soulignons ici que nous préférons l'appellation « français comme langue étrangère » (ou encore l'écriture d'origine de « français, langue étrangère ») à celle très répandue de « français langue étrangère ». Cette manière de décliner le sigle très connu de « FLE », calquée sur l'expression anglaise « English as a foreign language » ou l'expression allemande « Deutsch als Fremdsprache », traduit correctement, nous semble-t-il, le fait que le français, que l'on étudie soit en tant que langue maternelle ou première soit en tant que langue étrangère ou seconde, reste une seule et même langue. Quand nous utilisons le sigle « FLE » dans notre texte, il faut donc entendre « français comme langue étrangère ». La même remarque vaut pour le domaine du français langue maternelle, désigné par le sigle « FLM » : il faut entendre « français comme langue maternelle ».

enseignants des principes et des techniques permettant de développer une approche communicative/actionnelle de l'enseignement des langues ?

La revue de la littérature sur la méthodologie de l'enseignement des langues, d'une part, et sur la formation des enseignants, d'autre part, nous a amenée à prendre la mesure de l'aspect délicat de notre questionnement du point de vue de la recherche, tout en percevant la nécessité. En effet, opter en formation pour l'utilisation d'une modélisation méthodologique orientée selon les principes d'une configuration didactique comme celle de l'approche communicative/actionnelle ne va pas de soi au regard de la prise en compte de la diversité des contextes éducatifs et de l'appréhension du travail de l'enseignant dans toute sa complexité. Par ailleurs, les travaux sur les pratiques effectives des enseignants ont mis au jour la grande variété des choix opérés par ces derniers dans la conduite des activités d'enseignement/apprentissage en démontrant notamment le phénomène de sédimentation des pratiques et la prégnance de modèles d'enseignement issus de différentes traditions didactiques qui semblent se transmettre de générations en générations d'enseignants, au travers du vécu scolaire. Néanmoins, il nous a paru intéressant de tenter de comprendre pourquoi, par exemple, les options didactiques et méthodologiques de l'approche communicative/actionnelle pouvaient rencontrer des résistances sur le terrain, en tentant d'observer spécifiquement ce qui se joue en termes d'appropriation de savoirs d'ingénierie par des enseignants novices entre le temps de la formation et les premiers pas de la pratique. Notre angle de questionnement rejoint en cela la proposition faite par Beacco de mener à bien des études empiriques pour vérifier si une formation en didactique des langues peut contribuer à transformer les manières de faire traditionnelles (2007 : 48). Nous faisons écho également à la remarque de Cambra Giné évoquant le fait que : « les formateurs [d'enseignants] se demandent souvent pourquoi telle ou telle notion inlassablement répétée dans les cours 'n'est pas passée' et pourquoi certaines procédures de classe ont la peau si dure. » (2003 : 219) Au-delà de la question de l'influence d'une modélisation comme la TMR sur le développement de l'agir des enseignants, notre propos est également de contribuer à la compréhension des processus qui amènent les enseignants de langues à apprendre à enseigner, ce que Freeman appelait en 1996 « le problème non étudié »².

² Traduction du titre de son article éponyme : « The 'unstudied problem' : research on teacher learning in language teaching » (Freeman 1996).

L'objet de notre recherche concerne donc les pratiques effectives d'enseignants novices, débutant dans la profession d'enseignant de FLE. Nous ciblons plus particulièrement l'observation du lien qui peut se faire entre les savoirs d'ingénierie travaillés dans la formation à la méthodologie de l'enseignement par le biais de l'outil TMR et le développement de l'agir des enseignants novices. Notre propos est double : d'une part, il s'agit d'identifier des traits caractéristiques du développement de l'agir d'enseignants novices sur les plans méthodologique et méthodique, c'est-à-dire au niveau de l'articulation didactique des objets d'enseignement, des activités, des supports et de leur mise en œuvre pédagogique ; d'autre part, il s'agit de voir en quoi l'outil TMR contribue au développement de cet agir d'enseignants novices, et en quoi, de ce fait, il est pertinent ou susceptible d'évoluer. Pour mener à bien cette recherche, nous avons pu suivre des enseignantes novices dans leurs premières prises en main de cours lors d'un stage d'enseignement auquel elles ont pris part entre octobre 2009 et février 2010, dans le cadre de leurs études de master de didactique du FLE, à l'université Paris Descartes. Ces enseignantes avaient été formées à la méthodologie de l'enseignement du FLE avec l'outil TMR par nous-même, lors du second semestre de l'année universitaire 2008-2009.

A partir de notre questionnement, nous avons organisé notre travail de thèse en deux parties développées chacune en trois chapitres. La première partie est consacrée à la présentation de la TMR en tant qu'outil de conception d'unités didactiques. Elle situe la TMR dans une perspective notionnelle et historique ainsi que du point de vue de ses fondements méthodologiques. La seconde partie est dédiée à l'analyse de la TMR comme outil de formation et à l'observation de l'appropriation qu'en font des enseignants novices formés à son utilisation.

Dans le premier chapitre, la trame méthodique repère sera située d'un point de vue terminologique par rapport aux notions de didactique, de pédagogie, de méthodologie et de méthode.

Le deuxième chapitre développera la filiation dans laquelle s'inscrit la TMR à partir de l'évolution de la notion d'unité didactique. Cette esquisse historique permettra de démontrer la pérennité du recours à une articulation des activités d'enseignement/apprentissage de la langue, de la compréhension vers la production, en didactique des langues et du FLE en particulier, des années 1960 jusqu'à aujourd'hui.

La TMR sera ensuite présentée dans ses principes et son fonctionnement en tant qu'outil de conception d'unités didactiques, du point de vue de la détermination d'objets d'enseignement ainsi que de la sélection et de l'articulation des activités d'enseignement/apprentissage. Nous approfondirons notre présentation de la TMR en la comparant à la modélisation de la séquence didactique développée en didactique du FLM.

Nous aborderons le second volet de notre travail en posant, dans le chapitre 4, le cadre épistémologique, théorique et méthodologique que nous avons construit pour analyser la TMR comme outil de formation et pour observer le développement de l'agir des enseignantes novices suivies. Nous expliquerons ainsi en quoi notre recherche s'inscrit dans une démarche qualitative à dimension ethnographique donnant la primauté aux données. Pour situer notre réflexion sur la formation des enseignants de langue, nous proposerons une présentation argumentée des notions de technicité et de réflexivité, et nous nous appuierons sur la notion de transposition pragmatique des savoirs d'ingénierie abordés en formation. Nous verrons ensuite comment articuler les notions de répertoire didactique, d'agir enseignant et de pratiques de transmission afin de cerner le développement de l'agir d'enseignants novices. Le répertoire didactique sera défini au regard des représentations, des croyances et des savoirs des enseignants, ainsi qu'en référence aux modèles ou modèles disciplinaires en acte influençant les ressources qui le constituent. La notion d'agir sera développée par la mise en perspective des notions d'activité et d'action, de développement et d'outil, ainsi que de genre et de style professionnels. Finalement, la présentation de la notion de pratiques de transmission nous amènera à distinguer entre technique, pratique et procédé. Ce cheminement notionnel nous amènera à faire la synthèse de nos questions de recherche. Sera ensuite précisé comment nous avons opté pour une démarche d'analyse multifocale de la formation construite avec la TMR et de l'agir des enseignantes novices. Sur le plan macro, nous développerons nos observations sur les objets et la démarche de formation, d'une part, et les objets d'enseignement ciblés par les enseignantes novices dans leur élaboration d'unités didactiques ainsi que leur sélection et l'organisation d'activités permettant de faire aborder les objets ciblés. Sur le plan micro, nous identifierons les pratiques et les procédés auxquels ont recours les enseignantes novices pour mettre en œuvre les activités planifiées. Pour mener à bien cet ensemble d'analyses croisées, nous nous appuierons sur trois techniques : la mise en synopsis du programme de la formation développé avec la TMR et des cours animés par les enseignantes novices, l'analyse des interactions didactiques telles qu'elles ont été transcrites à

partir de l'enregistrement de vidéos de classe et l'analyse de contenu des commentaires faits par les enseignantes novices sur leur agir dans le cadre d'entretiens d'auto-confrontation. Ce chapitre se terminera par la présentation du recueil et du traitement des données constituant notre corpus d'analyse.

Les chapitres 5 et 6 seront consacrés à nos analyses. Nous commencerons par décrypter les contenus et la démarche de formation développés avec l'outil TMR pour amener des étudiants à apprendre à concevoir et à animer des unités didactiques. Comme en écho ou en miroir, nous entrerons ensuite dans l'analyse de l'agir des enseignantes observées, ce qui nous mènera à l'esquisse de portraits du développement de l'agir d'enseignantes novices.

PARTIE I

VERS L'ÉLABORATION DE LA TRAME MÉTHODIQUE REPÈRE : UN PARCOURS EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Les méthodes, il faut le dire dix fois,
sont l'essentiel, et aussi les choses
les plus difficiles, celles qui ont le
plus longtemps contre elles les
habitudes et la paresse.

Friedrich Nietzsche (*L'Antéchrist* - 1894)

PARTIE I – INTRODUCTION

La trame méthodique repère est une expression construite pour représenter un outil forgé à partir de la notion d'*unité didactique* (Courtilon 1995/2003a), notion que l'on peut tenir pour équivalente de la *séquence méthodologique* (Beacco 2007, Defays 2003), en didactique du FLE. Elle est également à mettre en parallèle avec la notion de *séquence didactique* en didactique du FLM (Dolz & Schneuwly 1998). La trame méthodique repère est un outil qui vise à guider l'action de l'enseignant dans la construction d'unités didactiques, afin de déterminer les savoirs et les savoir faire visés, de sélectionner les activités d'enseignement et d'en prévoir un enchaînement cohérent pour un apprentissage idoine de la langue.

Cette première partie a pour propos de situer et de présenter la modélisation de la trame méthodique repère. Pour ce faire, les chapitres de cette partie aborderont une clarification terminologique des notions de didactique et de pédagogie, et des notions de méthodologie et de méthode (chapitre 1) ; une esquisse historique de la notion d'unité didactique (chapitre 2) ; la présentation de la trame méthodique repère comme outil de conception d'unités didactiques (chapitre 3).

Le premier chapitre permettra de situer la trame méthodique repère au regard de la didactique et de la pédagogie, d'une part, de la méthodologie et de la méthode, d'autre part.

La thèse que nous développerons dans le deuxième chapitre concerne le recours à une modélisation de la structuration des activités d'enseignement/apprentissage en didactique du FLE. Depuis l'époque des méthodes audio-visuelles, dans les années 1960, nous posons comme pérenne le recours à une modélisation qui articule les activités d'enseignement/apprentissage de la compréhension à la production. Nous démontrerons que cette modélisation d'activités a perduré dans chaque renouveau méthodologique, au gré des recommandations dans différents écrits didactiques, au-delà des changements de modes méthodologiques que sont ou ont été l'approche communicative (années 1970/1980), l'ère de l'éclectisme (années 1990) et la perspective actionnelle (années 2000). Le deuxième chapitre montrera ainsi comment la trame méthodique repère s'inscrit dans cette filiation historique.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons la trame méthodique repère dans sa fonction d'outil de conception d'unités didactiques, et ce faisant, nous démontrerons que cet outil est à

la fois cadrant et adaptable, en ce sens qu’il guide le travail de l’enseignant dans la planification et la réalisation d’unités didactiques et qu’il lui permet une souplesse d’utilisation selon les contextes éducatifs dans lequel l’enseignant évolue.

CHAPITRE 1 – DEFINITIONS LIMINAIRES

La trame méthodique repère, notion construite à partir de celle d'unité didactique, est à relier à l'axe méthodologique du champ de la didactique du FLE et, en ce sens, elle est adossée en premier lieu à des notions telles que celles de didactique et de pédagogie, d'une part, de méthodologie et de méthode, d'autre part. La polysémie de ces termes impose de procéder dans un premier temps à un travail de clarification terminologique afin de préciser comment nous situons la trame méthodique repère au regard de ces notions.

1. Didactique et pédagogie

Les termes didactique et pédagogie ne sont pas spécifiques au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, mais concerne tout ce qui est lié à l'éducation. Nous allons donc situer le sens de ces termes au regard des sciences de l'éducation avant de préciser ce qu'il en est pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

1.1. Didactique et pédagogie au fil de l'histoire

Les termes de didactique et de pédagogie peuvent être considérés comme des quasi synonymes dans leur acception courante³. En effet, les deux termes renvoient à l'ensemble des questions qui traitent de l'enseignement et de l'apprentissage des savoirs. Cependant, leurs définitions respectives ont évolué et font apparaître à la fois des recoupements et des spécificités. La pédagogie peut être conçue sur le plan théorique comme une philosophie de l'éducation ou une réflexion sur tout ce qui a trait à l'action éducative, ou encore sur le plan pratique comme rassemblant les travaux sur les manières de faire en termes de méthodes et de techniques. La didactique renvoie aussi à ces deux grandes acceptions théorique et pratique : elle peut être considérée comme un champ de recherche visant à décrire et analyser les situations d'enseignement/apprentissage, et elle peut aussi renvoyer à un travail concret sur les différentes constructions méthodologiques, voire également les manières d'enseigner. D'où l'effet de croisement entre les deux notions, qui s'inscrivent néanmoins dans des histoires distinctes de l'Antiquité jusqu'à nos jours dans le monde occidental.

³ Ces deux termes viennent du grec ancien. Etymologiquement, didactique signifie « propre à instruire » et est construit sur le verbe *didaskein* (« enseigner ») ; pédagogie renvoie à l'idée de parcours : le verbe *agogein* veut dire « conduire » et *pais/paidos* « enfant ».

Sur une première période très longue, de l'Antiquité au 17^{ème} siècle, les écrits traitant de l'éducation discutent du rôle du pédagogue⁴, synonyme dans l'usage de maître ou de précepteur. Il n'est pas encore à proprement parler question de pédagogie⁵. De nombreux penseurs et praticiens s'emparent de la question de la transmission des connaissances, avec différentes visées selon les périodes (entre autres : Protagoras, Socrate, Platon ou Aristote dans l'Antiquité ; Saint Augustin, Abélard ou De Pisan au Moyen-âge ; Rabelais, Erasme, Montaigne à la Renaissance) (Minois, 2006 : 34 *et passim*).

En 1657, le philosophe tchèque Komenski dit Comenius, spécialiste de l'éducation, publie les fondements de la science didactique moderne dans son œuvre majeure *Didactica Magna*. C'est la première fois qu'est utilisé ainsi le terme de didactique. Il conçoit alors la didactique comme un art d'enseigner et discute les techniques de transmission du savoir, ce qui en fait un quasi synonyme de pédagogie (Besse, 2000 : 48). Il part pour ce faire d'une vision critique des méthodes déductives héritées de la scolastique médiévale pour proposer d'enseigner sur un mode inductif (Bronckart & Chiss 2010).

Les idées de Comenius sont ensuite reprises et développées, mais le terme didactique s'efface à nouveau au profit du terme pédagogie qui devient d'usage courant au 19^{ème} siècle. A la fin de ce siècle, des spécialistes de l'éducation (tels que, entre autres, Dewey, Montessori, Decroly, Ferrière, Freinet) ont en commun de soutenir des propositions de formes d'écoles nouvelles⁶ qui placent le développement de l'enfant au cœur des préoccupations pédagogiques (La Borderie, 2002 : 46 *et passim*). Ces expérimentations se basent sur les besoins et les centres d'intérêt des enfants, avec comme propos commun et globalisant de contribuer par la rénovation pédagogique dans le domaine de l'éducation au progrès de la société dans son ensemble⁷ (Arenilla, 2007 : 256-257). Il est à noter que ces expérimentations

⁴ Dans l'Antiquité, le terme *pédagogue* désigne l'esclave qui conduit l'enfant au maître en charge de l'enseignement.

⁵ Le terme *pédagogie* apparaît seulement à la fin du Moyen-Age : « [...] d'après le *Dictionnaire Robert*, il semble remonter à 1485 ; *Littre* signale qu'on le trouve dans l'*Institution chrétienne* de Calvin en 1536 [...] » (Mialaret, 2006 : 3).

⁶ La création de nombreuses écoles nouvelles dans plusieurs pays d'Europe au tournant du 20^{ème} siècle témoigne de l'essor d'un mouvement pédagogique international appelé *Education Nouvelle*. A. Ferrière a été l'un des promoteurs de ce mouvement en étant à l'origine du *Bureau international de l'Education nouvelle* en 1899 et de la *Ligue internationale d'éducation nouvelle* en 1921 (Houssaye, 1994 : 183-184). Ce mouvement se déclina en plusieurs groupements, tels que par exemple en France, le *Groupe français d'éducation nouvelle* créé en 1921, ou encore les *Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active* (CEMEA) créés en 1937 (Arenilla, 2007 : 247).

⁷ A titre d'exemples emblématiques d'innovations développées par les pédagogues de cette période, on peut citer : 1) en 1907, la création par Decroly d'une école « Pour la vie, par la vie » conçue à partir des centres

se font en parallèle ou en réaction à la permanence et à la généralisation de la tradition scolastique en matière de pédagogie, au moment où se met en place la scolarisation à grande échelle gratuite et obligatoire des populations européennes (Minois, 2006 : 269)⁸.

Ces mouvements novateurs vont amener au développement d'une pédagogie qui veut se doter d'un caractère scientifique dite « pédagogie expérimentale » au tournant du 20^{ème} siècle, grâce à l'essor de deux sciences humaines naissantes : la sociologie et la psychologie (Minois, 2006 : 268-270). Durkheim (1858-1917), l'un des fondateurs de la sociologie, parle de la pédagogie comme d'une « théorie pratique ». Il la distingue d'une sociologie de l'éducation (ou science de l'éducation) qu'il souhaite bâtir avec pour propos de décrire et d'expliquer les pratiques éducatives d'un point de vue scientifique (Durkheim 1922). Les psychologues, quant à eux, posent que la pédagogie doit s'appuyer sur la psychologie de l'enfant, pour tenir compte en premier lieu de son évolution mentale à différents âges : ainsi naît la psychopédagogie (voir, entre autres, les travaux de Binet 1894, James 1899, Thorndike 1913, Piaget 1969).

Ensuite, des années 1920 aux années 1960, en France, la pédagogie est surtout l'affaire du domaine de la formation des maîtres. Cela est illustré en particulier par la promotion des méthodes actives d'enseignement, basées sur les principes de l'induction, de l'intuition et de l'action, tel que le recommandent les instructions de 1923 (Puren, 1988 : 212 ; Minois, 2006 : 280).

Le tournant des années 1970 marque la résurgence du terme didactique, dans sa forme substantivée de genre féminin, au sein des sciences de l'éducation (établies dans le champ universitaire depuis 1967). Pour signifier l'émergence des didactiques des disciplines, la

d'intérêt des enfants et qui vise à articuler la croissance de l'enfant et son développement dans un milieu stimulant ; 2) en 1907 également, l'ouverture à Rome par Montessori de la première *Casa dei Bambini*, où l'enfant est appelé à développer par lui-même son potentiel, qui doit être libéré à la faveur d'un environnement favorable, dans une atmosphère familiale ; 3) en 1909, la publication par Ferrière de son *Projet d'Ecole nouvelle* et, en 1922, des deux tomes de *L'Ecole active*, où il propose de partir de l'activité spontanée dans laquelle l'enfant s'engage, l'école fournissant un environnement propice à différentes activités, en fonction des besoins et des intérêts de l'enfant ; 4) en 1928, la création par Freinet de la *Coopérative de l'enseignement laïc*, lieu d'échanges d'outils, dont le principe majeur réside dans le fait que l'enfant apprend par tâtonnement expérimental au gré d'activités proches de la vie, en lien avec ses besoins et ses intérêts, et en fonction du groupe coopératif dans lequel il évolue (Houssaye, 1994 : 135 *et passim* ; Arenilla, 2007 : 84 *et passim*).

⁸ Ce phénomène de massification de l'instruction publique est l'un des faits sociétaux marquants de la fin du 19^{ème} siècle en Europe. La pédagogie tient une place importante dans les textes officiels de différents pays européens. En France, par exemple, alors que se met en place l'Education nationale, le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Buisson (édité une première fois en 1887, puis réédité en 1911) sera le guide des instituteurs de la III^{ème} République (Minois, 2006 : 277).

recherche se développe sur les situations d'enseignement/apprentissage en contexte scolaire, notamment pour l'enseignement/apprentissage des mathématiques (Martinand, 2005 : 268-269 ; Arenilla, 2007 : 88-89). Cette synthèse historique rapide montre en fait que le rapport entre didactique et pédagogie s'est inversé avec le temps. Comme il est souvent souligné : « La didactique est issue de la pédagogie qui en est la plus ancienne et la plus courante dénomination » (Cuq, 2003 : 70). La didactique met désormais en place une réflexion sur les disciplines et les manières de les enseigner et recouvre ce qui était traité par la pédagogie générale (Arenilla, 2007 : 88-89).

1.2. Didactique et pédagogie aujourd'hui

La didactique et la pédagogie coexistent dans les sciences de l'éducation actuelles, leur place respective est à la fois distincte et complémentaire :

[...] la didactique place au cœur de ses préoccupations les savoirs à acquérir (aussi bien théoriques que pratiques), alors que la pédagogie ou la psychopédagogie s'intéresse avant tout à la relation entre l'élève et l'enseignant, quelle que soit la matière à l'étude. (Simard *et al.*, 2010 : 12).

La didactique des disciplines se caractérise essentiellement par la place centrale qu'elle accorde aux savoirs, la recherche à visée théorique descriptive étant organisée à partir de l'enseignement et de l'apprentissage de ces savoirs disciplinaires, vus comme jouant un rôle prépondérant dans les processus d'enseignement et d'apprentissage (Martinand, 2005 : 268-269 ; Reuter, 2010 : 69-70). Cependant, la didactique continue également à se définir par son horizon praxéologique :

Le projet de la didactique comme discipline spécifique est d'analyser les processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre dans les situations éducatives, à la fois pour contribuer à la constitution d'un savoir scientifique sur les conditions de formation et de développement des humains, et pour tenter d'identifier des voies d'amélioration des systèmes et des démarches d'enseignement. Pour ce faire, la didactique d'une part, développe des recherches qui peuvent être de type historique, théorique, descriptif ou expérimental, et, d'autre part, met en place des démarches d'intervention qui peuvent être de l'ordre de l'expertise (des objectifs, des programmes, des manuels), concerner la formation des enseignants ou l'élaboration de nouvelles techniques d'enseignement. (Bronckart & Chiss 2010)

La pédagogie, quant à elle, renvoie prioritairement de manière transversale aux questions des relations entre enseignants et apprenants et au choix de modes de travail. Elle peut être définie comme un :

[...] mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissages qui [...] s'attache à comprendre les situations générales ou transversales des situations qu'elle analyse et qui sont liées aux relations entre enseignant et apprenants et entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation, etc. (Delcambre, 2010 : 161)

Le travail de description et d'analyse des pratiques contribue à construire des modèles de situations d'enseignement/apprentissage et sert le rôle prescriptif de la pédagogie qui a pour but l'amélioration des pratiques des enseignants :

La dimension praxéologique de la pédagogie fait qu'elle est souvent partagée entre un point de vue théorique qui décrit l'action de l'enseignant, construit des modèles de cette action, et, un point de vue prescriptif, produisant des préconisations ou des conseils [...]. (*ibid.* : 162)

Ainsi, la didactique des disciplines apparaît d'abord dans sa perspective théorique de description de l'enseignement/apprentissage des savoirs, mais la dimension praxéologique complète ce niveau principal d'investigation. Par ailleurs, les travaux pédagogiques sont plutôt voués à l'intervention, mais les recommandations qui en découlent s'appuient sur l'observation et la description des pratiques. Au niveau de la recherche, les travaux didactiques sur les contenus disciplinaires et les travaux pédagogiques sur les situations d'enseignement/apprentissage sont distincts mais, sur le terrain de la classe, qui constitue le réel indépassable de ces deux axes, ces deux dimensions sont nécessairement imbriquées : la pédagogie doit tenir compte en partie de la dimension disciplinaire sinon le risque est grand de tourner à vide, et réciproquement, la didactique ne peut ignorer les enjeux liés aux modes de transmission car un travail axé uniquement sur les savoirs constitués l'affaiblirait considérablement (Delcambre, 2010 : 164-165).

1.3. Didactique, pédagogie et enseignement/apprentissage des langues

Le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE s'est essentiellement développé, après la seconde guerre mondiale, hors des institutions scolaires, à l'étranger, et avec des publics d'apprenants adultes en France (Moirand 1988 ; Porcher 1995 ; Besse 2000). Parallèlement à ce qui s'est passé au sein des sciences de l'éducation au tournant des années 1970, le terme didactique a également été adopté dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE et a pris le pas sur celui de pédagogie pour signifier que les travaux portant sur cette question devaient être reconnus comme une discipline à part entière, à caractère scientifique. La didactique a alors remplacé les termes antérieurement utilisés pour rassembler les écrits de ce

domaine, à savoir dans un ordre chronologique inversé : la méthodologie, la linguistique appliquée et la pédagogie (Moirand 1988). D'un point de vue symbolique, cette succession de termes marque l'émergence d'un champ de recherche en sciences humaines qui tend à s'autonomiser, en marge de celui des sciences de l'éducation. Cela montre aussi l'évolution des liens de ce domaine avec les deux disciplines majeures qui l'ont constitué, la psychologie et la linguistique.

C'est en 1972 que Dabène propose la première définition argumentée de ce que recouvre la didactique des langues :

C'est dans cette perspective que l'on pourrait parler de *Didactique des langues*, en tant que discipline spécifique prenant en considération la nature et la finalité de l'enseignement des langues et pas seulement la nature et le fonctionnement du langage ; élaborant ses propres hypothèses théoriques à partir des apports constamment renouvelés et diversifiés de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, de l'ethnologie... et portant en elle-même les conditions de sa propre application, la théorie didactique se définissant compte tenu aussi de la nature de l'acte pédagogique mis en œuvre dans l'enseignement d'une langue.

Cette didactique comporte nécessairement plusieurs niveaux d'analyse :

- le niveau de la méthodologie, qui est choix d'hypothèses théoriques compatibles et cohérentes [...]
- le niveau de la méthode, entendue au sens de démarche raisonnée vers un objectif à atteindre [...]
- le niveau de la pédagogie, entendu comme ensemble de conduites en face de l'élève,
- le niveau des procédés et des techniques qui sont la mise en œuvre et le support de la pédagogie. (1972 : 10)

Le propos est de détacher l'enseignement des langues des sciences connexes auxquelles il est lié, notamment la linguistique, et de délimiter le terrain d'investigation de la didactique sur plusieurs niveaux imbriqués, ceux de la méthodologie, de la méthode, de la pédagogie et des procédés et techniques.

Cependant, ce choix du terme didactique n'est pas instantané. Les écrits de la fin des années 1960 et ceux parus tout au long des années 1970 montrent que la dénomination par les spécialistes du domaine reste flottante pendant quelques années. On peut lire par exemple des commentaires comme celui qui suit :

Ajoutons que linguistes appliqués, didacticiens, méthodologues et autres spécialistes de pédagogie, tant pour donner un statut universitaire reconnu à leur domaine de travail que pour des raisons tenant à la fois à leur carrière personnelle peuvent avoir intérêt – ou être contraints de – jouer le jeu classique d'un habillage universitaire [...] (Coste, 1975 : 18 ; cité dans Moirand, 1988 : 381)

Pendant cette période, dans un premier temps, le méthodologue supplante le linguiste appliqué, puis le didacticien s'impose à partir de 1974 dans son sens actuel qui désigne de manière générique le spécialiste de l'enseignant des langues (du FLE en particulier), par rapport à l'enseignant, à l'apprenant, au scientifique d'autres domaines. L'évolution de la manière de nommer les acteurs du domaine naissant atteste de son installation dans les sciences humaines. On lit par exemple :

Les didacticiens anglo-saxons ont tiré arguments de ces nouveaux concepts pour critiquer les cours audio-oraux des années cinquante en dénonçant leur approche trop étroitement linguistique ; les didacticiens francophones reproduisent ces arguments en les appliquant aux cours audio-visuels qui, pourtant, depuis leur origine, revendiquent un enseignement de la parole étrangère en situation. (Besse, 1980 : 42 ; cité dans Moirand, 1988 : 385)

Par ailleurs, ce premier effort de définition ne permet pas de dépasser des ambiguïtés sémantiques qui perdurent entre les termes de didactique, pédagogie et aussi méthodologie.

Le terme pédagogie reste polysémique. Moirand relève qu'il peut renvoyer à la didactique au sens proposé par Dabène, quand il est utilisé dans le sens d'une philosophie de l'éducation. Il est conçu alors comme une :

[...] discipline qui relève d'une réflexion philosophique et psychologique sur les finalités et les orientations des actions à exercer en situation d'instruction ou d'éducation, sur (et par) l'enfant et sur (et par) l'homme [...] (Moirand, 1988 : 405)

Il peut aussi être considéré comme un synonyme de méthodologie quand il est envisagé dans sa dimension pratique, dès lors qu'il est défini comme une :

[...] action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe. Le terme de pédagogie peut alors se définir comme choix et mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en vue d'une situation d'enseignement [...] (Moirand, 1988 : 405).

Dans le premier *Dictionnaire de Didactique des langues* publié en 1976, Galisson et Coste précisent que le terme didactique est sujet à discussion en France et qu'il connaît des acceptions diverses en Europe, ce qui explique que son sens soit complexe à appréhender. On se situe dans une période de définition d'une nouvelle discipline, au carrefour de disciplines reconnues telles que la psychopédagogie, la psycholinguistique, la pédagogie, la linguistique appliquée, d'où une certaine instabilité du terme pendant quelques temps. La didactique est définie comme une :

[...] discipline englobant à la fois ce que l'on trouve aujourd'hui sous les étiquettes de linguistique appliquée 2^e génération (linguistique qui répond à une demande méthodologique précise) et de méthodologie de l'enseignement des langues (mise en forme de la matière linguistique fournie par la linguistique appliquée, à partir de principes émanant de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie, utilisant des procédés et des techniques adéquats aux principes choisis et débouchant sur l'élaboration de méthodes et de manuels utilisables en classe). (Galisson & Coste, 1976 : 151)

Pour ce qui est de la pédagogie, Galisson et Coste proposent une définition qui reprend classiquement les deux grands sens philosophique et pratique de cette notion, sans privilégier l'une des conceptions par rapport à l'autre :

Terme très général s'appliquant à tout ce qui concerne les relations maître-élève en vue de l'instruction ou de l'éducation de l'enfant ou de l'homme. En se situant à des niveaux différents, on détermine deux acceptions plus précises du terme :

1 Discipline qui relève d'une réflexion philosophique et psychologique sur les finalités et les orientations des actions à exercer en situation d'instruction ou d'éducation, sur (et par) l'enfant et sur (et par) l'homme. Les principes de simplicité, progressivité, émulation, par exemple relèvent de cette acception.

2 Action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe. Le terme de pédagogie peut alors se définir comme choix et mis en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement. C'est dans ce sens que l'on peut parler de 'pédagogie audio-visuelle', par exemple. C'est dans ce sens aussi que certains auteurs distinguent la pédagogie de l'enseignement des langues de la méthodologie de l'enseignement des langues. (*ibid.* : 404-405)

Qu'en est-il actuellement ? Y a-t-il moyen de trancher entre les diverses acceptions des termes didactique et pédagogie dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues ? Dans le second *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*, édité par Cuq en 2003, la question est posée de savoir si la didactique des langues appartient aux sciences du langage, aux sciences de l'éducation ou doit être appréhendée comme une discipline autonome au sein des sciences humaines. Ce questionnement montre combien la question de la place, voire de la légitimité, du champ de la didactique des langues n'est pas réglée en France plus de quarante ans après ses débuts. La didactique des langues est liée aux sciences de l'éducation au sens où elle est héritière de la philosophie de l'éducation occidentale, et à ce titre, on sait que d'autres pays européens la placent clairement du côté des sciences de l'éducation⁹. En France, c'est au niveau de l'enseignement des langues dans le cadre scolaire que la didactique des langues est partie intégrante des sciences de l'éducation en tant que

⁹ Par exemple, ce sont dans les départements de Sciences de l'éducation que l'on aborde la didactique des langues dans le monde universitaire anglo-saxon (*Education departments*) ou en Suisse (par exemple, *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*). En France, on retrouve les masters de didactique des langues au sein des U.F.R. de Sciences du langage.

discipline. Mais le développement des travaux concernant la didactique du FLE, qui est au fondement de ce qu'on appelle didactique des langues, n'a pas ou très peu été pris en compte dans les recherches sur la didactique scolaire, car elle s'est construite de manière autonome, en raison des contextes spécifiques à partir desquels elle s'est déployée, comme cela a été expliqué *supra*¹⁰. Du point de vue scientifique, il est rappelé que la didactique des langues, du FLE en particulier, a longtemps été marquée par les sciences du langage. On pourrait même oser dire qu'elle en a été le « produit » à l'époque de la linguistique appliquée (années 1960), où le propos était de transposer les modèles linguistiques conçus à partir de l'étude du fonctionnement du langage pour l'enseignement/apprentissage des langues. La légitimation de la didactique des langues, distincte de la linguistique, s'est faite avec l'établissement de notions propres, nourries de concepts venus de disciplines de référence. A ce titre, ce second dictionnaire envisage la didactique du FLE comme un sous-ensemble de la didactique des langues, plus que de la didactique du français. Cette prise de position pose question car la langue française est le dénominateur commun aux disciplines que sont le FLM, le FLE et de nos jours le français langue seconde (FLS)¹¹. Cependant, force est de constater que les didacticiens du FLM ou spécialistes de la didactique des disciplines ne reconnaissent pas ou très timidement la didactique du FLE¹². Pour ce qui est du terme pédagogie, le dictionnaire en rappelle les deux niveaux de significations soit en tant que relatif aux manières d'enseigner entendues comme des méthodes et des techniques, soit comme réflexion sur l'école et l'action

¹⁰ Le FLE a été l'objet de travail d'institutions à la périphérie de l'Education nationale, telles que le BEL/BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation, 1959 –1998) et le CREDIF (Centre pour la recherche et la diffusion du français, 1959-1996). Certains acteurs de ces institutions ont œuvré pour la mise en place de diplômes universitaires pour la formation à la didactique du FLE. Cette nouvelle filière universitaire fut établie à partir de 1983 dans une trentaine d'universités françaises, dont notamment l'UFR de Didactique du FLE de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (Porcher, 1995 : 17-20). Il faut rappeler ici que cette filière est aussi l'héritière de formations dispensées jusqu'alors dans quelques universités, mais sans reconnaissance officielle nationale (voir, par exemple, ce qui existait à l'Université de la Sorbonne depuis 1920 avec l'Ecole supérieure de préparation des professeurs de français à l'étranger - ESPPFE, devenue en 1945 l'Ecole supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à l'étranger - ESPPPF, puis UER Etudes françaises pour l'étranger en 1971) (Galisson & Puren, 2001 : 62).

¹¹ Nous ne citons ici que les trois dénominations les plus représentatives du découpage de l'objet « enseignement/apprentissage de la langue française », mais nous constatons l'éclatement de l'objet en un nombre croissant de dénominations telles que : français sur objectifs spécifiques (FOS, d'utilisation déjà ancienne), français sur objectifs universitaires (FOU) ou encore français langue professionnelle (FLP).

¹² A titre d'exemple, on ne trouve pas d'entrée consacrée à la didactique des langues dans l'*Encyclopédie Universalis* et l'article consacré à la didactique des disciplines ne la mentionne pas (Bronckart & Chiss 2010). Même constat dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, rédigé par des spécialistes de sciences de l'éducation (Reuter 2010) : on peut supposer soit que la didactique des langues y est ignorée, soit qu'elle y est considérée comme une discipline parmi d'autres, en tant que discipline scolaire, mais sans allusion au développement de la didactique des langues, à partir du français comme langue étrangère, en marge des sciences de l'éducation, en lien avec les sciences du langage. Absence d'autant plus remarquée dans cet ouvrage que d'autres types de didactiques non scolaires y sont mentionnées, telle que par exemple la didactique professionnelle, domaine né il y a une vingtaine d'années au sein du monde du travail, qui tisse des liens privilégiés avec les sciences de l'éducation depuis quelques temps (voir par exemple, Vinatier 2009).

éducative. Le débat sémantique n'est pas tranché, deux visions de la relation des termes didactique et pédagogie continuent de co-exister : la pédagogie comme relevant des méthodes et des techniques est considérée comme faisant partie de la didactique, alors que la didactique peut être vue comme faisant partie de la pédagogie pensée comme une réflexion théorique et philosophique sur l'éducation.

De son côté, Besse choisit entre les deux notions en posant la didactique comme une science ayant pour objet des méthodes d'enseignement et la pédagogie comme ayant trait à tout ce qui se passe dans la classe (2000 : 48, 110). Cette distinction se retrouve en partie chez Defays qui conçoit la pédagogie comme l'analyse des méthodes dans leur application en classe ; pour ce qui est de la didactique, elle est construite sur les théories scientifiques qui inspirent les méthodes et c'est à la méthodologie qu'il renvoie l'étude des méthodes dans leur conception (2003 : 14).

Au terme de ce tour d'horizon des diverses définitions des notions de didactique et de pédagogie du côté des sciences de l'éducation et du côté de la didactique des langues, il nous revient de choisir quel sens des deux termes nous privilégions dans notre travail. Afin de mener à bien notre réflexion sur la trame méthodique repère, nous posons la didactique comme relevant d'un travail à visée théorique, descriptive, explicative, sur les fondements de la discipline et les objets de savoirs travaillés. Par ailleurs, nous envisageons la pédagogie comme axée sur les pratiques de terrain, et relevant des méthodes et des techniques d'enseignement en vue de l'apprentissage de la langue. A cet égard, la notion de trame méthodique repère est une construction liée aux deux plans didactique et pédagogique : au niveau théorique descriptif, elle convoque l'analyse des fondements théoriques sur lesquels elle est bâtie au regard des objets de savoirs relevant de l'enseignement/apprentissage du FLE; sur le plan pratique interventionniste, elle a pour but de cadrer le travail de l'enseignant dans la construction d'unités didactiques. On constate ici la frontière très fine entre l'axe pédagogique de la trame méthodique repère et les questions de méthodologie et de méthode. Notre dissection terminologique doit donc se poursuivre avec l'analyse de ces deux autres termes.

2. Méthodologie et méthode

2.1. Le recoupement polysémique entre méthodologie et méthode

Le risque de confusion entre méthodologie et méthode vient du fait que ce sont des termes polysémiques comme didactique et pédagogie, et que l'une de ces significations est utilisée en partie pour les deux termes, à savoir que, la méthodologie comme la méthode sont des ensembles de principes et d'hypothèses.

Si l'on consulte le *Dictionnaire de Didactique des Langues* (Galisson & Coste 1976), on lit les définitions suivantes, pour chacun des termes :

- deux significations sont proposées pour le terme méthodologie (*ibid.* : 342-343)

a) Analyse des méthodes dans leurs finalités, leurs principes, leurs procédés et leurs techniques. Cette analyse [...] porte essentiellement sur l'ensemble des principes qui constituent les fondements théoriques des méthodes et la justification de tout ce qui fait leur existence.

b) Ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration d'une méthode et qui alimente la méthodologie générale, laquelle a pour objectif de remettre constamment sur le chantier une doctrine capable de rendre l'enseignement des langues de plus en plus efficace.

- deux significations sont également proposées pour le terme méthode (*ibid.* 1976 : 341-342)

a) Une 'méthode' est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé. [...] On ne peut valablement parler de 'méthode' que lorsqu'il y a adéquation entre : - les objectifs ; - les principes ; -les procédés et les techniques.

b) Une 'méthode' est aussi un manuel ou un ensemble pédagogique complet.

La définition a) du terme méthodologie ne pose pas de problème particulier. Elle renvoie à l'idée que le travail méthodologique se situe au-dessus des méthodes pour les étudier. De la même manière, la définition b) du terme méthode en tant que manuel est claire. Par contre, comment distinguer clairement les définitions b) de méthodologie et a) de méthode ? On peut comprendre que, du côté de la méthodologie, les principes et les hypothèses sont considérés comme un ensemble à disséquer et à analyser alors que, du côté de la méthode, ils sont présentés comme un tout cohérent ayant pour objectif de prescrire une démarche d'enseignement des langues, mais la marge d'appréciation reste étroite. Ceci explique

pourquoi plusieurs didacticiens ont tenté de clarifier la terminologie propre à la didactique des langues, au fur et à mesure que s'est constitué ce champ de recherche, avec notamment les propositions de Besse d'une part, et de Puren d'autre part.

2.2. Deux schémas d'organisation des notions de la didactique des langues

Besse distingue trois niveaux d'analyse des discours qui participent à la définition de la particularité de la classe de langue : le niveau des méthodes ou approches (l'approche pouvant recouvrir, chez lui, plusieurs méthodes), le niveau des manuels et le niveau de la classe (1985, 1995, 2000).

Besse conçoit la méthode comme :

[...] un ensemble discursif raisonné, partant plus ou moins cohérent, d'hypothèses (d'ordre linguistique, psychologique, socio-éducative, se référant ou non à des théories relatives à ces différents domaines) visant à organiser les débuts de l'enseignement/apprentissage des L2 en une combinaison de techniques reproductibles, combinaison dont on suppose qu'elle est plus efficiente que d'autres pour atteindre certaines finalités qu'on prête à cet enseignement/apprentissage. (1995 : 101)

Les manuels sont définis comme l'outil qui met en œuvre la méthode et il peut y avoir, à ce titre, plusieurs manuels se référant à une même méthode. Le niveau de la classe comprend tous les discours que l'on peut observer en classe de langue et par lesquels passent effectivement l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce troisième niveau se distingue des deux autres en ce sens qu'il leur échappe partiellement. Les deux premiers types de discours distingués par Besse sont du côté de la planification de l'enseignement, le troisième du côté de la réalisation. Les deux premiers niveaux peuvent induire en partie le troisième, mais ne peuvent pas tout contrôler ou tout baliser de ce qui se passe à ce niveau, car enseigner et apprendre sont deux actions qui se réalisent dans des contextes marqués par des caractéristiques propres qui influent sur les façons dont se déroulent l'enseignement et l'apprentissage.

A partir de cette distinction, Besse réserve l'usage du terme méthodologie

[...] à l'étude plus ou moins raisonnée des méthodes et des manuels ; il s'agit donc d'un méta-discours de ces deux niveaux [celui de la méthode et celui du manuel] afin d'en intégrer, dans une visée scientifique, les options et propositions dans des

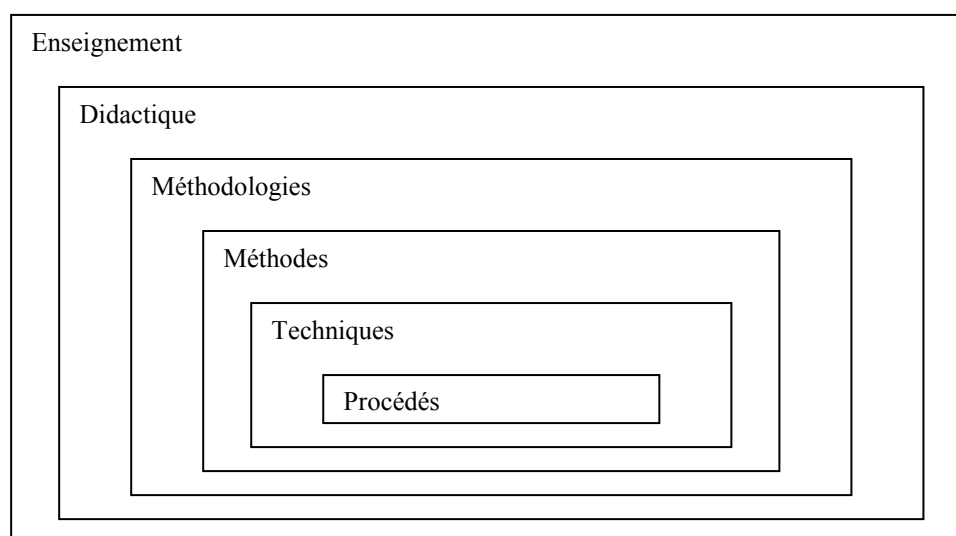
constructions intellectuelles plus générales, plus systématiques et mieux articulées aux sciences connexes de la didactique des langues. (*ibid.* : 104)

Il préconise l'utilisation du terme pédagogie pour tout ce qui se passe dans la classe. Il précise aussi l'emploi d'autres termes utilisés en didactique tels que unité, leçon, technique, pratiques et procédés et les place du côté de la méthode/du manuel ou du côté de la classe suivant qu'ils sont liés à la méthodologie ou à la pédagogie. La clarification terminologique qu'il présente est synthétisée dans le schéma suivant :

Méthodologie	<i>Niveau des méthodes et des approches</i>		<i>Finalités</i> <i>Points de vue et hypothèses</i> (références théoriques) <i>Techniques</i> (d'enseignement préconisées)
	<i>Niveau des manuels (+ auxiliaires)</i>	Procédures d'élaboration et techniques (d'enseignement exemplifiées)	<i>Sélection</i> <i>Progression</i> <i>Présentation</i> <i>Exploitation</i> <i>Contrôle</i>
Pédagogie	<i>Niveau de la classe</i>	Qui (s) Quoi Où Par quels moyens Pourquoi Comment Quand	<i>Pratique</i> (mise en œuvre singulière d'une technique) <i>Procédé</i> (pratique non préconisée ou exemplifiée par la méthode ou le manuel) <i>Leçon</i> (séance de cours)

(Besse, 2000 : 188)

Puren propose une autre organisation des notions didactiques, qu'il schématise comme suit :



(Puren 1988 : 19)

Dans sa proposition, Puren distingue différemment méthode et méthodologie. Il entend le terme méthode comme un « [...] ensemble de procédés et de techniques de classe visant à

susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés » (*ibid.* : 16). Pour lui, le terme méthode est à entendre au sens de « manière de faire » (1994 : 135), et en ce sens :

[...] les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...). (*op.cit.* 1988 : 17)

La façon dont Puren entend le terme méthode correspond aux termes techniques, pratiques et procédés chez Besse¹³, divers procédés pouvant être utilisés pour une même technique, alors que diverses techniques peuvent être mises en jeu pour une même méthode.

En ce qui concerne le terme méthodologie, Puren le définit comme un :

[...] ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites [...] (*ibid.* 1988 : 17)

Il précise que :

[...] les méthodologies [...] sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes tels que : les objectifs généraux [...], les contenus linguistiques et culturels [...], les théories de référence [...], et les situations d'enseignement [...] (*ibid.*)

Ainsi, on comprend que Puren entend le terme méthodologie dans le même sens que celui que Besse attribue à méthode, Puren recommandant l'usage du terme didactique dans le sens qu'utilise Besse pour méthodologie. Au fil de ses travaux, Puren en est venu à poser la méthode comme « unité minimale de cohérence méthodologique » (2011 : 284), la méthode devenant l'outil de base de l'analyse didactique, ce qui lui a permis de dresser une typologie de 18 méthodes associées en paires opposées¹⁴, permettant de décrire les noyaux durs de ce qu'il nomme méthodologies¹⁵.

¹³ Nous reviendrons sur la distinction que Besse fait entre ces trois termes dans le chapitre 4 (point 2.3.3. *infra*) au cours de la présentation du cadrage notionnel construit pour l'analyse du développement de l'agir d'enseignants novices.

¹⁴ Les neuf paires de méthodes opposées proposées par Puren sont les suivantes : 1. transmissive/active ; 2. indirecte/directe ; 3. analytique/synthétique ; 4. déductive/inductive ; 5. sémasiologique/onomasiologique ; 6. conceptualisatrice/répétitive ; 7. applicatrice/imitative ; 8. compréhensive/expressive ; 9. écrite/orale (2011 : 288-289).

¹⁵ On suppose à cet égard que les définitions des termes *méthodologie* et *méthode* du deuxième *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq 2003) ont été rédigées par Puren car elles reprennent exactement ces positionnements.

Pour la clarté de notre propos, nous choisissons de réserver l'emploi du terme méthodologie à l'étude des méthodes, c'est-à-dire que nous considérons, avec Besse, que la méthodologie se définit d'abord comme un méta point de vue sur les méthodes élaborées à partir d'hypothèses et de principes sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère et mises en œuvre dans des manuels. Nous préférons le terme de méthodologie au terme de didactique (tel que proposé par Puren) parce que nous considérons la méthodologie comme une partie de la didactique, partie essentielle de ce champ, dont l'approfondissement des recherches contribue, de manière primordiale, à l'autonomisation de la didactique des langues étrangères, mais non la seule. Nous allons ainsi dans le sens de ce que Coste préconise pour le terme méthodologie. Il s'agit de :

[...] s'abstraire des procédés pédagogiques, [...] transcender les méthodes par un point de vue qui les domine ou les met en perspective. Le terme 'méthodologie' sert à délimiter un domaine d'étude plus que proposer une conception nouvelle pour une démarche d'enseignement. (2003 : 25)

Le terme méthode recouvre deux sens distincts, selon Besse ou Puren. A un premier niveau, nous retenons le sens donné par Besse au terme méthode, c'est-à-dire que nous envisageons d'abord la méthode comme un ensemble d'hypothèses et de principes cohérent pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, ce que Coste résume par l'expression : « [...] un corps de choix principiels de nature à justifier le recours à telles procédures d'enseignement, telles techniques pédagogiques » (2003 : 25). A ce niveau, nous envisageons la trame méthodique repère comme l'illustration ou la modélisation des hypothèses et des principes qui la constituent et qu'elle met en œuvre.

A un deuxième niveau, il nous paraît intéressant de garder à l'esprit le sens du terme méthode, tel qu'il est conçu par Puren, car la conception d'unités didactiques par la trame méthodique repère relève du travail de planification de l'enseignant. En ce sens, la trame s'actualise aussi à partir de la manière méthodique dont l'individu enseignant conçoit et organise son travail.

POUR REPRENDRE

Au terme de notre revue des notions de didactique et de pédagogie, d'une part, de méthodologie et de méthode, d'autre part, nous posons que notre recherche est un travail en didactique du FLE concernant la méthodologie de l'enseignement à partir de l'étude de l'outil trame méthodique repère dont les hypothèses et les principes forment un ensemble méthodique, utilisable pour la conception et l'animation d'unités didactiques. La conception des unités didactiques met en jeu à la fois le plan didactique en ce qui concerne la délimitation des objets de savoirs visés et la pédagogie au niveau des activités sélectionnées et leur articulation ; la mise en œuvre de ces unités didactiques relève de la pédagogie. Notre travail d'analyse de la trame méthodique repère est d'ordre méthodologique, au sens où nous développons un méta point de vue sur cet outil.

CHAPITRE 2 – L'UNITÉ DIDACTIQUE : UNE ESQUISSE HISTORIQUE

La notion d'unité didactique, question d'ordre méthodologique, est à la base de notre travail sur la trame méthodique repère, dans le contexte francophone de l'enseignement/apprentissage du FLE. En conséquence, nous présentons les manières d'envisager cette notion, tantôt posée comme essentielle, tantôt mise en question, au fil des modes méthodologiques ou des configurations didactiques (Halté 1992) que sont ou ont été la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV), l'approche fonctionnelle puis communicative, l'éclectisme et la perspective actionnelle. Cette esquisse historique couvre une période courte, depuis les années 1960 jusqu'à aujourd'hui. Ce choix se justifie par le fait que 1960 a constitué un tournant majeur dans l'histoire récente de la didactique des langues et que c'est dans le cadre du courant SGAV que la notion d'unité didactique a été le plus codifiée¹⁶. Il est nécessaire de synthétiser également en arrière-plan l'évolution du débat méthodologique en didactique des langues, indissociable de l'évolution de la notion d'unité didactique. Les publications emblématiques parues sur cette question depuis une cinquantaine d'années peuvent être regroupées en quatre périodes : la méthodologie apparaît d'abord en position progressivement dominante dans les années 1960, avant d'être fortement remise en question dans les années 1970/1980, puis s'ensuit une période, dans les années 1990, où des positionnements différents tentent de dépasser l'antagonisme de l'engouement ou du rejet de la méthodologie à partir du constat d'éclectisme des pratiques au sein de la diversité des situations d'enseignement/apprentissage, pour en arriver à un stade, au tournant du vingt-et-unième siècle, où la méthodologie peut être envisagée à partir de la réalité des pratiques d'enseignement.

Remontons quelque peu le temps pour saisir l'évolution de la question méthodologique et de la notion d'unité didactique au fil des décennies évoquées, ce qui nous permettra de démontrer la pérennité du recours à une modélisation des activités d'enseignement/apprentissage en didactique des langues.

¹⁶ Il serait intéressant d'allonger l'analyse de la notion d'unité didactique sur un temps historique plus étendu mais ce propos dépasse le cadre de notre réflexion actuelle (voir, par exemple, Puren 2004 et 2006).

1. De la linguistique appliquée à la méthodologie de l'enseignement des langues – les années 1960

Coste a proposé dans sa thèse d'Etat (1987) une lecture de l'évolution de deux groupes de personnes renvoyant à deux domaines distincts : celui des linguistes et celui des spécialistes du FLE, entre 1945 et 1975¹⁷. Son analyse de la décennie 1960 est particulièrement éclairante pour saisir les éléments de contexte permettant de situer l'émergence du domaine du FLE et son évolution, de la linguistique appliquée à la méthodologie de l'enseignement des langues. Cette contextualisation nous fera revenir sur les apports méthodologiques de cette période afin de situer la notion d'unité didactique à cette époque.

1.1. L'émergence du français langue étrangère

La décennie qui s'ouvre avec l'année 1960 est caractérisée en France par un double phénomène concernant les travaux liés à la langue française : celui de la mutation de la linguistique et celui de l'émergence du FLE. La concomitance du développement de ces domaines (l'un voué à la recherche sur les formes et le système du langage et des langues, l'autre tourné vers les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la langue) sert de toile de fond à la compréhension des rapports entre ces disciplines, dont le croisement a été marqué par le développement de la linguistique appliquée¹⁸. Des caractéristiques sociales, économiques et politiques expliquent ce double phénomène. D'une part, on constate le développement des sciences humaines à l'université, et au sein de ce mouvement de fond, la linguistique connaît un essor considérable tout au long de la décennie, notamment à partir du rayonnement des concepts du structuralisme (Saussure 1916 ; Troubetzkoy 1949 ; Jakobson 1963) puis du générativisme (Chomsky 1957). D'autre part, la politique de diffusion de la langue française engagée depuis les années 1950 continue de se développer avec la mise en place de projets de coopération piloté par le Ministère des affaires étrangères et favorise l'institution de centres spécialisés sur les questions d'enseignement/apprentissage du français

¹⁷ Notre développement des éléments de contexte des années 1960 s'appuie en dominante sur les chapitres 13, 14 et 15 de la thèse d'Etat de Coste (1987).

¹⁸ La linguistique appliquée s'est développée aux Etats-Unis, dans les années 1950, notamment à travers l'élaboration de la méthode audio-orale d'enseignement/apprentissage des langues, basée sur les principes de la théorie linguistique structurale distributionnaliste de Bloomfield (1933) et la théorie psychologique behavioriste pour l'apprentissage de Skinner (1957). L'influence de la linguistique appliquée américaine se fait sentir en France au début des années 1960, d'abord à partir du traitement automatique des langues, puis très rapidement en lien avec les questions d'enseignement/apprentissage.

tels que le CREDIF et le BELC¹⁹, ainsi que la publication de revues dédiées à ces questions comme *Le français dans le monde* (à partir de 1961) ou *Etudes de linguistique appliquée* (depuis 1962).

Les positionnements successifs des acteurs de la linguistique et du domaine du FLE s'inscrivent dans un mouvement de rapprochement puis de prise de distance, au sein duquel ils vont chacun à leur tour se placer dans le sillage de la linguistique appliquée avant de s'en détacher. L'évolution de leurs rapports à la linguistique appliquée peut se découper en trois temps. Tout d'abord, les linguistes se rapprochent des spécialistes du français et se servent de la linguistique appliquée pour prouver l'utilité sociale de leur domaine et promouvoir l'intérêt de le développer notamment sur le plan universitaire. Ce rapprochement initial est manifeste lors des *Journées de Sèvres* (octobre 1961) qui rassemblent des institutionnels, des linguistes, des psychologues et des spécialistes de l'enseignement du FLE. Cette rencontre aboutit à l'ébauche de programmes de travail répondant au dessein politique de diffusion de la langue française. Nous retenons deux constats marquants à partir des positionnements respectifs des acteurs en présence et des liens qui s'établissent entre eux : la place prépondérante prise par les linguistes et les perspectives différentes adoptées par les spécialistes de l'enseignement du français par rapport à la linguistique. Au croisement de ces constats se situe le rôle attribué à la linguistique appliquée. Lors de cette rencontre, l'importance d'asseoir le projet d'ensemble sur des bases scientifiques s'impose : le propos est de décrire et de comparer les systèmes des langues (le français et les langues sources des apprenants) pour en dégager l'organisation structurale interne afin de décider ensuite des contenus linguistiques à enseigner. Ce sont les résultats de ces recherches qui devaient amener les pédagogues à concevoir des outils d'enseignement/apprentissage pour le français, le développement des travaux sur l'enseignement/apprentissage des langues constituant alors le terrain d'application des avancées linguistiques, d'où l'idée forte d'un lien d'application entre la linguistique et l'enseignement des langues et l'appellation de « linguistique appliquée ». Cette double visée scientifique et pédagogique a permis aux linguistes de promouvoir la reconnaissance de leur domaine et de se placer en position d'autorité sur les questions relatives à la langue française et à son enseignement. Ce faisant, les spécialistes de l'enseignement des langues ont dû définir leur place par rapport à cette présence nouvelle et

¹⁹ Cf chapitre 1, note 8 *supra*. Il faut aussi citer le *Centre de linguistique appliquée* de Besançon (connu sous l'acronyme CLA, en activité depuis 1958). Ces centres se sont fait connaître notamment par la publication de manuels et par la mise en œuvre de stages de formation d'enseignants.

forte des linguistes, soit en allant dans le sens d'un partenariat sur le plan de la recherche et en se rangeant du côté de la linguistique appliquée (à l'instar de l'équipe du BELC, dirigée par Capelle), soit en se positionnant résolument comme pédagogues travaillant en réciprocité avec les linguistes, et également avec les psychologues (par exemple, l'équipe du CREDIF, représentée par Rivenc). Soulignons que ces deux centres spécialisés n'occupaient pas la même place sur le plan symbolique : le CREDIF avait une réputation déjà installée depuis la publication du *Français fondamental* et de la première méthode audio-visuelle emblématique de l'époque (*Voix et images de France* – Guberina & Rivenc 1961)²⁰, tandis que le BELC cherchait une légitimité. Ceci éclaire les liens différents de ces deux protagonistes majeurs de l'époque avec les linguistes et la linguistique appliquée. Quelle que soit l'option prise, le travail des spécialistes de l'enseignement des langues est apparu comme second :

On considère en effet [...] que le renouveau d'un enseignement du français passe avant tout par une redéfinition des contenus à enseigner et de leur mise en ordre à des fins pédagogiques. S'agissant d'un enseignement du français *langue* étrangère, le contenu est avant tout linguistique et c'est la qualité scientifique de la description de la langue qui garantit le mieux la pertinence du choix des contenus à enseigner. Le reste est affaire de mise en œuvre faisant secondairement appel à des connaissances et à des techniques elles-mêmes secondes. (Coste, 1987 : 554)

Cette mise en avant de la linguistique appliquée va monter en puissance jusqu'au milieu de la décennie, avec entre autres points d'ancrage, la création d'associations de linguistique appliquée²¹, et sur le plan universitaire, la création de postes et l'apparition de certificats de linguistique appliquée dans quelques programmes. A titre d'illustration du lien établi entre linguistes et spécialistes du FLE en ce début de décennie, on peut évoquer avec Moirand (1988) ce qui caractérise les premières années d'existence de la revue *Le français dans le monde*. C'est le temps d'une sorte d'articulation harmonieuse entre linguistes et spécialistes du FLE, dont les contributions à la revue peuvent être classées en trois catégories : les articles à caractère méthodologique sont écrits en dominante par les spécialistes du FLE, les articles faisant le lien entre les théories linguistiques et les questions d'enseignement/apprentissage sont rédigés plutôt par des linguistes, les articles se

²⁰ Le CEFE (Centre d'Etude du Français Élémentaire) fut créé au début des années 1950, à l'Ecole normale supérieure de St-Cloud, autour de Gougenheim et de Rivenc, pour réaliser des enquêtes qui mèneront à la publication du *Français fondamental* (Ministère de l'Education Nationale 1954), recueil lexical et grammatical des formes de base du français, regroupant 1445 mots, sélectionnés en fonction de leur fréquence d'utilisation et de leur disponibilité par rapport à un thème donné. Le CREDIF remplacera le CEFE en 1959, avec pour mission, entre autres, de mener des recherches méthodologiques sur l'enseignement du français en vue de sa diffusion, à partir des résultats de l'enquête du *Français fondamental*.

²¹ L'Association internationale de linguistique appliquée (AILA) et l'Association française de linguistique appliquée (AFLA) sont toutes deux créées en 1964.

concentrant sur des aspects psychopédagogiques, moins nombreux, sont proposés généralement par des psychologues ou des spécialistes des sciences de l'éducation.

Puis, des prises de distance avec la linguistique appliquée apparaissent à partir de 1965 en raison de plusieurs facteurs (cf. Véronique 2009). Du côté de la linguistique, le domaine de recherche est désormais établi en tant que tel et ses notions et concepts, d'inspiration structurale, nourrissent d'autres sciences humaines (comme l'anthropologie, la littérature, la philosophie ou la psychanalyse), toutes plus prestigieuses que les questions de pédagogie. Par ailleurs, les linguistes tiennent à se détacher d'une des images marquantes de la linguistique appliquée, vue comme une machine à fabriquer des exercices, à partir de l'un de ses produits phares, les exercices structuraux. L'accent mis sur ce type d'exercices risquerait de ternir l'image de scientificité vers laquelle veut tendre la linguistique. Le lien avec la linguistique appliquée n'est donc plus essentiel. Du côté des spécialistes du FLE, on a souligné déjà la nuance de positionnement entre le CREDIF et le BELC : l'équipe du CREDIF s'est tenue à distance de la linguistique appliquée, dont l'approche d'inspiration skinnerienne de l'apprentissage avec la manipulation à vides d'énoncés sans recours au sens a toujours été questionnée. *A contrario*, les membres du BELC ont joué le jeu de la linguistique appliquée, avec des programmes d'actions répondant aux lignes fixées lors des *Journées de Sèvres*. Chemin faisant cependant et avec l'arrivée de nouveaux venus dans les deux centres (tels que Besse, Coste, Dabène au CREDIF, ou encore Galisson au BELC), la ligne privilégiée est de marcher dans les pas de la linguistique appliquée. A ce titre, le numéro 41 de la revue *Le français dans le monde* consacré aux exercices structuraux marque l'importance de la place accordée à la linguistique appliquée dans les travaux sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Toutefois, il est à noter que c'est dans l'éditorial de ce numéro signé par Reboullet, responsable de la publication (et directeur adjoint du BELC) que l'on peut lire une première tempérance en réaction à l'engouement suscité par les exercices structuraux et la linguistique appliquée. Reboullet écrit :

[...] Pour un assez grand nombre de nos lecteurs, les exercices structuraux représentent peut-être une innovation discutable. Ce qui devrait, me semble-t-il, convaincre les plus prudents, c'est qu'après avoir montré les perspectives très variées que les exercices structuraux offrent au professeur de langue désireux d'accroître l'efficacité de son enseignement [...] nos auteurs ont su, avec discernement, remettre ces exercices à une place modeste ; dire, sagement, qu'ils ne constituaient pas une fin en soi. [...] (1966 : 6)

Enfin, à partir de 1968, une nouvelle partition se joue entre la linguistique appliquée et le domaine du FLE. Alors que ce secteur d'investigation est de plus en plus délaissé par les linguistes, la publication en 1969 par Galisson d'un *Petit lexique d'initiation à la linguistique appliquée et à la méthodologie (enseignement des langues)* est le signal fort d'une récupération de l'appellation « linguistique appliquée » par les spécialistes du FLE. Coste analyse cette opération comme une tentative de reprendre à leur compte un secteur marginalisé du côté de la linguistique, en vue de promouvoir la spécificité de leur domaine de travail. La linguistique appliquée dite « de seconde génération » y est présentée comme un domaine de recherche en tant que tel, dans lequel le spécialiste du FLE/linguiste appliqué se tient à équidistance du linguiste et de l'enseignant de langue, son rôle d'intermédiaire ayant pour propos non pas seulement de transmettre les avancées linguistiques du côté de la pédagogie mais plutôt de les transformer pour l'enseignement par le biais de la méthodologie, angle de travail qui devient central et que Galisson partage en deux niveaux : celui de la méthodologie d'élaboration (travail du linguiste appliqué) et celui de la méthodologie d'application (niveau d'intervention de l'enseignant) (1969a : 80-81). La linguistique appliquée prend de l'ampleur : elle n'est plus uniquement attelée à la linguistique, mais également nourrie de domaines connexes à parts égales, telles que la psychologie et la pédagogie. Ce faisant, cette évolution du rapport des spécialistes du FLE à la linguistique appliquée leur permet d'affirmer un territoire qu'ils souhaitent de plus en plus autonome et qu'ils contribuent fortement à rendre visible par une activité éditoriale très dense, en étant à la fois auteurs de méthodes et d'articles portant sur les aspects méthodologiques de l'enseignement :

Une activité intense semble donc s'emparer des spécialistes de l'enseignement des langues, qui fabriquent des méthodes mais théorisent leurs pratiques, qui repensent une méthodologie générale mais en pédagogisent les principes sur des terrains particuliers, diffusant alors l'ensemble de leurs réflexions et recommandations au travers de stages qu'ils organisent, des publications qu'ils produisent à destination des enseignants de langue et des articles qu'ils écrivent pour [*Le français dans le monde*]. (Moirand, 1988 : 48)

Dans un temps très court cependant, au tournant de 1970, l'appellation « linguistique appliquée » recule : malgré la volonté d'affirmer une linguistique appliquée « de seconde génération », cette dénomination reste trop marquée par sa première appartenance, liée à la linguistique structurale. La notion de méthodologie ayant permis de mettre l'accent sur le rôle propre du linguiste appliqué/spécialiste de FLE, notamment en ce qui concerne l'aspect créatif

innovant et technique de son travail, c'est ce terme qui supplante peu à peu celui de linguistique appliquée.

1.2. Des propositions méthodologiques comme marques de fabrique

La promotion de la méthode audio-visuelle, incarnée en France par le courant SGAV, a mis en avant trois aspects qui nous semblent majeurs sur le plan méthodologique : le cadrage de l'unité didactique, le recours aux situations dialoguées et l'utilisation des moyens audio-visuels. Complémentairement, l'influence de la méthode audio-orale américaine a donné lieu au développement des exercices structuraux. Ces différents apports sont autant de marques de fabrique de cette décennie.

Les méthodes auxquelles ces apports caractéristiques se rattachent illustrent chacune à leur manière le développement de la linguistique appliquée. On les a ainsi souvent tenues pour équivalentes, d'autant plus qu'elles comportaient des points communs, tels que la priorité à l'oral, ou le fait de faire travailler les structures de base de la langue (voir, par exemple, Galisson, 1980 : 7). Cependant, elles se différenciaient l'une de l'autre dans leur manière d'envisager les exercices de manipulation d'énoncés : elles avaient toutes les deux recours à ces exercices pour faire fixer et mémoriser, mais la méthode audio-visuelle associait manipulation d'énoncés et travail sur le sens en situation là où la méthode audio-orale mettait l'accent sur les formes de la langue à appréhender de manière décontextualisée²² :

²² A titre d'illustration de l'orientation formelle privilégiée par les spécialistes de la méthode audio-orale (ou audio-linguale, comme elle était aussi nommée aux États-Unis), on peut consulter les articles de Delattre et Delattre dans le numéro spécial 41 de la revue *Le français dans le monde* de 1966 (7-11 et 12-21). Les exercices structuraux y sont présentés comme un outil moderne, efficace, basé sur les nouveaux apports de la linguistique et de la psychologie, prêt à l'emploi pour l'enseignant de langue. Delattre prône le recours à différents types d'exercices structuraux (classés en 7 types - répétition, substitution, transformation, expansion, combinaison, dialogue dirigé, complétion), tout en soulignant qu'ils ne représentent en aucune manière la solution à toutes les questions d'enseignement/apprentissage des langues. Delattre préconise un ordre de travail des différents aspects de la langue : il convient de commencer par des exercices portant sur la prosodie, puis la phonologie, puis la morphosyntaxe, et enfin le lexique. Cet ordre est corrélé à un partage du temps entre travail en classe et travail au laboratoire de langue, qui prévoit un parcours en quatre étapes pour l'enseignement d'une structure : 1) en classe, présentation orale de la structure en opposition à d'autres, à acquérir par le biais de substitutions ou transformations répétées en chœur, 2) au laboratoire, chaque apprenant s'exerce à répondre de plus en plus automatiquement à différents stimulus reprenant la structure en opposition, jusqu'à être capable d'enchaîner les réponses sans hésiter, 3) en classe, chaque apprenant répond à quelques stimulus de la bande enregistrée, l'enseignant intervient pour corriger la prononciation, si nécessaire, 4) en classe, les apprenants sont amenés à improviser une situation pour utiliser la nouvelle structure apprise. Le travail sur le sens n'est pas prévu pendant le temps consacré aux exercices structuraux, c'est dans le temps qui suit, consacré à l'improvisation de situations, qu'il y a de manière timide et implicite recours au sens.

Au bout du compte, fondamentalement, les conceptions de la langue et de l'apprentissage ne sont pas les mêmes dans les deux cas. Pour la méthode audio-orale, la langue est une construction mécanique d'éléments interdépendants mais séparables les uns des autres et de leurs conditions d'emploi en discours : les phrases modèles peuvent bien être agréablement glissées dans un dialogue, l'essentiel est bien ensuite de les manipuler à outrance, hors contexte.

Dans le cas de la méthode audio-visuelle, si on vise à rendre l'élève progressivement maître du système et des règles de la langue, le langage reste conçu comme organiquement inséparable, dans l'apprentissage, du sujet et de la situation. (Coste, 1970a : 15)

Et les fondements théoriques de ces deux méthodes ne se recoupaient pas. On a déjà mentionné l'appui sur la théorie linguistique du distributionnalisme de Bloomfield et sur la théorie psychologique de l'apprentissage par stimulus-réponse de Skinner pour la méthode audio-orale américaine. Pour la méthode audio-visuelle française, la méthode SGAV résulte du croisement entre les travaux de Guberina sur la méthode verbo-tonale de correction phonétique à l'université de Zagreb (Guberina 1974) et la publication du *Français Fondamental* (Ministère de l'Education Nationale 1954) par l'équipe du CREDIF. La méthode de correction phonétique de Guberina se fonde sur la prise en compte de l'affectivité, du rythme, de l'intonation et du geste dans la structuration de la parole. Il est le produit du projet scientifique de Guberina de fonder une linguistique de la parole, suite aux travaux de Bally, disciple de Saussure. Le projet commun aux deux équipes de recherche était de mettre au point une nouvelle méthode d'enseignement des langues étrangères, intégrant les travaux sur la correction phonétique de Guberina, les travaux sur la méthodologie de l'enseignement du CREDIF (basés sur le découpage de la langue à enseigner dans des situations sélectionnées selon une progression rigoureuse, à partir des résultats de l'enquête sur *Le Français Fondamental*) et l'utilisation des nouveaux moyens techniques à disposition (le magnétophone et le projecteur de diapositives).

Les développeurs du courant SGAV voulaient contribuer fortement à faire évoluer les pratiques des enseignants, notamment à partir de la structuration de l'unité didactique. L'un des écrits emblématiques sur l'unité didactique est l'article de Girard, publié en deux temps en 1964, intitulé « Les moments de la classe de langue »²³. La classe de langue y est envisagée comme « un mécanisme de précision » (1964 : 6). Dans un premier temps, les phases d'une séquence type sont précisées ainsi que leur enchaînement :

²³ Article paru dans les numéros 28 et 29 de la revue *Le français dans le monde*.

La plupart des séances de langue vivante, quels que soient la méthode, le manuel, ou le matériel pédagogique employés, comportent généralement :

- un contrôle rapide des connaissances, qui se situe le plus souvent au début de la séance et qui sert, d'une part, de mise en train ou de conditionnement pour les élèves, mais permet, d'autre part, au professeur de juger de l'efficacité de son enseignement²⁴ ;
- une étude d'éléments nouveaux qui comporte en général trois phases bien distinctes :
 - 1° la présentation de ces éléments (forme, sens, et la relation forme-sens) ;
 - 2° le réemploi et l'appropriation, c'est-à-dire à la fois l'exploitation de l'acquis récent et l'intégration immédiate de cet acquis à tout ce qui est déjà connu en vue de l'expression personnelle ;
 - 3° la fixation des principales structures grammaticales et la création ou l'entretien des automatismes de maniement du langage. (*ibid.*)

On note ici que cette définition ne souffre pas d'équivoque ou d'incertitude. Des termes comme « la plupart des », « quels que soient » et « généralement » dans la phrase introductive montrent que le propos n'est pas à mettre en doute, même s'il est en fait impossible de savoir si l'auteur fait référence à la leçon type idéalisée ou part du constat des pratiques de terrain. On a là un bel exemple de discours prescriptif, caractéristique de l'époque. Dans la suite de l'article, le propos et le type d'activités à mener dans chaque phase sont exposés sous forme de recommandations, comme par exemple : privilégier le travail à l'oral par la répétition, avoir recours à des exemples concrets, s'appuyer sur la force d'évocation des supports imagées, maintenir les apprenants dans une attitude active. Les écueils possibles liés à ces manières de faire sont soulignés comme autant de pièges potentiels : éviter le par cœur et la mise en place de réponses automatiques face aux images proposées, ne pas se perdre dans des explications longues et métalinguistiques, faire attention à la polysémie des images. Nous reviendrons en détails sur la notion d'unité didactique au sein du courant SGAV au point 1.3. *infra*.

D'autres articles complètent et affinent ces recommandations propres au courant SGAV sur des questions telles que le choix de situations dialoguées et l'apport des moyens audiovisuels. Par exemple, Galisson insiste sur l'importance de construire les leçons sur un dialogue et de commencer les séances par son exploitation²⁵ (1969b). La forme dialoguée a

²⁴ Girard présentera une version synthétisée de cet article en 1969 dans le numéro 65 de la revue *Le français dans le monde* intitulé *Guide pédagogique pour le professeur de français*, qui sera publiée deux ans plus tard dans la collection « F » chez Hachette (1971). Dans cette deuxième version, il précisera que la phase de contrôle rapide des connaissances qui apparaît comme le premier moment de la classe de langue au début de la séance en constitue en fait le quatrième car cette phase vient logiquement après celles de présentation, d'exploitation et de fixation : « C'est au début de la séance suivante que se situera le contrôle du travail effectué et des acquisitions des élèves. C'est donc le quatrième moment de la classe de langue. » (1969 : 27)

²⁵ Dans cet article, Galisson fait écho en quelque sorte à Girard à propos de la structuration de l'unité didactique concernant la première activité type d'une leçon en insistant sur le fait qu'il lui paraît plus important de

l'avantage, selon Galisson, de présenter les structures à travailler dans un discours situé où les formes linguistiques ne sont pas travaillées isolément et hors contexte mais dans un ensemble qui doit s'efforcer d'être motivant, vraisemblable et simple. Le dialogue est considéré comme le support de présentation des éléments linguistiques qui vont être ensuite répétés, mémorisés et reproduits dans les phases d'exploitation et de fixation. Cette insistance sur le rôle du dialogue permet à Galisson de marquer l'une des différences importantes entre la méthode audio-orale américaine et la méthode audio-visuelle française, à savoir le fait de travailler la langue en situation. Concernant la structuration de l'unité didactique, il s'inscrit globalement dans la modélisation audio-visualiste, tout en discutant le démarrage de la leçon type. Par ailleurs, Coste et Ferenczy reviennent sur l'utilisation des moyens audio-visuels dans la méthode SGAV (1969) pour en dégager les fonctions d'un point de vue méthodologique. Ils insistent sur le fait qu'il faut que ces moyens soient véritablement intégrés dans le déroulement de la classe (et non simplement ajoutés) pour qu'on puisse parler de méthodologie audio-visuelle :

On ne saurait confondre technique pédagogique et méthodologie. La première se définit à partir de la seconde qui elle-même découle de choix et d'hypothèses préalables, axiomes de départ ou résultats de la recherche, en ce qui concerne :

- la nature de la langue et son fonctionnement,
- les conditions optimales de l'enseignement,
- les objectifs à atteindre,
- le contenu à enseigner,
- le sujet qui doit apprendre la langue étrangère.

La méthodologie ne peut reposer que sur des options fondamentales, mais si ces dernières sont nettement précisées, l'éventail des variations méthodologiques se resserre. Si l'on entreprend d'enseigner une langue utile à la communication et en particulier à l'expression orale, sans faire appel à la traduction, mais en rendant l'élève conscient des valeurs et des conditions d'emploi de ce qu'il apprend, l'image offrira alors des avantages indéniables mais, nous l'avons déjà remarqué, on ne choisira pas alors indifféremment sa fonction et la nature de son rapport avec la parole. (1969 : 67)

En termes de principes, on comprend que le son et l'image permettent d'orienter l'apprentissage vers la langue orale usuelle, à partir d'énoncés travaillés en situations. Faire écouter des enregistrements sonores de la langue facilite la découverte et l'apprentissage du rythme, de l'intonation, des sonorités du français²⁶. Le recours à l'image repose sur deux

commencer directement une leçon par l'apport d'éléments nouveaux que par le rappel de ce qui a été travaillé : « Alors que certains pédagogues préfèrent aborder l'UD par le contrôle, nous suggérons de commencer par la présentation, pour mobiliser sur l'essentiel les bonnes dispositions du début du cours. » (1969b : 7). Il est à noter que cet article est paru quelques mois avant la version révisée de l'article de Girard sur les moments de la classe de langue et l'on peut supposer que la position de Galisson sur la structuration de l'unité didactique a peut-être contribué à modifier et préciser la proposition de Girard.

²⁶ Cette assertion, banale aujourd'hui, illustre en filigrane l'époque dans laquelle se positionne ce nouveau type de discours méthodologique : le travail de la langue à l'écrit est dominant, les moyens technologiques à

fonctions du rapport entre ce qui est vu et ce qui est entendu : d'une part, elle facilite la compréhension et la mémorisation entre le signifiant linguistique (entendu et vu) et le signifié (à condition que ce signifié renvoie à un objet ou une notion visualisable sans ambiguïté, ce qui limite cette fonction première de l'image) ; d'autre part, elle permet d'accéder au sens en s'appuyant sur les éléments non verbaux des situations écoutées (éléments visuels des espaces figurés sur les images, mimiques et gestuelle des personnages représentés) par le jeu des hypothèses que l'on peut faire entre ce que l'on voit et ce que l'on entend, et en fonction de son vécu et de ses acquis linguistiques :

Vu la complexité des facteurs qui interviennent, l'image ne peut que fournir des points de repère à partir desquels il faut inférer la signification globale des paroles qui s'y inscrivent en creux. Une série d'images pourra suggérer un échange de répliques entre plusieurs personnages engagés dans une situation de la vie quotidienne. La segmentation des images et du dialogue nécessite une lecture séquentielle, la signification de chaque partie est fonction de la compréhension de l'ensemble. Les deux chaînes d'informations évoluent parallèlement en s'articulant l'une sur l'autre. (Coste & Ferenczy, 1969 : 65)

L'image et le son jouent un rôle primordial dans les phases d'exposition et de mémorisation, ce qui montre le lien intrinsèque de ces deux média avec la structuration de l'unité didactique.

Le numéro 65 de la revue *Le français dans le monde* intitulé « Guide pédagogique pour le professeur de français » (1969) représente l'un des premiers ensembles de textes pédagogiques d'envergure adressé aux enseignants de FLE. Il joue en quelque sorte le rôle de point d'orgue d'une décennie d'innovations méthodologiques pour l'enseignement/apprentissage du français. L'introduction signée par Debyser revient sur le chemin parcouru et annonce les prémisses du renouveau de la pensée méthodologique. L'auteur met en avant une vision positive du développement des travaux portant sur l'enseignement/apprentissage du FLE, oscillant de ce fait entre satisfecit et promotion du travail accompli :

Qu'il nous soit permis de dire que cette recherche pédagogique nous semble à la fois utile, intéressante et sympathique : utile, sans conteste, puisqu'elle contribue à mettre au point un enseignement plus efficace et mieux adapté ; intéressante en soi, par son ouverture sur les sciences humaines et parce que, comme ces dernières dont elle partage l'optimisme et les inquiétudes, elle se repense continuellement ; sympathique enfin car, par-delà ses ambitions technocratiques d'économie et de rendement, par-delà le formalisme auquel semble parfois l'obliger le choix d'un contenu moins arbitraire et les nécessités d'une meilleure programmation, elle vise à

disposition sont nouveaux, d'où l'aspect militant des écrits des méthodologues, concernant notamment le travail à l'oral.

instaurer une classe de français moins pédante, plus dialoguée, plus vivante, plus généreuse. (1969 : 12)

Il rappelle les apports essentiels de la linguistique et de la psychologie au renouvellement des principes à la base de la mise au point des méthodes audio-orale et audio-visuelle. Du côté de la linguistique, Debyser souligne par exemple que :

C'est ainsi que s'est développée, à partir de la linguistique générale, la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, dont l'apport a été déterminant pour le renouvellement de la pédagogie du français langue étrangère. (*ibid.* : 5)

Il montre aussi l'influence de la dernière théorie linguistique en pointe, celle du générativisme chomskyen, qui arrive en France à ce moment-là, pour insister sur l'idée de fonder l'enseignement/apprentissage du français sur les structures de base de la langue :

La compétence linguistique est, selon les linguistes contemporains, un mécanisme fini qui permet de produire et de comprendre un nombre infini de phrases. Ces mêmes linguistes définissent comme des performances les phrases correctes réalisées conformément aux possibilités génératives de la compétence. (*ibid.* : 6)

Pour ce qui est de la psychologie, il revient sur l'influence majeure du behaviorisme en ces termes :

Dans la mesure où l'étude d'une langue étrangère peut, à certains égards, être considérée comme l'acquisition de comportements linguistiques, toutes les recherches et les expérimentations de la psychologie appliquée consacrées au conditionnement, à la création, au renforcement et à la généralisation des habitudes ou des réflexes, aux obstacles et aux échecs de l'apprentissage, ont été précieuses pour les professeurs qui ont pu souvent adapter avec profit à l'apprentissage des langues certains procédés mis au point par les psychologues. Il faut, bien sûr, se garder d'un behaviorisme naïf : [...] l'apprentissage d'une langue est infiniment plus complexe que celui de quelques comportements simples. Il faut cependant reconnaître que la psychologie du comportement a ouvert aux enseignants des perspectives d'application très prometteuses au moins dans deux directions : la mise au point d'exercices de conditionnement grammatical, les *exercices structuraux* et *l'enseignement programmé*. » (*ibid.* : 11)

Au cœur de cet extrait, l'expression « behaviorisme naïf » annonce les critiques qui prendront forme quelques temps après, sous sa plume et celle de quelques autres méthodologues, et ce tout au long des années 1970. Histoire à suivre.

1.3. Unité didactique et méthode SGAV : la pierre d'angle et le carcan

Après avoir planté le décor de la question méthodologique dans les années 1960, nous proposons de revenir sur les « moments de la classe de langue » par le biais d'une analyse détaillée de l'unité didactique telle qu'elle a été conçue au sein de la méthode SGAV.

La méthode SGAV est apparue comme révolutionnaire²⁷ lors de sa création, car elle rompait avec les méthodes d'enseignement antérieures par la place centrale qu'elle accordait à l'apprentissage de la langue parlée en situation, sans avoir recours à des explications métalinguistiques complexes sur le fonctionnement de la langue. Le caractère révolutionnaire, voire contestataire, de cette méthode est reconnue (et revendiquée) par ses développeurs qui expliquent, par exemple, que la préface du manuel *Voix et Images de France* (1961), était un véritable « manifeste méthodologique » (Rivenc, 2003 : 88).

Les principes méthodologiques de base pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE, mis en œuvre dans les manuels SGAV, étaient les suivants :

- priorité à l'apprentissage de la parole orale, dès le début ;
- priorité à la parole orale en situation ;
- recours nécessaire aux outils audio-visuels ;
- éducation de la perception auditive de la parole étrangère (*ibid.* 2003 : 88-90).

La méthode SGAV, avec la parution de *VIF*, recommandait de mettre ces principes en œuvre, sur le plan pédagogique, à partir, entre autres, d'une démarche d'apprentissage répartie en quatre étapes dans chaque leçon (cf. Girard 1964). La prescription de l'organisation de la leçon était ressentie comme nécessaire parce que la méthode préconisée était nouvelle et qu'il fallait donc assurer le guidage maximal de l'enseignant et, par là-même, de l'apprenant. En mettant à jour la notion de polycentrisme²⁸, Borg a montré dans son ouvrage sur *La notion de*

²⁷ Le terme *révolutionnaire* peut être compris ici dans son sens habituel de radicalement nouveau mais aussi, au sens que Puren lui confère (1994), c'est-à-dire au sens de volonté de changement. Selon lui, un mouvement d'innovation en didactique des langues (tel qu'a été le courant SGAV) se fait dans une logique révolutionnaire, avec pour but de faire changer les comportements tant au niveau de l'enseignement que de l'apprentissage. Puren oppose cette logique à la logique gestionnaire, où la didactique prend en compte la variation des situations d'enseignement/apprentissage des langues, sans chercher à les modifier, comme cela a été le cas avec ce qu'il a nommé éclectisme à partir des années 1990.

²⁸ Le *polycentrisme* représente le fait qu'une méthode s'articule sur une ou plusieurs forces de centration. Ce concept présente l'intérêt de montrer quelles sont les caractéristiques intrinsèques des méthodes et quelles dynamiques en ressortent (Borg, 2001 : 102). Le concept de *centration* renvoie à ce qui prévaut dans la mise en œuvre pédagogique, autour de quoi sont organisés l'enseignement et l'apprentissage de la langue. Pour son

progression (2001) que la méthode SGAV était celle qui recouvrait le plus de centrations. Il en a dénombré cinq : centration sur l'apprenant, sur l'instrument éducatif, sur la matière à enseigner, sur la méthode, sur l'objectif à évaluer. De ces cinq centrations, il tient la centration sur la méthode comme la plus marquante du courant SGAV, car elle se trouve « au cœur du processus d'apprentissage », elle en constitue la « charpente interne », et même son « étendard » et son « label qualitatif » (Borg, 2001 : 69). La centration importante sur la méthode explique pourquoi la méthode SGAV a contribué, de manière significative, à la codification de l'unité didactique. Cette modélisation est devenue très prégnante car elle permettait, d'une part, d'expliquer les hypothèses et les principes que le courant SGAV recommandait de mettre en œuvre pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et, d'autre part, elle servait d'outil de formation aux nombreux enseignants se convertissant à l'utilisation de la méthode SGAV lors de stages de formation. C'est en cela que l'on peut l'envisager comme la pierre d'angle de la méthode SGAV.

Cependant, au fur et à mesure de sa propagation et de son développement, le modèle de leçon SGAV a été de plus en plus perçu comme un carcan, mécaniciste et dirigiste, reflétant la théorie linguistique structurale et la psychologie béhavioriste skinnerienne de l'apprentissage, laissant peu ou pas d'initiative à l'enseignant et à l'apprenant. Il nous a paru intéressant, pour notre projet, d'essayer de comprendre pourquoi un modèle d'unité didactique a pu susciter, à la fois, autant d'engouement et autant de rejet.

Pour ce faire, nous avons synthétisé les modèles d'unité didactique qui se dégagent des manuels phares de la méthode, à savoir, *Voix et Images de France* (Guberina & Rivenc 1961), *De Vive Voix* (Moget 1972) et *Archipel* (Courty & Saillard 1982), représentant les trois générations de cours SGAV, à partir de la présentation qu'en a fait Besse (1985). Nous proposons de résumer l'évolution du modèle d'unité didactique SGAV à partir de ces trois tableaux et de comprendre ainsi le cadrage qu'il a représenté, les critiques qui lui ont été adressées, ce qu'il impliquait pour la place et le rôle de l'enseignant et de l'apprenant.

travail, Borg a utilisé la typologie établie par Porcher (1974) qui fait état de six centrations. En dehors des cinq centrations citées pour la méthode SGAV, il y a également la centration sur l'enseignant.

Modèle de l'unité didactique de la méthode SGAV dans le manuel *Voix et Images de France* – 1961

PHASES	Activités	Objectifs	Supports	Déroulement
Présentation Simuler audio-visuellement un dialogue en LE	Présentation ▼	Faire appréhender le contenu global du dialogue, reconnaître ce qui a été appris auparavant, cerner les éléments nouveaux.	Film fixe (images) / enregistrement sonore du dialogue (bande magnétique). Dialogues de situations (redondance image/texte).	L'enseignant projette successivement des images et fait écouter la réplique ou le groupe sonore qui correspond à chaque image projetée. Il questionne les apprenants pour vérifier leurs hypothèses d'interprétation. Après deux projections, les apprenants redisent de mémoire ce qu'ils ont entendu (sans correction de l'enseignant).
	Explication ▼	Faire comprendre le sens (pragmatique, lexical, grammatical) de chaque groupe sonore.	Images fixes. Bande sonore. Dessins. → Partir de : la situation, l'image, les acquis des apprenants, ce qu'ils connaissent de contextes analogues, varier la morphologie ou la syntaxe.	L'enseignant reprend le film, image par image, fait réentendre le groupe sonore correspondant deux ou trois fois, fait répéter ou pose des questions de compréhension.
	Répétition/ mémorisation ▼	Faire corriger les reproductions des répliques (à partir de l'hypothèse du système verbo-tonal), faire mémoriser	Images projetées	L'enseignant fait répéter chaque groupe sonore à chaque apprenant (travail sur le rythme et l'intonation, puis travail sur les phonèmes par présentation de variantes du son ou présentation du phonème dans des environnements facilitant l'audition et la phonation).
Exploitation Réemployer les composantes du dialogue dans d'autres situations	Exploitation sur images (dramatisation) ▼	Prendre une distance par rapport aux dialogues et aux images de la leçon, verbaliser l'implicite, réviser ce qui a été acquis antérieurement, voir comment les apprenants structurent l'acquis et ce qui est en voie d'acquisition.	Images fixes. Ce que les apprenants ont compris et mémorisé de la première phase et antérieurement.	Les apprenants rejouent le dialogue de la leçon ou jouent un dialogue approprié à la situation (qui reprend ce qu'ils ont vu dans la première phase ou antérieurement). Puis, l'enseignant leur pose des questions qui les amènent à reformuler les répliques du dialogue étudié (utilisation du discours indirect).
	Exploitation grammaticale (fixation) ▼	Aider les étudiants à corriger des erreurs observées dans les activités précédentes. Faire réemployer, de manière systématique, les régularités morpho-syntaxiques, en situation.	Situations (dialogues de la leçon et dialogues antérieurs). Contenu grammatical de la leçon.	Par exemple, l'enseignant part d'une image liée à une phrase où il y a le point de langue à travailler. Il pose une question, en lien avec la situation, qui induit la production du point à travailler. Il pose plusieurs questions du même type à partir de différentes images et peut ensuite continuer à partir d'autres sujets. L'activité doit se faire avec rapidité et méthode.
	Transposition	Développer la capacité des apprenants à s'exprimer et à communiquer entre eux, de la manière la plus authentique et autonome possible, en classe.	Aucun	Les apprenants rejouent le dialogue de manière plus libre et inventive ou ils racontent à nouveau la scène ou ils jouent une scène qui les implique plus personnellement.

Modèle de l'unité didactique de la méthode SGAV dans le manuel *De Vive Voix* – 1972

PHASES	Objectifs	Activités	Supports	Déroulement
Présentation ▼	Faire parler l'apprenant au mieux de ses moyens (à partir de ses acquis).	Faire produire des hypothèses.	Images fixes (qui contextualisent sans traduire visuellement). Acquis des apprenants (progression en spirale).	Les apprenants sont invités à exprimer des hypothèses sur ce qui se passe et ce qui se dit à partir de ce qu'ils voient, image par image, ils devinent l'intention de communication.
	Faire découvrir de nouvelles intentions de communication.	Faire produire des paraphrases communicatives.	Bande sonore, dialogues enregistrés.	L'enseignant fait écouter l'énoncé sonore qui correspond à l'image qui vient d'être commentée par les apprenants, ce qui donne lieu à d'autres reformulations sous forme de paraphrases communicatives, à partir de la situation simulée visuellement. L'enseignant doit cadrer les productions des apprenants, encourager les réalisations positives, (amener à) corriger les erreurs (notamment au niveau de la prononciation).
	Faire prendre conscience de l'importance du contexte dans la compréhension d'une phrase.	Faire produire un discours oral rapporté.		Les apprenants sont invités à raconter l'histoire du dialogue qu'ils viennent d'étudier sous forme de récit à l'oral, ce qui implique qu'ils découvrent et maîtrisent peu à peu les éléments linguistiques et discursifs appropriés pour dire un récit.
Conceptualisation	Faire prendre conscience et faire formuler la manière de comprendre le fonctionnement de la LE. Renforcer un apprentissage par une réflexion sur celui-ci.	Faire produire un corpus de phrases.	Métalangage acquis antérieurement par les apprenants (dans l'apprentissage de leur LM ou d'une autre LE).	L'enseignant demande aux apprenants de produire des phrases avec le point de langue à conceptualiser. Il écrit les phrases au tableau, ce qui constitue un corpus d'exemples, à partir desquels les apprenants sont invités à expliquer à leur manière la façon dont ils comprennent le fonctionnement du point de langue (sans métalangage savant, avec celui que possèdent les apprenants).
Transposition	Réemployer les acquis dans des situations semblables et différentes.	Faire produire un dialogue à l'oral ou sketch.	Images de transposition (autres que celles du dialogue de la leçon).	Les apprenants proposent différentes paraphrases pour faire exister un dialogue possible entre les personnages de l'image qui leur est proposée en réutilisant ce qu'ils viennent d'apprendre. L'enseignant intervient pour aider ou corriger. OU Les apprenants préparent un sketch en petits groupes, à partir des images de transposition, qu'ils présentent ensuite à la classe, présentation suivie de corrections par l'enseignant.
		Faire produire un discours oral rapporté.	Images de transposition.	Les apprenants sont invités à produire un discours oral rapporté.
		Faire parler de soi.	Vie personnelle des apprenants.	Pour aller au-delà des situations simulées de réemploi, les apprenants sont invités à échanger sur leur vie (en lien avec les situations étudiées dans la leçon).

Modèle de l'unité didactique de la méthode SGAV dans le manuel *Archipel* – 1982

PHASES	Activités	Objectifs	Supports	Déroulement
Compréhension ▼	Présentation	Faire accéder au sens.	Bande enregistrée, plusieurs dialogues courts. Images du manuel.	L'enseignant fait écouter le dialogue enregistré, plusieurs fois. Les apprenants peuvent regarder les images qui visualisent globalement le cadre du dialogue. L'enseignant demande aux apprenants ce qu'ils ont compris et retenu du dialogue.
	Explication	Comprendre globalement la situation à partir du sens qui se dégage du contexte.	Bande enregistrée, plusieurs dialogues courts. Images du manuel.	L'enseignant donne des explications à partir de ce qu'ont retenu les apprenants et de leurs questions, en tenant compte des difficultés rencontrées par les apprenants. L'enseignant parle normalement, en utilisant la langue courante. Démarche interactive. L'apprenant comprend peut-être plus qu'il ne peut s'exprimer.
	Mémorisation	Mémoriser des bouts de phrases, des expressions, des mots, des structures, pour réemployer.	Bande enregistrée, plusieurs dialogues courts. Images du manuel.	L'enseignant invite les apprenants à répéter le dialogue, morcelé, deux répliques par deux répliques. Les apprenants répètent le dialogue par paire, chacun choisissant l'une des deux répliques et endossant ainsi l'un des deux rôles du dialogue. Ensuite, les apprenants reconstituent le dialogue par paire et réécoutent la version enregistrée pour évaluer leur production. Pour finir, chaque groupe joue le dialogue devant la classe, ce qui donne lieu à une évaluation et une correction collectives.
Production	Un ensemble d'activités, soit communicatives, soit cognitives, sans parcours obligé.			
	Jeux de rôles	Réemployer les éléments communicatifs, linguistiques du dialogue. Préparer à la transposition.	Images du dialogue ou images de transposition (si l'on veut).	<i>Dramatisation</i> : rejouer le dialogue de la leçon ou la situation du dialogue.
		Pratiquer en classe une situation qu'on pourrait vivre ailleurs pour répondre aux besoins de communication réels des apprenants. Libérer et individualiser la parole.		<i>Simulation</i> : fonctionnelle (situations stéréotypées) ou projective (situations imaginaires). Les apprenants apprennent, répètent, préparent leur rôle dans une situation jouée, proposée par eux.
		Se projeter dans la peau d'un autre, communiquer dans une interaction.	Canevas : séquence d'actes de parole, situation spatio-temporelle, rôle psychosociaux.	<i>Jeu de rôles</i> : les apprenants improvisent une scène en fonction des éléments situationnels, pragmatiques, linguistiques du canevas.
	Jeux	Développer une compétence linguistique à l'oral.	Règles de jeux connus.	<i>Exemple</i> : le jeu des devinettes.
	Activités grammaticales	Faire formuler et acquérir les règles morpho-syntaxiques et syntaxico-pragmatiques de la LE. Enseigner la grammaire de manière interactive.	Exercices de grammaire traditionnelle (critères morpho-syntaxiques) ou notionnelle-fonctionnelle (critères sémantiques).	<i>Grammaire explicite traditionnelle</i> : les apprenants font ponctuellement des exercices de conjugaisons, de transformations de phrases, etc. <i>Grammaire implicite traditionnelle</i> : les apprenants déduisent la règle de formation à partir d'exemples montrant une analogie d'un point de vue morpho-syntaxique. <i>Grammaire implicite notionnelle-fonctionnelle</i> : les apprenants déduisent la règle d'usage à partir d'exemples utilisés pour la même fonction ou à partir d'exemples qui montrent la valeur sémantique de telle ou telle notion.

Les modèles d'unités didactiques des trois manuels SGAV montrent des traits marquants d'évolution que l'on peut regrouper dans un ensemble de quatre tendances, concomitantes les unes aux autres :

- le modèle de chaque unité didactique s'assouplit et devient de moins en moins rigide, ce qui donne plus de liberté d'utilisation du manuel à l'enseignant ;
- l'apprentissage est de plus en plus centré sur l'individu apprenant ;
- l'enseignant devient un animateur des échanges ;
- il y a de plus en plus d'échanges entre apprenants (la proportion du temps de parole de l'enseignant et des apprenants s'inverse), induits par des types de plus en plus riches d'activités proposées.

En effet, les trois cours se caractérisent ainsi :

♦ *VIF* :

- phases délimitées et s'enchaînant l'une après l'autre dans un parcours obligé,
 - utilisation de l'image comme support de la parole et de la communication,
 - caractère répétitif de la phase de présentation (apprentissage par cœur, correction phonétique à partir des phrases du dialogue prises comme modèles),
 - l'exploitation sur images donne lieu à une activité qui ressemble beaucoup à l'activité de répétition (notamment l'activité de dramatisation),
 - l'activité de transposition n'est pas assez cadrée pour donner lieu à des échanges nouveaux entre les apprenants,
- l'apprentissage se fait par conditionnement.

♦ *DVV* :

- le travail commence par la phase de présentation mais ensuite, les deux autres types de phases peuvent s'enchaîner ou non,
- la présentation des images est dissociée de celle des répliques,
- l'exploitation de l'acquis des apprenants précède les explications éventuelles,
- la correction phonétique s'exerce à propos des productions des apprenants et non par rapport aux phrases modèles du dialogue étudié,
- il n'y a pas de mémorisation du dialogue mais, en revanche, beaucoup d'échanges entre les apprenants et avec l'enseignant qui favorisent le passage à la transposition à tout moment (les

activités de paraphrases et de discours rapporté aident à l'augmentation des échanges plus spontanés de la part des apprenants),

- la phase de transposition est mise en œuvre grâce au support d'autres images, ce qui permet de mieux cadrer cette activité,

→ l'apprentissage se fait par essais/erreurs.

♦ *Archipel* :

- à nouveau, deux phases de travail constituent l'unité mais, si la phase de compréhension est encore décrite étape par étape, la phase de production se caractérise par une multiplication des activités sans qu'il y ait d'ordre établi pour la réalisation de ces activités, le manuel présente un caractère modulable,

- ceci s'accompagne d'une diversification des contenus (documents textuels et iconographiques de différentes sortes, authentiques ou fabriqués),

- l'image n'est plus traitée comme le support visuel de la communication mais comme le cadrage global de la situation étudiée, car la communication doit naître des besoins réels des apprenants,

- la langue présentée est plus riche et plus complexe,

- la mémorisation ne se fait plus en apprenant par cœur mais en reconstituant la scène,

- la paraphrase et le discours oral rapporté s'utilisent de manière spontanée, à partir des activités proposées et non comme étant le but recherché de ces activités,

→ l'apprentissage se fait dans l'interaction.

Malgré ce constat de changement du modèle d'unité didactique SGAV, la méthode a été critiquée sur deux points essentiels : l'apprentissage vu comme conditionné à orientation behavioriste et le découpage en phases imposé du déroulement d'un cours, autrement dit, c'est la notion même de modèle d'unité didactique qui a été fortement critiquée. L'aspect conditionné de l'apprentissage a été particulièrement dénoncé avec l'activité de répétition et l'activité de dramatisation, présentes dans *VIF*. L'activité de répétition avait pour but de faire mémoriser les formes, en partant du principe qu'il faut avoir mémorisé des mots, des expressions, des structures, pour pouvoir s'exprimer en les réutilisant. Cette activité de répétition se faisait dans le contexte de la situation illustrée par le dialogue étudié, parce que les formes devaient s'appréhender à partir du sens des échanges. L'activité de dramatisation consistait à faire redire le dialogue mémorisé par les apprenants au fur et à mesure qu'étaient déroulées les images fixes correspondantes. Ces deux activités s'apparentaient à de

l'apprentissage conditionné par le réflexe (à telle image, l'apprenant savait qu'il devait dire telle phrase) et, par conséquent, la méthode SGAV a été vue comme une méthode d'inspiration strictement behavioriste, telle que la méthode audio-orale. Au niveau du déroulement du cours, on a souligné l'aspect imposé de l'ordre des activités, surtout dans *VIF*, imposition d'autant plus mal acceptée qu'elle impliquait que l'enseignant n'était plus celui qui décidait du contenu et de la manière d'enseigner dans sa classe et qu'il était, de fait, amené à changer de rôle. C'est en cela que Borg montre que la méthode SGAV a marqué un tournant décisif quant au rôle de l'enseignant en classe de langue (2001 : 24).

Ainsi, on se rend compte que les critiques portées à la méthode SGAV se sont faites en référence à la première génération de cours, sans doute parce que son succès international en une dizaine d'années et son impact dans la classe de langue ont marqué profondément le champ de la didactique des langues. Or, l'évolution des deux autres manuels montrent que les critiques adressées à la méthode SGAV avaient été en partie traitées, puisque le modèle d'unité didactique apparaissait de moins en moins codifié et que la langue s'enseignait, s'apprenait, se manipulait de plus en plus dans l'interaction. L'entrée « Unité didactique » du *Dictionnaire de Didactique des Langues* (Galisson & Coste 1976) illustre la prégnance du modèle d'unité didactique de *VIF* car c'est celui-là qui sert de base à la définition proposée, tout en indiquant à la fin que ce modèle est en train d'évoluer : « [...] le développement d'une pratique pédagogique plus centrée sur l'enseigné tend à assouplir l'organisation de l'unité didactique et à la rendre sensiblement moins canonique » (*ibid.* 1976 : 578-579).

Cette organisation moins canonique de la leçon va être l'une des caractéristiques du passage de la méthode SGAV à l'approche communicative dans le domaine francophone. Le manuel *Archipel* est, à ce titre, considéré soit comme le cours de troisième génération de la méthode SGAV, soit comme l'un des premiers manuels emblématiques de l'approche communicative ; il est l'exemple charnière de l'évolution de la méthodologie du FLE parce qu'il propose un modèle de leçon assoupli, en deux phases mais sans parcours obligé à l'intérieur de ces phases, notamment celle de production²⁹. Poursuivons notre portrait dans les années 1970/1980.

²⁹ Le manuel *Archipel* est également en position charnière car ses contenus et leurs découpages sont plus adossés aux actes de parole du *Niveau-Seuil* (1976) qu'au vocabulaire du *Français fondamental* (1954).

2. De la méthodologie de l'enseignement à la didactique du FLE – les années 1970/1980

A partir de 1970, les spécialistes de l'enseignement du FLE, désormais plus méthodologues que linguistes appliqués, font en quelques textes volte face sur les innovations de la décennie précédente, avec une série de critiques, notamment sur le plan méthodologique, qui vont amener à basculer du courant SGAV à l'approche communicative et de la méthodologie de l'enseignement à la didactique du FLE. C'est le temps de l'autonomisation pour le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, sur fond de nombreux débats et d'émergence de nouvelles notions de référence. La méthodologie se trouve mise à mal, voire rejetée. L'organisation de la leçon de langue, question emblématique de la décennie précédente, évolue forcément au gré de cette période. Nous allons voir comment.

2.1. Autonomisation d'un domaine

Le processus d'autonomisation dans lequel se trouve engagé la didactique du FLE, au début des années 1970, s'explique par la volonté et l'activité des acteurs impliqués dans ce domaine depuis quelques années.

La première illustration de ce processus réside dans le choix du terme *didactique*. Comme nous l'avons développé au chapitre 1 *supra*³⁰, ce terme marque la volonté de constituer ce domaine de travail en tant que tel, au carrefour de plusieurs disciplines des sciences humaines, elles-mêmes en plein essor (et non plus dans un rapport de subordination, notamment à la linguistique).

Par ailleurs, deux ensembles de facteurs expliquent le processus : l'évolution scientifique de la discipline marquée par la plus grande diversité et la nouveauté de théories de référence auxquelles ont recours les didacticiens pour définir et ancrer leurs objets de recherche ; et un ensemble d'événements factuels d'ordre éditorial ou institutionnel qui font écho à cette évolution scientifique ou l'appuient (Coste, 1987 : 680 *et passim*).

³⁰ Cf. chapitre 1, point 1.3. *supra*

L'autonomisation de la didactique des langues se remarque d'abord par l'explosion des théories de référence influençant la toute nouvelle approche communicative :

Par rapport aux méthodes audio-visuelles, l'approche communicative a comme particularité de diversifier les emprunts théoriques auxquels elle a recours. Cette diversification se fait à un moment où la linguistique n'est plus dominée par un courant et où se développe un ensemble de disciplines qui se donnent des objets de travail spécifiques : sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique [...] (Bérard, 1991 : 17)

Sur le plan de la linguistique, la façon de considérer la langue évolue. Elle n'est plus seulement un ensemble de structures que l'on peut découper en unités lexicales et grammaticales. Son étude ne peut plus être envisagée seulement à partir de la linguistique structurale. Elle est d'abord vue comme l'outil privilégié de la communication : elle permet à l'individu locuteur de se situer et d'agir avec l'autre et dans le monde. Trois branches emblématiques de cette nouvelle orientation de la linguistique vont irriguer la didactique des langues : la linguistique de l'énonciation, la linguistique pragmatique et l'analyse du discours. La linguistique de l'énonciation (Benveniste 1966, 1974) pose que la langue est mise en fonctionnement « par un acte individuel d'utilisation » (1974 : 80) par l'énonciateur dans une situation de communication précise caractérisée par des paramètres tels que le locuteur, le destinataire, le lieu et le temps ; ceux-ci fonctionnent comme des points de repères lors de la mise en discours de l'expérience et permettent l'interprétation des énoncés. La théorie des actes de parole proposée par Austin (1962) et généralisée par Searle (1969) en philosophie du langage est à la base de la linguistique pragmatique :

La pragmatique s'intéresse aux actes de parole sous-jacents à la production d'énoncés. [...] La pragmatique étudie plutôt l'intention sous-jacente de celui qui prend la parole et, par extension, l'effet produit par ces énoncés sur l'autre. (Moirand, 1990 : 143)

La signification et l'action sont ici au cœur du fonctionnement langagier. Cortès le souligne en ces termes :

Ces actes de parole sont une manière de prendre conscience du réel dans lequel nous baignons par le biais du langage envisagé aussi comme potentialité communicative actualisable ou actualisée et non plus simplement comme système structural. [...] Un acte de parole n'est pas une structure de la langue. Il s'inscrit dans une sémantique de l'action communicative [...]. Une structure se niche toujours au cœur d'un acte de parole. C'est évident. [...] Mais il ne faut pas réduire l'une à l'autre. S'il y a acte, c'est parce que dire quelque chose, c'est faire quelque chose. (1987 : 59-60)

La langue, par la parole, réalise une action et véhicule un sens dans une situation donnée. Les travaux développés en analyse du discours envisagent la langue non plus à l'aune de la phrase, mais au niveau des textes formant un tout à étudier au regard de leurs conditions sociales de production (Harris 1952 ; Dubois 1962).

A partir des travaux de sociolinguistique, de l'ethnographie de la communication en particulier, la notion de compétence de communication (Hymes 1971) nourrit également cette nouvelle façon de concevoir la langue³¹. Cette notion s'appuie sur la notion de compétence linguistique développée par Chomsky (1957) et la dépasse en posant que les faits de langue doivent être considérés dans leur environnement social. Utiliser la langue, ce n'est pas seulement en maîtriser la grammaire, c'est aussi et surtout savoir dans quelles situations employer quelles formes de langue. La didactique des langues s'empare de la notion de compétence de communication (Widdowson 1978) et la pose comme regroupant trois compétences : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique (Canale & Swain 1980). Cette première définition est reprise et précisée ensuite par Moirand (1982) qui identifie quatre composantes à cette compétence : la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle et la composante socio-culturelle (l'aspect stratégique n'intervenant pour elle qu'au niveau des choix opérés par l'individu en situation de communication réelle). Un certain flou ou manque de précision entoure ces notions dans leur utilisation en didactique des langues, mais le fait est que des priorités nouvelles semblent se dégager : il s'agit désormais d' « enseigner une compétence de communication, appréhender le discours dans sa dimension globale, privilégier le sens. » (Bérard, 1991 : 31).

Pour ce qui est des théories psychologiques de l'apprentissage, le béhaviorisme est nettement battu en brèche à la fois par les travaux de Chomsky (1959) et par ceux de Piaget (1969) qui s'opposent à la vision béhavioriste de l'apprentissage par simple imitation ou répétition. D'une part, la théorie chomskyenne conçoit l'acquisition du langage comme une faculté innée, en prenant en compte ce que les enfants sont capables de produire sur le plan langagier en étant exposés à des données linguistiques limitées. D'autre part, la théorie piagétienne met l'accent sur l'activité du sujet dans son environnement : la connaissance se construit dans

³¹ D'autres courants socio-linguistiques, qui se développent à la même époque, vont aussi irriguer les travaux en didactique des langues (mais moins directement les questions à dimension méthodologique) : par exemple, le courant variationniste de Labov (1976), l'interactionnisme symbolique de Goffman (1974) et la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz (1989).

l'interaction entre le sujet et son environnement. Ces deux théories placent l'activité psychique cognitive du sujet au cœur du processus d'apprentissage. En didactique des langues, ceci a pour effet d'amener à réfléchir non plus d'abord sur la méthode, mais sur l'apprenant.

Ainsi, ce faisceau de théories nouvelles posant l'importance de la prise en compte du contexte social d'une part, et du sujet agissant, d'autre part, influence grandement la didactique des langues, notamment sur le plan méthodologique, et contribue en ce sens à faire de ce domaine un champ autonome d'investigation, au carrefour de plusieurs disciplines.

En écho ou en appui à cette évolution scientifique, deux publications de référence montrent l'accroissement de la visibilité du champ de la didactique en 1976 : le *Dictionnaire de didactique des langues*, par Galisson et Coste, qui aura pour effet d'entériner le terme de *didactique* pour désigner le champ des recherches sur l'enseignement/apprentissage du FLE ; *Un Niveau-Seuil*, dirigé par Coste. Ce deuxième ouvrage est lié sur le plan institutionnel européen au développement du projet « Langues vivantes » du Conseil de l'Europe qui aboutit à la publication en 1975 de *The Threshold Level* (dirigé par Van Ek). Cette publication s'est avérée aussi décisive pour l'évolution des contenus de l'enseignement/apprentissage des langues, et du français en particulier, que l'avait été la publication, seize ans plus tôt, du *Français Fondamental*. Le *Niveau Seuil* se présente comme un inventaire des fonctions de communication de la langue française. Les mots, expressions et structures, qui composent la langue, sont regroupés selon la fonction de communication qu'ils permettent d'accomplir ou la notion qu'ils représentent. En d'autres termes, la langue est d'abord envisagée à partir de ce qu'elle permet de réaliser, dans le cadre de la théorie des actes de parole, et ceci amène à faire le lien entre le sens, la syntaxe et la forme des énoncés, à travers le regroupement des éléments de la langue en catégories sémantico-grammaticales. C'est en cela que l'on parle d'une conception fonctionnelle-notionnelle de la langue, inspirée au départ par les travaux de Halliday (1973) sur la conception du langage comme fonction³²

³² En didactique du FLE, il y a eu comme un phénomène d'hybridation depuis 1976 entre la notion d'acte de parole (traduction française de *speech act*) et la notion de fonction linguistique, telle que l'entend Halliday, qui considère la langue comme un outil fonctionnel au service des besoins de communication des locuteurs (à l'instar de la linguistique fonctionnelle de Martinet – 1960). Il semblerait qu'il y ait eu glissement entre la notion de fonction, son sens commun d'action ou d'activité, et la notion d'acte de parole (au travers du caractère performatif du langage). Le *Niveau-Seuil* présentant des inventaires d'actes de parole en est l'exemple le plus marquant (1976 : 87-224). Dans la tradition anglaise de l'approche communicative, c'est la notion de *language function* qui domine. Il est à noter que Beacco renoue avec la notion de fonction dans les référentiels de niveaux liés à la publication du CECRL (2001) dont il a coordonné la réalisation et publication (cf. Beacco *et al.* 2004).

(c'est-à-dire que la langue est envisagée à partir de son rôle dans la communication sociale) et de ceux de Wilkins sur les notions véhiculées par la langue (1976). Le *Niveau Seuil* est donc apparu comme un outil de référence permettant de repenser les contenus d'enseignement/apprentissage des langues, sans toutefois pouvoir servir d'outil méthodologique pour organiser l'enseignement de ces nouveaux contenus.

La dimension notionnelle-fonctionnelle de la langue est aussi mise en avant, sur le plan institutionnel français, grâce au Ministère des affaires étrangères qui est à l'initiative, à la même époque, de projets en direction des publics d'apprenants spécialisés et prône le recours à un enseignement du français fonctionnel. C'est en fait d'abord cette appellation qui sera répandue, avant celle d'approche communicative, pour marquer la différence avec un français dit général vu comme la langue enseignée par des méthodes et des méthodologies désormais perçues comme inadaptées. Le développement du français fonctionnel³³, marqué à ses débuts par un article resté célèbre de Porcher : « M. Thibaut et le bec Bunsen » (1976), est aussi à l'origine de ce qu'on appellera ensuite l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (ou FOS) (cf. Lehmann 1980, 1993)³⁴.

Enfin, dernier signe institutionnel tangible de l'autonomisation de la didactique du FLE sur le plan institutionnel : la détermination des spécialistes du FLE à implanter leur domaine à l'université de manière spécifique débouche sur la mise en place de filières de formation universitaires à partir de 1983³⁵. Les années 1980 voient ainsi se dessiner le « champ » de la didactique du FLE, dont les caractéristiques sont dressées par Porcher (1987), dans la lignée de la sociologie bourdieusienne, pour identifier les acteurs et les dynamiques de développement à l'œuvre dans ce domaine.

2.2. La méthodologie en débats : entre désillusion, remise en cause et nouvelle orientation

Le mouvement d'autonomisation du domaine de la didactique du FLE est concomitant à une remise en question de la méthodologie, telle qu'elle a été incarnée par les méthodes audio-

³³ Les centres de recherche et de formation du Credif et du Belc proposent alors des contenus dédiés au français fonctionnel dans les stages longs et les stages d'été proposés aux enseignants.

³⁴ Le français sur objectifs spécifiques est aussi l'héritier du *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (VGOS) (Phal & Beis 1971), publication réalisée dans la lignée de l'enquête du *Français fondamental* (Ministère de l'Éducation Nationale 1954).

³⁵ Cf. chapitre 1, note 8 *supra*.

visuelles. Perçue majoritairement comme un carcan rigide imposé dont il faut désormais s'émanciper, cette méthodologie se trouve marquée comme étant globalisante, dogmatique et universaliste, à une époque où « toute volonté de cohérence forte est suspectée de dogmatisme, toute recherche globalisante de totalitarisme, toute prétention à l'universalité d'ethnocentrisme » (Puren, 1995 : 37).

2.2.1. La désillusion du tout méthodologique

Cette remise en cause naît d'une certaine désillusion à propos du tout méthodologique des méthodes audio-visuelles (Coste 1970a) et des résultats jugés plutôt décevants du point de vue de l'apprentissage obtenus par ces méthodes des deux côtés de l'Atlantique³⁶. Aux États-Unis, ce malaise va jusqu'à questionner toute hypothèse méthodologique, et la prise en compte de la diversité des motivations, des besoins et des objectifs mène au relativisme pédagogique. La méthodologie est rejetée dans ce qu'elle a de dogmatique. En France, la mise en question est également palpable, d'aucuns parlent d'un « certain désenchantement » (Moirand, 1974 : 5). Dans son article resté célèbre dans lequel il en appelle à la « mort du manuel », Debyser (1973) met en garde contre le « surinvestissement perfectionniste » (1973 : 63) de la méthodologie qui pourrait nuire à la pédagogie des langues. Il fait part de sa perplexité grandissante face à « l'illusion méthodologique » (1973 : 64) : alors que l'institution scolaire questionnait la centration sur la méthode au profit de la centration sur l'apprenant, le champ du FLE a produit de nouvelles méthodes (au sens de manuels incarnant une méthodologie constituée, en l'occurrence le SGAV) pour opérer de profonds changements. Cependant, dans la pratique, ces méthodes ont mis en place une machinerie lourde, efficace par endroits, mais rigide, qui pourrait constituer finalement un frein au développement de la didactique du FLE. Ce dirigisme didactique, incarné dans une méthodologie à prétention scientifique où les contenus, la progression et les procédés sont préréglés, se place à l'opposé d'une pédagogie de la découverte, de la créativité, de l'individualisation de l'enseignement et de la dynamique du groupe-classe, toutes orientations vers lesquelles les didacticiens veulent tendre désormais.

³⁶ Des enquêtes menées aux USA - tel le *Pennsylvania Project* (Smith 1970) - n'ont pas permis d'établir la supériorité de la MAO par rapport à un enseignement traditionnel de la langue, mais ont montré que les apprenants avaient assimilé les objets sur lesquels les formations étaient centrées, à savoir l'écrit pour la méthode traditionnelle, et l'oral pour la MAO.

2.2.2. Les raisons d'une remise en cause

On peut mettre en avant quatre raisons majeures de la remise en cause de la méthodologie : la poursuite de la rénovation de l'enseignement des langues au-delà des premiers apprentissages, la complexification des contenus à aborder avec l'approche communicative, le principe de la centration sur l'apprenant et le développement universitaire disciplinaire de la didactique des langues.

La déflagration du niveau 2

Après une décennie passée à définir de manière très précise l'enseignement-apprentissage des langues au niveau 1³⁷, tant au niveau des contenus que des activités et de leur articulation dans la classe, le passage vers la maîtrise de la langue au niveau 2 suscite de fortes interrogations sur cette manière de faire très réglementée, ce qui renouvelle la réflexion sur l'enseignement des langues. Différents principes sont mis en avant, vus comme opposés à ceux qui prévalaient à la rénovation du niveau 1 : la centration sur l'apprenant ; la mise en place d'une véritable compétence de communication ; l'utilisation de documents authentiques permettant une plus grande variété des textes, des registres et des discours ; la diversification des procédures didactiques avec le recours à des méthodes plus actives, le développement de l'expression libre (Debyser 1970, 1977). A cet égard, les activités favorisant la créativité des apprenants et des enseignants prennent essor à cette époque (Caré & Debyser 1978) avec notamment le développement de la technique de simulation globale³⁸ au sein du Belc avec des réalisations très connues comme celles de *L'immeuble* ou de *Iles* (Debyser 1974 ; Debyser 1980 ; Caré 1980).

Est également ciblé le lien entre contenus linguistiques et contenus thématiques, de manière à amener les apprenants à découvrir des éléments culturels, non pas à partir d'un inventaire classique de spécialités françaises, mais à partir de faits contemporains. Ces faits doivent idéalement susciter la réflexion, l'expression sur sa propre expérience et la comparaison avec

³⁷ C'est-à-dire au début de l'apprentissage.

³⁸ La technique de simulation consiste à proposer aux apprenants d'imaginer un lieu fictif (un immeuble, une île, un village, etc.) dans lequel chaque apprenant crée son propre rôle (un résident de l'immeuble, un habitant du village, etc.) et collabore avec les autres apprenants « résidents » ou « habitants » pour faire vivre ce lieu. La langue s'apprend au fil des activités simulées (mais ressemblant aux actions possibles de la vie réelle) mises en place. Yaiche (1996 : 13) rappelle, tel que l'a écrit Debyser (1974), qu'il s'agit de « répondre à l'illusion du réel par la réalité de la fiction », le recours à la fiction étant jugé préférable aux caricatures réductionnistes des personnages et des situations des méthodes de langues.

d'autres systèmes (Coste 1970b). Leur utilisation amène à diversifier les types de discours abordés (il s'agit de varier les contenus et les registres), et à se soucier de la cohérence des liens entre thèmes abordés, types de discours et éléments de langue. La réflexion engagée sur l'enseignement/apprentissage des langues au niveau 2 prend une telle importance que les principes mis en place pour le niveau 1 sont également remis en cause et renouvelés.

La complexification des contenus

Les contenus à enseigner se complexifient avec l'approche communicative : enseigner les différentes composantes de la compétence de communication, en plus de la compétence purement linguistique, ne va pas de soi. Il est moins aisé de décrire, de mettre en programme et d'évaluer les dimensions pragmatiques et socio-linguistiques ou socio-culturelles des faits langagiers (Puren, 1995 : 37), ce qui rend plus ardue la réflexion méthodologique. D'autant plus que cette complexification des contenus s'accompagne de la multiplication des ressources possibles pour l'enseignement (avec l'introduction, par exemple, des documents authentiques) et la diversification des démarches pédagogiques possibles pour tenir compte des caractéristiques des apprenants et des spécificités des contextes éducatifs (Porcher, 1976 : 7).

La centration sur l'apprenant

La centration sur l'apprenant apparaît comme le principe majeur de l'approche communicative, influant sur tous les autres. D'un point de vue sociétal, c'est une centration dans l'air du temps car la place de l'individu dans la société est fortement revendiquée :

Les années 1970, en France, sont les années de l'«après-68», marquées par un souci d'assouplissement des contraintes collectives, d'affirmation des droits de l'individu, de la valorisation de la parole et de la créativité individuelles [...] (Puren, 1994 : 29)

A partir de cette centration, une nouvelle manière de planifier l'enseignement se dessine : il faut identifier les besoins langagiers de l'apprenant (Richterich & Chancerel 1977 ; Richterich 1985) et partant, définir les objectifs et les contenus d'apprentissage qui, à leur tour, imposent de sélectionner des supports pédagogiques en vue d'un apprentissage de la langue sur mesure.

L'analyse des besoins croise généralement les dires de l'apprenant (besoins exprimés) et les préconisations de l'enseignant ou de la structure éducative (besoins supposés). Idéalement, elle doit impliquer une négociation avec les apprenants :

Analyser les besoins d'un public, c'est donc rassembler et hiérarchiser toutes les informations qui sont nécessaires ou utiles pour proposer à ce public un enseignement adapté à sa situation et à ses objectifs. Les besoins d'un public ne se confondent pas avec les représentations que celui-ci s'en fait, mais ne se réduisent pas non plus à ce qu'en pensent les institutions et les formateurs : en réalité l'analyse des besoins doit toujours être le produit d'une négociation entre les partenaires de l'acte éducatif. (Porcher, 1980 : 94)

Cette nouvelle focale fait émerger le hiatus de l'enseignement des langues étrangères qui, jusque-là, a mis l'accent sur la méthode et l'enseignant alors que le propos est d'encourager l'expression de l'apprenant. La notion de *non directivité* de Rogers (1972)³⁹ est convoquée et sert à préciser la centration sur l'apprenant. L'enseignement des langues étrangères doit désormais placer l'apprenant au centre du processus, c'est-à-dire faire en sorte que ce soit l'apprenant qui s'exprime, qui exprime ses besoins, et soit sujet de la communication, dans le cadre d'échanges justifiés par la situation dans laquelle ils prennent place (Dalgalian, Lieutaud & Weiss, 1981 : 19).

Cette orientation vers l'apprenant a pour effet d'entraîner le déclin de la réflexion méthodologique car émerge alors la « complexité [...] des besoins, attentes, motivations, habitudes et stratégies d'apprentissage » (Puren, 1995 : 36). En s'intéressant au « A qui enseigne-t-on ? », la didactique du FLE s'éloigne du « Comment enseigne-t-on ou comment doit-on enseigner ? » jusqu'à rendre cette question insoluble car aller jusqu'au bout de la logique de la centration sur l'apprenant, c'est déclarer la non validité de telle ou telle méthode d'enseignement pour un groupe d'individus. Il y aurait alors autant de méthodes d'enseignement valides que d'apprenants. Cependant, le principe de baser toute construction de dispositif d'enseignement/apprentissage des langues sur une analyse préalable des besoins ne va pas de soi en pratique. Besse (1980 : 46), par exemple, questionne la faisabilité réelle de ce type d'analyse et dénonce par là-même ce qu'il perçoit comme l'aspect incantatoire du recours à l'analyse des besoins, qui peut se limiter à des besoins objectifs communs à

³⁹ Cette notion conduit à adopter une posture où l'individu n'est pas chosifié. Les travaux de Rogers inspirent le développement de la réflexion sur l'autonomie dans l'apprentissage ou apprentissage auto-dirigé, notamment au centre du CRAPEL (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues) de Nancy (Holec 1979, 1981).

l'ensemble des apprenants formant un groupe-classe sans prise en compte réelle des particularités individuelles⁴⁰.

Le développement disciplinaire universitaire de la didactique du FLE

La remise en cause de la méthodologie comme axe de réflexion privilégié en didactique des langues est liée aussi à l'installation universitaire de la discipline. L'enjeu pour les didacticiens du FLE est d'asseoir la légitimité académique de leur domaine et, à ce titre, les travaux méthodologiques apparaissent comme manquant de rigueur épistémologique, en raison d'une terminologie floue, de concepts mal définis et de raisonnements qui tiennent plus souvent de l'opinion que de la démonstration (Besse, 1986 : 10-13). Les travaux de recherche en didactique s'orientent alors vers des questions plus spécifiques concernant par exemple l'oral (Guimbretière 1994 ; Lebre-Peytard 1990), l'écrit (Cicurel 1991 ; Moirand 1979), la grammaire (Besse & Porquier 1984), le lexique (Galisson 1979), la culture (Zarate 1993) ; ce qui démontre à la fois le développement des spécialisations en didactique des langues et en même temps la moindre nécessité d'une vision d'ensemble autour d'une réflexion méthodologique globale. Ces travaux sont nourris des apports de sciences connexes dont est absente ou moins présente la réflexion méthodologique (Coste 2003). L'heure n'est plus à l'intégration mais à l'interfaçage entre ces différentes spécialisations :

Cette sectorisation accrue, révélatrice à bien des égards d'une maturation et d'une construction internes du domaine, tout à la fois résulte de l'affaiblissement des grandes méthodologies intégratrices et les rend moins nécessaires. (Coste, 2000 : 205-207 ; 2003 : 29-30).

La réflexion méthodologique se trouve parcellisée entre toutes ces questions, ce qui la rend moins visible, mais pas pour autant absente. Et parce qu'elle constitue l'élément autonomisant de la didactique du FLE par rapport aux sciences connexes qui en nourrissent différents axes de recherche, Besse en appelle à un « retour de la méthodologie » (1986) tourné vers une (re)fondation épistémologique.

⁴⁰ La position de Besse est d'ailleurs attestée par un premier retour, coordonné par le Conseil de l'Europe, sur des réalisations d'enseignement des langues avec l'approche communicative dans différents contextes : les comptes rendus d'expérimentations font état de la difficulté à mettre en place une véritable analyse des besoins (Coste, 1982 : 21).

2.2.3. Une nouvelle orientation : vers la notion de trame

L'essor de l'approche communicative a pour paradoxe d'avoir remis en cause la centration sur la méthode des années 1960 tout en formant une nouvelle proposition qui n'en est pas moins méthodologique pour penser l'enseignement des langues visant l'apprentissage de la compétence de communication. Mais cet ensemble méthodologique nouveau apparaît plus hétéroclite, moins unifié que le précédent, de par ses caractéristiques propres. Tenant compte de cette nécessaire diversité accrue des démarches et des supports pédagogiques, des options méthodologiques ouvertes et adaptables en contexte sont donc envisagées, comme par exemple celle que Porcher évoque pour la mise en place de ce qu'on appelle encore, à la fin des années 1970, l'enseignement fonctionnel du français :

La méthodologie du français fonctionnel [...] entraîne la définition d'un matériel pédagogique essentiellement flexible, capable de supporter, de favoriser, et d'incarner l'activité même de l'enseignant et de l'apprenant. Pour avoir sa pleine efficacité, cet outil doit viser à être seulement (et c'est très difficile) une trame, un canevas, un guide, à partir de quoi les partenaires pédagogiques construisent leur propre progression et leurs cheminements spécifiques. Toute situation d'apprentissage est alors à la fois originale et déjà inventoriée dans ses lignes de force au moins potentielles. L'enseignant a à son service une panoplie de démarches possibles entre lesquelles il lui appartient de choisir, conjointement avec les apprenants, et en fonction de caractéristiques de la situation. La variété des outils proposés, gage de souplesse et de non-enfermement, est la colonne vertébrale de cette méthodologie : les procédures pédagogiques sont innombrables, comme le sont les publics auxquels on a à faire et les conditions dans lesquelles se déroulent les enseignements. (1977 : 75-76)

Ce type de proposition de mise en place d'une approche communicative de l'enseignement des langues articulée par une trame adaptable en contexte fait écho au souci de ne pas abandonner la dimension méthodologique du travail didactique après la désillusion du tout méthodologique associé aux méthodes audio-visuelles, souligné par exemple par Coste :

[...] souci de ne pas renoncer à des préoccupations d'ordre méthodologique et de ne pas laisser les élèves et professeurs soumis aux hasards d'un club de français ou d'une classe de conversation, sitôt plus ou moins bien acquises quelques règles élémentaires de la langue étrangère. Dire que les relations dans les classes doivent se modifier, que l'on attend de l'élève qu'il passe du simple réemploi combinatoire à une véritable créativité linguistique, affirmer qu'on fait place de plus en plus aux orientations spécifiques et aux intérêts individuels de chacun n'implique nullement, en termes méthodologiques, que l'on renonce à caractériser et à harmoniser les contenus linguistiques et thématiques (culturels, etc.) de l'enseignement, ou à établir une progression, à définir le déroulement d'une unité didactique. En bref, les modèles méthodologiques des cours récents du niveau 1 paraissant aujourd'hui en partie inadéquats et ne pouvant de toute manière convenir à la suite de l'apprentissage, il importe (plutôt que d'adopter un relativisme désabusé) d'imaginer et de mettre à l'épreuve de nouveaux modèles. (1970a : 21)

Dans une configuration où la méthodologie est mise en débats mais néanmoins toujours présente comme préoccupation légitime liée à l'organisation des activités d'enseignement/apprentissage, qu'en est-il alors de la notion d'unité didactique en plein essor de l'approche communicative ? Est-elle vouée à tomber dans l'oubli avec les moments de la classe de langue ? Ou perdure-t-elle sous une ou des nouvelles formes ?

2.3. Unité didactique et approche communicative : multiplicité des possibles et nécessité de cadrage

A la suite du panorama qui vient d'être dressé, un constat s'impose au moment du tournant communicatif des années 1970 : la notion d'unité didactique perd de son importance, à travers la remise en cause des phases de la leçon SGAV. Pour souligner le changement d'époque méthodologique, Coste (1980) évoque les notions en vogue, témoins de l'influence de nouvelles théories, et par contraste la désuétude de notions établies auparavant, tels « les moments de la classe de langue » qu'il considère tout bonnement comme naufragés : « [...] il y a beau temps que les *moments* de la classe de langue, de la *présentation* à l'*exploitation*, ont sombré avec le *déroulement de la leçon*. » (1980 : 25). Plusieurs publications, dont l'ouvrage collectif de Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981) se prononçant *Pour un nouvel enseignement des langues*, se démarquent nettement de cette organisation rigide, vue comme préétablie en fonction des énoncés de langue à faire travailler sans prise en compte de leurs conditions d'énonciation et n'amenant pas les apprenants à développer leur capacité à communiquer de manière créative (*ibid.*: 23). La langue prend une épaisseur communicative qui remet en question les contenus travaillés jusqu'alors, la manière de transmettre et d'apprendre, et qui questionne donc l'organisation du cours de langue étrangère.

Cependant, dans le quotidien de son travail, l'enseignant de langue étrangère optant pour une démarche communicative, reste confronté à la question de la planification de son cours : comment fait-il pour sélectionner les contenus, les activités, les supports et comment fait-il pour les ordonner ? Trouve-t-on des recommandations sur l'organisation du cours dans les ouvrages qui décrivent la nouvelle approche communicative ? Quelle(s) démarche(s) d'enseignement est/sont constatée(s) dans les manuels ? Beacco souligne ainsi ce souci du passage à la pratique dans le cadre de l'approche communicative, une fois analysés les besoins et définis les objectifs d'apprentissage :

Cette réorientation plus réaliste de l'enseignement des langues demeure suspendue à sa réalisation effective dans la classe. Même si les objectifs ont été définis en termes de communication, même si les méthodologues et les enseignants n'ont qu'à consulter des descriptions des langues réalisées sous forme d'inventaires d'actes de parole ou de marqueurs de modalité, on ne saurait passer mécaniquement des approches aux pratiques communicatives : la discontinuité que l'on peut observer entre l'analyse des besoins langagiers d'apprenants adultes et la détermination de leurs objectifs d'apprentissage peut se manifester tout autant quand il s'agit d'atteindre des objectifs par la mise en œuvre d'une méthodologie. Si la recherche portant sur les objectifs constitue une étape indispensable, elle ne saurait vraisemblablement porter ses fruits que si l'on s'interroge sur la constitution d'unités didactiques authentiquement communicatives. (1980 : 36-37)

En 1982, dans son ouvrage *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Moirand présente une réponse timide à ces questions. Elle évoque le fait que « les documents, comme les contenus d'enseignement qui ont déterminé leur sélection, sont 'distribués' dans le temps tout au long du cours de langue » (1982 : 53). Cette distribution doit être organisée, mais comment ? Les contenus de l'approche communicative ne sont plus lexicaux ou grammaticaux, mais situationnels, notionnels ou fonctionnels ; les supports d'enseignement ne sont plus uniquement des supports fabriqués à dessein, ils sont authentiques, extraits de la vie quotidienne à des fins d'enseignement. Ainsi, l'approche communicative doit régler la question de la progression en tenant compte d'une difficulté double : le caractère nouveau des contenus et des supports qu'elle préconise pour l'apprentissage d'une véritable compétence de communication en langue étrangère (qui ne peuvent s'organiser suivant des critères purement lexicaux ou grammaticaux) et le constat qu'il n'est plus possible de recommander un schéma de classe type.

Ce double problème donne lieu à deux types de réponses de la part des didacticiens : certains invalident totalement l'idée de présentation ordonnée des activités de la classe, à partir de l'hypothèse que ce sont les apprenants, en dernier lieu, qui structurent eux-mêmes leur apprentissage. Cette position, poussée à l'extrême, rend caduque le travail de l'enseignant. D'autres, à partir de l'expérience de l'apprentissage en autonomie (caractérisé par une présentation ordonnée des contenus), préconisent une planification des activités de la classe dans un ordre propice à un apprentissage idoine (Besse dans Besse & Galisson 1980 ; Courtillon 1980). La question de la structuration des contenus et des activités d'enseignement/apprentissage reste avec cette seconde préconisation légitime et nécessaire, et ce rôle d'organisation incombe toujours à l'enseignant, notamment dans certaines phases de l'enseignement des langues étrangères et en début d'apprentissage, comme le remarquent Dalgalian, Lieutaud et Weiss qui nuancent ainsi le principe rogérien de non directivité :

La difficulté d'appliquer ce principe à l'enseignement de la langue étrangère apparaît immédiatement et à deux niveaux : dans le processus d'apprentissage et dans l'activité de communication. En effet, il est banal de rappeler qu'apprendre une langue, c'est acquérir la maîtrise d'un nombre élevé de contraintes de toutes sortes (phonétiques, morpho-syntaxiques, sémantiques, situationnelles-sociales) et que la liberté d'expression orale ou écrite implique, elle aussi, la maîtrise de ces contraintes. L'enseignant de langue va donc devoir prendre en charge une certaine structuration de la tâche et un certain apport d'information. (1981 : 14)

Ces auteurs proposent alors, à la suite de Pagès (1970), de parler de non directivité atténuée : l'apprenant doit être le sujet de la communication, c'est-à-dire à l'initiative du message et du choix des contenus, mais il revient à l'enseignant de faire en sorte que l'apprenant puisse s'impliquer dans son discours. Une pédagogie non-directive atténuée se caractérise par l'introduction d'une structuration de l'activité de l'apprenant qui doit lui permettre d'apprendre à apprendre et de s'auto-évaluer ainsi que de travailler avec les autres ; cette structuration se met en place avec l'apprenant, à partir de ses demandes et besoins, et doit favoriser son autonomie, sa motivation et sa capacité à s'auto-évaluer (*op. cit.* : 14-15, 23). Ici, le rôle de l'enseignant est préservé en tant que spécialiste, capable d'influer par son savoir faire, sur le parcours d'apprentissage de l'apprenant.

Moirand (1982) se range dans cette deuxième catégorie de didacticiens mais n'aboutit pas à des recommandations probantes pour la sélection et l'organisation des contenus et des supports de cours dans le cadre de l'approche communicative, ce qui montre la difficulté de l'entreprise. Selon elle, les tentatives d'organisation proposées par d'autres didacticiens mettent à jour des micro-unités d'enseignement situationnelles ou notionnelles-fonctionnelles, mais l'articulation entre ces micro-unités semble obéir à des critères semblables à ceux qui avaient gouverné les méthodes liées à l'idée de structure (par exemple, la méthode SGAV), comme l'idée d'organiser l'enseignement d'une langue étrangère et le déroulement d'un cours en allant du simple au complexe, du direct à l'indirect, du neutre ou du référentiel au personnalisé et au situé. Pour dépasser ce problème, elle propose d'envisager l'organisation de l'enseignement dans des macro-unités, à partir de trois types de répartition des contenus : situationnelle, discursive et pédagogique (*ibid.* : 55). Il est frappant de constater que ses propositions d'organisation, pour chacun de ces types de répartition, reprennent le critère d'accroissement de complexité qu'elle vient de dénoncer. Il paraît donc impossible de faire une proposition différente sur la sélection des contenus d'enseignement dans le cadre de l'approche communicative et Moirand recommande, en fin de compte, d'organiser les contenus et les documents en modules interchangeables, ce qui laisse une marge de choix et

de négociation importante à l'enseignant et à l'apprenant. Pour ce qui est de l'organisation du cours qu'elle évoque quand elle parle des stratégies d'enseignement, Moirand part du constat qu'au-delà des recommandations qui peuvent être faites par les didacticiens pour organiser la classe de langue, c'est l'enseignant en définitive qui décide de la façon dont il va gérer son cours, en fonction de la progression des apprenants.

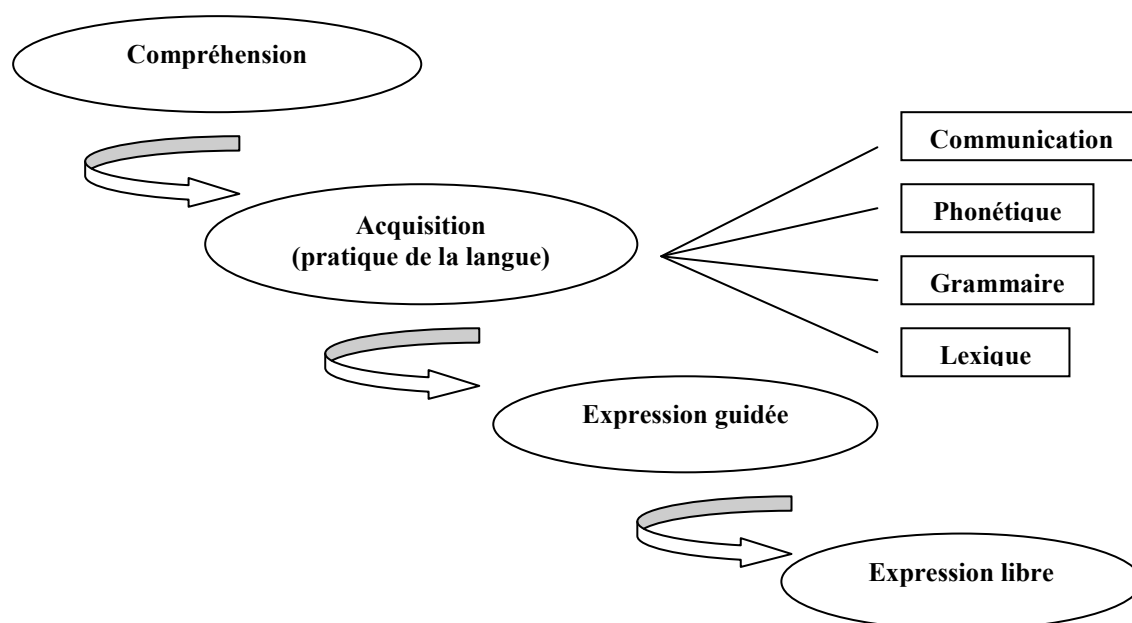
Recommander un certain nombre de procédures paraît donc vain. Cela étant, Moirand pose l'objectif de l'enseignant en ces termes :

[...] d'abord [...] favoriser une exposition des apprenants à un maximum d'échantillons de langue étrangère, ensuite [...] les aider à structurer ces données en organisant leur représentation, et à se les approprier en leur proposant des tâches mettant en jeu des activités faisant appel à des opérations linguistiques et cognitives diversifiées, enfin [...] évaluer et [...] leur faire évaluer leur compétence de communication par comparaison de leurs propres productions avec les échantillons présentés, avec des productions de natifs ou d'autres apprenants et avec leurs productions antérieures. (1982 : 57)

Force est de constater que ce rappel reprend en filigrane un schéma d'organisation qui s'inscrit dans une continuité certaine avec le schéma SGAV (notamment celui des cours de deuxième et troisième génération, *Archipel* se trouvant à la charnière entre SGAV et approche communicative). En effet, l'exposition renvoie au travail d'écoute de la phase de présentation, la structuration des données renvoie au travail détaillé sur la langue (mémorisation, conceptualisation) et à la phase de réemploi ou de production. Les termes *d'abord*, *ensuite*, *enfin* marquent une certaine idée du déroulement du cours.

Ce cadrage discret de l'unité didactique dans l'approche communicative se retrouve dans le schéma proposé par Bérard (1991). A partir de l'analyse de cinq manuels de FLE publiés entre 1978 et 1982⁴¹, elle constate que l'approche communicative n'est pas mise en œuvre comme pratique d'enseignement à partir de phases rigides, mais les différentes démarches proposées dans les manuels analysés peuvent être modélisées comme suit (1991 : 79) :

⁴¹ Les cinq manuels analysés sont les suivants dans l'ordre chronologique de leur publication : *Le français des relations amicales* par Lohezig & Périzat (1978), *En effeuillant la marguerite* par Fiusa, Khel & Weiss (1979), *Cartes sur table* par Richterich & Suter (1981), *Archipel* par Courtillon & Saillard (1982), *Sans frontière* par Verdehlan, Verdhelan & Dominique (1982).

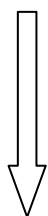


On est frappé de retrouver les phases de la leçon SGAV dans ce modèle d'unité didactique, modèle mis au point à partir du contenu des manuels analysés, se réclamant d'une approche communicative de l'apprentissage, mais qui ne dit rien de sa réalisation concrète dans l'acte d'enseigner. Ainsi, du point de vue du schéma type d'organisation du cours de français langue étrangère, l'approche communicative se situe plus dans la continuité que dans la rupture, par rapport à la méthode SGAV, sur un chemin qui va de la compréhension vers l'expression. Le changement intervient, comme nous l'avons vu précédemment, au niveau des contenus, des supports, du rôle de l'enseignant et de la place faite à l'apprenant.

La continuité entre la méthode SGAV et l'approche communicative se traduit donc par un modèle d'unité didactique, qui organise les activités à faire faire en classe, selon un axe allant de la compréhension à l'expression, en passant par un travail détaillé sur la langue. Cet axe, repère pour l'organisation du cours, ne prescrit pas le type et l'ordre des activités d'apprentissage et, à ce niveau, Bérard constate une grande diversité typologique des activités proposées dans les manuels qu'elle examine pour chaque phase de travail. Par exemple, pour faire systématiser un point de langue, elle liste des exercices de repérage, des exercices à trous, des exercices de transformation, des exercices à partir d'un jeu de questions-réponses, des conversations à compléter ou à reconstituer, des exercices de paraphrase (1991 : 79) ; pour les activités de production, elle constate une diversité semblable : expression à partir de supports (dessins, photos), expressions à partir du groupe d'apprenants (débat, discussions, réalisation d'une tâche), expression à partir d'un cadre créatif (jeux de rôle et simulations)

(1991 : 80). Ces différentes activités apparaissent éclectiques, car elles sont empruntées à différentes méthodes passées ou elles incarnent le renouveau apporté par l'approche communicative. En ce sens, l'approche communicative se caractérise par une diversité d'activités, à la fois nouvelles et anciennes, diversité qui donne la possibilité de contenus de classe multiples, mais qui sont organisées en fonction d'un même but, l'acquisition par les apprenants d'une compétence de communication en langue étrangère.

Parallèlement à ce constat de continuité dans l'enchaînement des phases d'activités formant unité dans les manuels, la proposition novatrice de « canevas méthodologique » de Dalgalian, Lieutaud et Weiss à la même époque (1981) retient toute notre attention : il s'agit par cette modélisation d'allier opérationnalisation du principe de non directivité rogérien et guidage structurant de l'enseignant envisagé comme un animateur non-directif qui prend en compte les demandes des apprenants au fil des activités (*ibid.* : 27). Les choix méthodologiques privilégiés par les auteurs sont : des méthodes actives, le travail en groupes, les exercices de créativité et de simulation, les activités de systématisation et de conceptualisation (*ibid.* : 55). Ils proposent un schéma définitoire de ce canevas, avec la prudence de mise pour éviter de donner l'impression d'imposer une nouvelle manière de faire : ils indiquent qu'il s'agit d'une hypothèse de travail à expérimenter dans des déroulements pédagogiques multiples, à destination en particulier des enseignants isolés, ou en vue de la conception d'unités didactiques. Nous reproduisons ce schéma ci-après (*ibid.* : 78-79) :

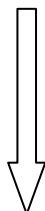


• **Phase 1 : PRÉSENTATION DE LA TÂCHE**

On crée le besoin d'expression ou de communication (par l'annonce ou l'amorce d'une situation simulée, d'une tâche à résoudre, d'une discussion réelle, d'un échange au sein de la classe) : c'est la première phase dite PRAGMALINGUISTIQUE dont le but est de faire surgir la communication des nécessités de l'action et, ce faisant, d'impliquer doublement l'apprenant dans la communication et dans la tâche. Fonction précise de cette phase : justifier les activités de la phase suivante par l'utilisation prévue de la langue dans une situation de communication cible, définie par la 'tâche'.

• **Phase 2 : COMPRÉHENSION ET PRODUCTION DIRIGÉES**

Mais les moyens (outils) linguistiques de cette communication font partiellement défaut : structures, lexique. Ces éléments linguistiques sont apportés et expliqués aux élèves soit à partir d'un support (écrit, audio-oral ou audio-visuel selon la nature de la tâche et de l'Unité capitalisable), soit au cours d'un jeu ou d'une activité permettant de comprendre et de produire en situation d'utilisation immédiate, réelle ou simulée. Dans les deux cas – point de départ 'réceptif' ou point de départ 'productif' – on évite la production purement mécanique (non justifiée par un rôle ou un échange) et la reproduction de dialogues longs, auxquels on préfère des réutilisations immédiates et progressives d'un petit nombre de répliques en situation simulée ou réelle. Dans cette phase plus proprement linguistique, l'entraînement des automatismes de langage (apprentissage psychomoteur) et la conceptualisation des règles morpho-syntaxiques (apprentissage cognitif) ne sont donc pas séparés l'un de l'autre, ni hors situation : la mémorisation ne se fait pas sans production vraie, ni l'utilisation sans COMMUNICATION réelle ou simulée. APPRENTISSAGE ET COMMUNICATION DOIVENT ÊTRE CONFONDUS, mais sur de petites séquences.



• **Phase 3 : RÉOLUTION DE LA TÂCHE**

On revient à l'activité ou à la tâche annoncée ou amorcée en 1) puis provisoirement délaissée. On la résout en communiquant avec les outils acquis en 2). C'est encore une phase PRAGMALINGUISTIQUE ; en outre, avec les progrès des élèves, elle permet une personnalisation de plus en plus grande de l'expression, surtout si on veille, par la diversité des tâches proposées, à varier les situations de communication (rôles assumés par les élèves, thèmes de référence, etc.). C'est la phase de 'transfert' d'un apprentissage réalisé sciemment en prévision de ce transfert.

• **Phase 4 : VARIATION DE RÔLES, SITUATIONS ET REGISTRES**

On met les élèves en situation de simuler un échange nouveau (ou on leur présente une réalisation nouvelle) à l'aide d'une grille présentant les paramètres situationnels (sociolinguistiques) les plus pertinents à ce stade de l'apprentissage. L'objectif ici consiste à situer la communication, amorcée en 1) et réalisée en 3), dans l'ensemble des usages sociolinguistiques et à réaliser d'autres en faisant varier quelques paramètres utiles : ceci permet de montrer l'étroite relation entre les choix linguistiques et les paramètres socio-culturels. C'est la phase de conceptualisation SOCIOLINGUISTIQUE.

• **Phase 5 (facultative) : COMPRÉHENSION ET PRODUCTION D'ÉLÉMENTS NOUVEAUX**

Nouvelles extensions grammaticales ou lexicales rendues nécessaires par 4) ou désirées par le professeur ou le groupe-classe.

On retrouve à nouveau ici ce mouvement de rupture et de continuité par rapport au courant SGAV. Les auteurs ont à cœur de pointer la nature différente des phases de travail qu'ils proposent (par rapport à celles du SGAV) en mettant en avant la focalisation sur les dimensions pragmatique et sociale de la langue et le fait d'amener les apprenants à communiquer entre eux de manière réelle ou simulée. Ils insistent sur le fait d'aborder la langue en fonction d'une tâche à réaliser dans une situation donnée (phases 1 à 3), de faire travailler les outils linguistiques nécessaires à la réalisation de cette tâche contextualisée à partir d'une sélection d'énoncés en liant conceptualisation et automatiser pour que la mémorisation se fasse tout en communiquant (phase 2), d'amener les apprenants à résoudre la tâche proposée au départ à l'aide des outils linguistiques travaillés (phase 3) et de leur faire prendre conscience des variétés socio-linguistiques de la langue en leur proposant de réaliser à nouveau l'activité avec des paramètres situationnels différents (phase 4), ce qui peut amener à aborder de nouveaux outils linguistiques (phase 5).

Néanmoins, les différences pointées sont aussi à envisager dans le lien de continuité qui les rattache au courant SGAV :

- les étapes de travail sont de nature différente mais on reste dans un parcours balisé en quatre ou cinq phases, avec un lien de cohérence forte d'une phase à l'autre, dans l'ordre proposé ;
- ce qui est proprement novateur par rapport à la leçon SGAV, c'est de proposer la réalisation d'une tâche dans laquelle les apprenants ont à communiquer entre eux, mais l'ancrage du travail sur la langue dans une situation était déjà présent dans les manuels SGAV ;
- on prend clairement des distances avec la répétition mécanique de morceaux de dialogues, mais la mémorisation reste primordiale, ainsi que le travail de conceptualisation qui lui est lié ;
- on insiste sur la personnalisation de l'expression, mais ceci se fait par le biais de la transposition de la tâche de départ dans une nouvelle situation, technique déjà utilisée dans les manuels SGAV.

Le constat qu'il y a finalement plus de continuité que de rupture entre le SGAV et l'approche communicative sur le plan méthodologique représente-t-il une contradiction ? La réponse à cette question dépend de la perspective que l'on adopte. Si l'on part des principes énoncés pour la mise en place d'une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères, qui comprennent entre autres, le principe de centration sur l'apprenant, il est difficile de penser que l'organisation d'un cours de langue étrangère va suivre un schéma type, car le principe de la centration sur l'apprenant invalide finalement, une quelconque prescription de démarche d'enseignement. Si l'on part de l'analyse du contenu des manuels, telle que la fait Bérard, ou de la proposition de canevas méthodologique de Dalgalian, Lieutaud et Weiss, on constate la permanence de l'organisation du cours en phases, à comprendre ici non pas comme un principe rigide mais comme une proposition modulable (telle aussi que l'envisage Moirand à partir des macro-unités).

Ainsi, à partir de la mise en regard de trois ouvrages emblématiques du tournant communicatif attestant d'une réflexion didactique à dimension méthodologique, il semble que la mise au rebut des moments de la classe de langue, symbolisant une vision rigide de la méthodologie, n'apparaît pas de manière évidente car l'on constate la permanence du recours nécessaire à une articulation des activités d'enseignement/apprentissage, dans des modélisations certes assouplies mais avec un cadrage toujours présent, qu'il faut soit

débusquer au fil des lignes (Moirand 1982), ou qui émerge dans les manuels (Bérard 1991) ou dans la proposition d'un canevas à suivre (Dalgalian *et al.* 1981).

Qu'est-il advenu de cette organisation avec le constat d'éclectisme des pratiques dans les années 1990?

3. De la didactique du FLE à la didactique des langues-cultures – les années 1990

Dans les années 1990, la didactique du FLE, élargie à la didactique des langues et des cultures, ne se préoccupe plus beaucoup de méthodologie. La spécialisation des questions traitées par les didacticiens des langues-cultures se poursuit. L'heure est à la prise en compte de la diversité des publics et des contextes d'enseignement/apprentissage et au développement d'une didactique de la description (plus que d'une didactique tournée vers l'intervention). Mais au milieu de la décennie, quelques publications marquantes reviennent sur la question de la méthodologie et trois conceptions concurrentes de cette question apparaissent. Deux d'entre elles se complètent et se prolongent. Il s'agit de l'éclectisme de Puren (1994) et de la méthodologie circulante de Beacco (1995). Ces deux conceptions s'inscrivent dans une didactique d'observation et de description qui fait émerger ce qui est constaté dans les pratiques d'enseignement. La troisième illustre *a contrario* la tradition d'intervention de la didactique des langues étrangères et contraste en ce sens avec les deux premières, elle est représentée notamment par Courtillon (1995, 2003a, 2003b) et Rivenc (2003) : leur position démontre la nécessité de la méthode, seule garante, à leurs yeux, de la structuration de l'acte d'enseigner et préconise (au risque du prescriptif) une méthode d'enseignement qui s'appuie sur les principes à l'origine de la méthode SGAV et s'enrichit des apports de l'approche communicative.

3.1. Méthodologie et didactique de description : éclectisme et méthodologie circulante

3.1.1. L'éclectisme de Puren

L'éclectisme est présenté par Puren (1994) comme un état de fait constaté sur le terrain. Ce terme caractérise des pratiques d'enseignement/apprentissage se nourrissant de l'apport de

différentes méthodes et de supports et d'activités variés où l'enchaînement des activités est changeant et ne semble pas suivre de logique pré-établie. Puren pose l'éclectisme comme la réponse méthodologique à la grande variété des situations d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'avènement de cette ère éclectique est, selon lui, l'aboutissement de la logique à l'œuvre au cœur de l'approche communicative, à partir de la centration sur l'apprenant, et la dernière étape de désintégration méthodologique de la méthode SGAV. Il considère comme signe d'éclectisme, « l'affaiblissement progressif de l'intégration didactique autour du support audio-visuel » (1994 : 24). La montée de l'éclectisme en didactique a pour pendant une diminution de la cohérence méthodologique d'ensemble d'une démarche d'enseignement (cohérence méthodologique qui était la caractéristique des méthodes telles que le SGAV). Ce constat rejoint l'appréciation de la situation de la méthodologie notée par Coste :

Leur imposition [celle des méthodologies constituées] a fait bien des dommages et il était grand temps d'en revenir à une diversité empirique et *ad hoc* des choix pédagogiques contextualisés. (2000 : 202)

Par ailleurs, Puren identifie déjà des traces d'éclectisme dans la méthode SGAV à partir de ses sources d'inspiration multiples, telles que la méthode directe du début du vingtième siècle ou la méthode structurale audio-orale, contemporaine de la méthode SGAV dans les années 1950. De même, il remarque que l'approche communicative se caractérise par une complexification de la problématique de l'enseignement/apprentissage qui se traduit par une diversité de matériels et de pratiques dans le cadre d'une méthodologie aux contours flous parce que multiples et ne pouvant se synthétiser dans un noyau théorique dur (c'est en cela que le courant communicatif a toujours été appelé *approche* et non pas *méthode*). La centration sur l'apprenant a anéanti l'idée même de cohérence méthodologique. De ce fait, on a assisté sur le terrain à une diversification des pratiques. La prise en compte des facteurs contextuels et variables des situations d'enseignement/apprentissage impliquent des enseignants qu'ils adoptent un éclectisme pragmatique⁴² au niveau méthodologique. Coste renchérit : « Il y a à se situer désormais dans une pensée de la complexité et une didactique du complexe, à réinventer un éclectisme de bon aloi [...] » (2000 : 203)

⁴² Puren pose même que l'éclectisme est une obligation morale pour les enseignants si ceux-ci ont pour objectif réel de placer l'apprenant au centre du dispositif d'enseignement, la centration sur l'apprenant impliquant la question du respect de l'apprenant, au niveau déontologique (1994 : 183).

Galisson rejoint la position de Puren en allant jusqu'à parler « d'approche éclectique » (1995) et voit cette approche comme succédant à l'approche communicative, dans une perspective d'évolution chronologique des courants méthodologiques. Il avance, à l'instar de Puren, que c'est l'approche communicative, qui n'est justement pas une méthodologie constituée mais un ensemble de principes laissant la porte ouverte à différentes adaptations, qui a provoqué l'avènement de l'approche éclectique. On pourrait même dire que l'approche éclectique résulte de la transformation ou de la mutation de l'approche communicative qui, peu à peu, s'est adaptée aux différents contextes d'enseignement/apprentissage de par le monde afin de prendre en compte les variables de ces différents contextes et de dépasser une vision trop universaliste de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'éclectisme est vu positivement, comme une évolution pertinente et intelligente de la méthodologie en contexte, évolution qui est posée comme étant essentiellement le fait des « nouveaux enseignants », mieux formés que leurs prédécesseurs et donc plus critiques et à même de choisir les supports, les activités les mieux en phase avec les besoins de leurs apprenants. En un mot, l'approche éclectique est le signe majeur de l'autonomie nouvelle des enseignants de langue :

Ainsi, la prise en compte de la diversité et de la complexité de situations d'enseignement/apprentissage et des problèmes qu'elles posent, conduit-elle les 'nouveaux enseignants' à lutter contre les effets réducteurs [...] des méthodes 'clé en main'. Le succès de l'éclectisme sur le dogmatisme méthodologique est celui de la tolérance et de l'incertitude, sur l'assurance des corps de doctrine figés. (Galisson, 1995 : 71)

3.1.2. La méthodologie circulante de Beacco

En écho à cette conception de l'éclectisme, Beacco postule l'existence d'une « méthodologie circulante » face aux méthodologies constituées, qui serait la démarche de base répandue parmi les enseignants : « [...] la méthodologie circulante [...] constitue le cadre de références où viennent se modeler attentes éducatives des apprenants et pratiques quotidiennes de l'enseignement. » (1995 : 44)

C'est une démarche méthodologique présentée comme quasiment immanente, ancrée dans les habitudes d'enseignement depuis longtemps et donc difficilement modifiable, « figé[e] dans l'inertie des comportements éducatifs. » (1995 : 44)

Cette méthodologie circulante recouvre les caractéristiques suivantes :

- la longueur des séquences didactiques
- une cohésion méthodologique faible (unité essentiellement de nature thématique)
- articulation autour d'un support-échantillon principal
- activités de systématisation diverses > lexique / grammaire / graphie / correction phonétique
- ordre des activités aléatoire et faible cohésion entre support et activités (connexion de l'ordre du prétexte)
- accent mis sur l'acquisition des compétences formelles
- large usage de l'exercice à trous (mais ignorance des processus d'apprentissage déclenchés par ce type d'activités).

Cette démarche méthodologique peu cohésive s'adapte à toutes les situations et est capable d'intégrer différents apports de différentes méthodes, ce qu'elle fait depuis très longtemps. Son côté malléable explique qu'elle soit difficilement modifiable. C'est une « pédagogie de l'occasion », une « navigation à vue » (1995 : 46). La méthodologie circulante s'impose comme une manière d'enseigner multiforme et généralisée sur laquelle les « révolutions » méthodologiques successives ne peuvent pas avoir réellement prise car c'est cette méthodologie circulante qui les avale, les adapte et les transforme plutôt que tel ou tel nouvel ensemble de principes méthodologiques qui s'impose dans les pratiques d'enseignement. Sa conception correspond à la deuxième appréciation que Coste donne de la situation de la méthodologie :

Ne doit-on pas [...] reconnaître que les prétendues vagues de ces courants [les méthodologies constituées] se sont le plus souvent réduites à une écume à la surface de cette vaste et silencieuse méthodologie circulante, à la longue histoire, transmise par tradition et ajustements dans les démarches de classe bien plus que puisée dans les revues, ouvrages et autres formations ou stages spécialisés ? (2000 : 203).

Cette vision de la méthodologie tend à montrer que le travail du didacticien consiste à décrire les pratiques de classe mais qu'il ne peut prétendre avoir une influence sur les façons d'enseigner. En cela, Beacco se distingue de la tradition interventionniste de la didactique. Il refuse de poser un jugement sur cette méthodologie circulante qui, à ses yeux, n'est pas moins cohérente et rigoureuse dans ses fondements que les méthodologies constituées, maintes fois décrites. Il affirme même l'inverse :

Choix éclectique de pratiques de classe signifie sélection raisonnée et non ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement » ou encore : « On ne saurait donc

confondre origine multiple des constituants méthodologiques et absence de méthodologie. (1995 : 43)

3.2. Méthodologie et didactique d'intervention : la nécessité de la méthode

A travers leurs publications de 1995 et 2003, Courtillon et Rivenc posent la méthode comme nécessairement contingente à l'acte d'enseigner. Prenant acte de l'éclectisme ambiant, ils tentent de dépasser le simple stade du constat et de lier d'une nouvelle manière la diversité des pratiques et l'idée de la nécessité de la méthode. Courtillon conduit ce travail de réflexion en analysant les principes à la base de la construction d'un cours de FLE. Rivenc propose un portrait en évolution du courant SGAV en le présentant non plus comme une méthode à suivre pas à pas mais comme une « problématique » qui cherche à intégrer dans une démarche globale ce qui est commun au-delà des contextes culturels et éducatifs à l'apprentissage des langues étrangères et les variables de chaque situation d'enseignement/apprentissage. Chacun à leur manière, ils invitent à envisager la refonte de la méthodologie en reconsidérant l'héritage du SGAV et de l'approche communicative tout en y intégrant l'apport des recherches récentes sur la cognition.

3.2.1. Courtillon : réconcilier méthode et éclectisme

En 1995, Courtillon aborde la question méthodologique en discutant l'actualité de la notion d'unité didactique. Le cadre méthodique que donne la notion d'unité didactique est, selon elle, crucial pour la méthodologie de l'enseignement, surtout quand les enseignants ne suivent pas un manuel pour planifier leurs cours. Que devient alors cette notion dans l'ère de l'éclectisme constatée par Puren ? Courtillon regrette l'absence de recherche sur cette question et constate, à partir d'observations empiriques, que l'organisation des cours de langues tient plus du « zapping pédagogique » (1995 : 109) que d'une planification réfléchie. Elle attribue cet aspect changeant au souci de la part des enseignants de vouloir divertir leurs apprenants en leur proposant une grande variété d'activités :

[...] la ligne qui semble guider l'enseignant qui pratique ce 'zapping' est le besoin de diversité, le souci, sinon de plaire, du moins de ne pas ennuyer. Objectif certes légitime, mais qui risque d'occulter la notion de parcours d'apprentissage. (1995 : 109)

Alors que Puren pose l'éclectisme comme « la très grande ouverture actuelle de l'enseignement/apprentissage » (cité dans Courtillon 1995 : 110), produit de la transformation

de l'approche communicative en un « carrefour » de tous les possibles méthodologiques où chacun doit trouver sa manière de faire, Courtyllon affirme que la notion d'unité didactique, loin d'être en contradiction avec l'ère de l'éclectisme permet de dépasser le conflit de surface entre éclectisme et méthode en alliant l'idée du projet, nécessaire à toute entreprise d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, à celle d'ouverture, c'est-à-dire à celle de la prise en compte des particularités des situations d'enseignement/apprentissage :

L'éclectisme ne peut se concevoir sans le ciment du projet. En didactique des langues, la notion qu'il doit exister un parcours d'apprentissage, que chaque apprenant, de temps en temps, a besoin de faire le point pour mesurer ce parcours, évaluer ses acquisitions aussi bien que sa manière d'apprendre et ce qu'il lui reste à accomplir, cette simple idée rend nécessaire l'unité didactique et toutes ses implications, en particulier l'existence d'un projet d'enseignement et du choix des moyens permettant d'assurer ce projet dans les meilleures conditions, c'est-à-dire l'existence d'une 'cohérence ouverte', pour reprendre le terme utilisé par C. Puren. (1995 : 110)

A l'éclectisme méthodologique répond la multiplicité des outils pédagogiques publiés. Ces deux caractéristiques du champ de la didactique des langues étrangères, et plus particulièrement du FLE, pose la question du choix pour les enseignants. Ceux-ci sont amenés à définir ce qu'ils vont enseigner, comment ils vont le faire et avec quels outils. Dans son ouvrage de 2003a, qui développe l'article de 1995, Courtyllon part de ce constat pour réaffirmer la nécessité de la méthode, trop dévalorisée à ses yeux par l'éclectisme ambiant mal compris. Elle admet que la notion de méthode renvoie dans le passé récent de la didactique des langues étrangères à l'idée des méthodologies constituées coercitives mais elle rappelle que l'enseignement et encore moins l'apprentissage ne peuvent se faire sans méthode, c'est-à-dire sans cohérence et sans rigueur de l'organisation du quoi et du comment enseigner :

Il faut reconnaître que, dans le passé, la méthode a parfois été incarnée dans des méthodologies rigoureuses, pouvant avoir un aspect monolithique. Mais refuser une méthodologie rigoureuse et en même temps abandonner la notion de méthode ne mène à rien. La méfiance vis-à-vis de la méthode ne peut que renforcer la perplexité de l'enseignant qui se retrouve sans fil conducteur pour le guider dans l'organisation des activités de son cours. (2003a : 5)

Courtyllon ne regrette pas l'ère des méthodologies constituées mais rappelle qu'il est vain, voire même dangereux du point de vue de l'objet de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, de rejeter et l'ère des courants méthodologiques vécus comme imposés et la notion de méthode. En d'autres termes, c'est une erreur de confondre notions de méthode et de méthodologie constituée et de faire l'impasse sur les deux par souci de mode à l'époque de

l'éclectisme car la méthode reste indispensable à l'acte d'enseigner, c'est elle qui garantit la cohérence de l'enseignement et partant, la mise en place d'un outil adapté au but poursuivi, c'est-à-dire l'apprentissage. La notion de méthode implique de se poser des questions sur la ou les meilleures façons d'apprendre une langue et sur ce qu'est une langue. Ce questionnement doit être d'abord un cheminement personnel (et l'on rejoint ici l'idée de Puren), c'est-à-dire que les enseignants doivent être capables par eux-mêmes (et non plus à partir d'une méthodologie à suivre telle quelle) de faire des choix au niveau des contenus, des manières de faire et des supports d'enseignement et d'organiser leurs cours à partir des connaissances qu'ils ont de leurs apprenants (besoins, objectifs et styles d'apprentissage), des contextes dans lesquels ils évoluent « en se constituant petit à petit leur propre méthode. » (2003a : 9). Pour Courtillon, la notion de méthode ainsi revisitée et réhabilitée au temps de l'éclectisme, parce qu'elle laisse sa place à l'individu enseignant en l'appelant à fonder ses choix sur sa propre « recherche-action », doit s'accompagner d'une réflexion sur les principes à l'origine de la méthode SGAV et de l'approche communicative. D'ailleurs, elle avance qu'il s'avèrerait que les principes de la méthode SGAV seraient à la base de l'apprentissage d'une langue étrangère :

[...] il apparaît, à l'examen des principes fondateurs de ces méthodes, qu'ils correspondraient à ce qui, de nos jours, est considéré par les chercheurs en neurosciences comme étant à la base de tout apprentissage linguistique, indépendamment de la méthodologie, guidée ou non guidée. (2003b : 220)

Un ensemble de processus cognitifs serait désormais attesté dans l'apprentissage d'une langue étrangère :

[...] la perception globale des données par l'apprenant, la structuration plus ou moins consciente des éléments qui composent ces données, l'acquisition progressive de l'ensemble du domaine structuré, en l'occurrence la langue, par approximations successives. Et on reconnaît le rôle important de la dimension affective dans l'apprentissage » (*ibid.*).

A ces processus cognitifs correspondent des conditions à mettre en œuvre en classe de langue étrangère pour que ces processus puissent être mobilisés et ainsi l'apprentissage favorisé :

- l'exposition à des données linguistiques abondantes et variées ;
- le choix ou le contrôle des données par l'apprenant ;
- la possibilité de pratiquer un certain nombre d'actes de parole ;
- l'exposition à des énoncés constituant des directives, des demandes de clarification et de confirmation, des paraphrases et des expansions ;
- la possibilité de pratiquer les langues librement en utilisant des formes de sa propre 'création' (au sens chomskyen du terme). (*ibid.* : 220-221).

Courtillon remarque que ces conditions sont loin d'être mises en œuvre dans les classes, si l'on en juge par la teneur des manuels de langue. Elle insiste sur le fait que les documents servant de base au travail en classe doivent être le plus possible riches et diversifiés et constate, avec déception, que c'est rarement le cas. C'est là que Courtillon recommande l'éclectisme :

On le répète depuis des années, pour tout type d'apprentissage, les données devraient être plus abondantes et plus variées qu'elles ne le sont. C'est à ce niveau qu'on peut parler d'éclectisme. (*ibid.* : 230)

Tout se passe comme si la planification d'un cours de langue étrangère se faisait dans l'ignorance de ce qui peut favoriser, voire accélérer, l'apprentissage de la langue étrangère. A travers un exposé à visée interventionniste, Courtillon ne tient pas seulement à constater un état de fait, mais incite les enseignants à s'appuyer sur les hypothèses de la méthode SGAV, les principes de l'approche communicative et les processus cognitifs de l'apprentissage. Ainsi, la didactique des langues étrangères pourra poursuivre la mise au point de manières d'enseigner fondées et pertinentes dans différents contextes plutôt que de risquer de faire perdurer des blocages dans les parcours d'apprentissage, dus à des choix irraisonnés ou infondés de pratiques d'enseignement. Contrairement aux positions de Beacco, Puren ou Galisson, elle pense qu'il faut dépasser le simple constat de l'état actuel d'éclectisme méthodologique des pratiques d'enseignement parce que la recherche en didactique des langues étrangères peut et doit faire évoluer les pratiques d'enseignement dans le bon sens, c'est-à-dire dans le sens d'une meilleure articulation entre manières d'enseigner et processus d'apprentissages.

3.2.2. Rivenc : pour une problématique néo-SGAV, entre invariants et variations

Dans le même esprit, Rivenc retrace l'histoire du mouvement SGAV, de la *méthode* d'hier à la *problématique* d'aujourd'hui. Il revisite les fondements de la démarche initiale, écorche les critiques qui ont vite enterré le courant SGAV après les années 1970, et montre que ce mouvement est toujours vivant et évolue au gré des questions qui traversent le champ de la didactique. L'ouvrage collectif qu'il édite en 2003 est éloquent à cet égard et pose une pierre nouvelle dans les débats en didactique des langues étrangères. Il se positionne, comme Besse en 1986, pour *un retour à la méthodologie*, « une méthodologie en action » (2003 : 7), indispensable à l'autonomie de la didactique des langues tant sur le plan épistémologique

qu'institutionnel. L'heure n'est plus à l'application d'un modèle méthodologique unique construit *a priori* mais à un « corpus méthodologique de référence », fruit du :

[...] constant va-et-vient entre évaluation des pratiques, remises en question et nuancements partiels, intégration de nouvelles idées, reformulation partielle d'hypothèses actualisées, aussitôt remises à l'épreuve des apprentissages et à nouveau évaluées [...] (*ibid.* : 9)

C'est en ce sens qu'il faut comprendre le glissement sémantique de méthode à problématique. De plus, ce changement d'appellation marque la prise en compte plus évidente des variables des contextes d'enseignement/apprentissage. En effet, la problématique SGAV tente aujourd'hui « d'associer – dans une même dynamique [...] – la recherche d'*invariants* et la prise en compte des *variations* » (*ibid.* : 12). La dénomination structuro-globale audio-visuelle perdure et Rivenc précise ce qu'il faut entendre par cette expression. D'une part, structuro-globale renvoie au fait que :

[...] l'ensemble des activités communicatives suppose une interdépendance dynamique entre toutes les compétences humaines qui entrent en jeu dans les situations de communication. (*ibid.* : 122)

et que c'est le cerveau qui structure tout ce que reçoit et émet une personne en situation de communication, la personne ayant une perception globale de ce qu'il reçoit et émet. D'autre part, audio-visuelle renvoie au fait que ce sont les canaux visuel et auditif qui sont le plus sollicités en situation de communication et, qu'en ce sens, l'objectif ici est :

[...] [l'] association prioritaire et dynamique des canaux sensoriels et perceptifs de l'audition et de la vision, et des images et représentations sonores et visuelles sous toutes leurs formes, directes ou par l'intermédiaire de médias appropriés [...] (*ibid.* : 125)

et non plus l'utilisation systématique d'équipements techniques audio-visuels.

A partir de cette présentation de la problématique SGAV, Rivenc réaffirme la nécessité du travail méthodologique en didactique et regrette que les travaux actuels qui traitent de méthodologie s'attachent plus à observer et à décrire qu'à proposer et faire. Il montre en cela l'attachement du mouvement SGAV à la didactique à visée interventionniste. Dans le respect de cette tradition, il présente l'ensemble des invariants à mettre en œuvre dans toute situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères (*ibid.* : 127-128) et exprime ce qui reste un vœu pieu pour la prise en compte des variations inhérentes à toute situation d'enseignement/apprentissage :

C'est sur cette base relativement universelle [les invariants présentés plus tôt] que viendront se greffer les infinies variations pédagogiques inspirées par la prise en compte des nombreuses composantes d'une situation d'apprentissage donnée [...] (*ibid.* : 128)

Le travail d'identification des invariants inhérents à toute situation d'enseignement/apprentissage semble relativement avancé, du côté des tenants de la problématique néo-SGAV. Cependant, le fait d'arriver à prendre en compte les variables présentes dans toute situation d'enseignement/apprentissage d'un point de vue méthodologique reste un vaste chantier. Rivenc se contente de l'ouvrir dans l'ouvrage de 2003. On imagine effectivement possible un nouveau chantier méthodologique qui pourrait croiser les différentes descriptions des méthodes d'enseignement dans différents contextes d'apprentissage des langues étrangères avec la liste des invariants mis à jour par le mouvement néo-SGAV pour en vérifier la pertinence réciproque. Ceci aurait l'intérêt de faire se rencontrer la didactique de description et la didactique d'intervention et permettrait d'un côté d'éviter de retomber dans un discours prescriptif *a priori* et de l'autre d'en rester à l'accumulation de descriptions de situations qui prennent trop souvent l'allure de monographies par trop isolées.

3.3. Éclectisme et méthode : quelle synthèse possible ? Pour un éclectisme raisonné

Pour tenter une synthèse de ce débat des années 1990 entre didactique de description et didactique d'intervention, il est intéressant de saisir ce que les enseignants, maîtres d'œuvre de la méthodologie en classe à travers la ou les méthodes qu'ils utilisent, disent de la question méthodologique et de l'organisation de leurs cours de langue. A ce titre, l'enquête de Castellotti (1995) met en évidence un paysage contrasté de la question méthodologique telle qu'elle est vécue sur le terrain par les enseignants. Ce qui ressort de cette étude, c'est une conception floue de ce qu'est la méthodologie pour les enseignants. A la question « comment pourriez-vous définir votre méthodologie ? », un quart des enseignants interrogés ne répondent pas. Les autres réponses, dans l'ensemble hésitantes, voire embarrassées, traduisent un éclatement de la notion de méthodologie qui est vue en terme d'objectifs, d'activités ou de moyens, mais pas comme un ensemble théorique de référence cohérent, conception qui serait plutôt source de méfiance de la part des enseignants pour qui, finalement, « toutes les méthodes se valent » ou « chacun a sa méthode » (1995 : 53). Ce qui prédomine, c'est une réponse marquée par la diversité et le pragmatisme. Aucun enseignant ne se réclame de telle

ou telle méthode ou approche, ce qui montre à quel point l'époque n'est plus effectivement celle des méthodologies constituées. Ces réponses éparpillées font aussi émerger le fait que les enseignants ne nourrissent pas de réflexion poussée sur leurs pratiques de classe.

Ce constat peut étonner alors que Puren et Galisson voient l'éclectisme comme une évolution méthodologique positive, signe de la maturité méthodologique des nouveaux enseignants mieux formés. Galisson parle même du passage de « l'ère des méthodologies à l'ère des formations » (1995 : 73) dans le sens où :

[...] l'approche éclectique marque l'ultime étape de 'dissolution' des méthodologies et [...] à terme, leur disparition entraînera l'avènement consensuel des formations.
(1995 : 73)

L'optimisme de Galisson pour la qualité des formations par lesquelles passent les nouveaux enseignants de langues étrangères (et notamment de FLE) se comprend aisément étant donné qu'il a été l'initiateur, avec d'autres, de la mise en place de formations universitaires dédiées à la didactique des langues étrangères. Cependant, la conception qu'il a de l'enseignant, spécialiste du quoi et du comment enseigner grâce à sa formation à la fois académique et professionnelle, s'oppose au constat que fait Castellotti à partir de son enquête de terrain. En effet, à la ferveur envers les filières universitaires de didactique des langues étrangères de l'un répondent des résultats d'observation pessimistes de l'autre. Castellotti explique que le passage d'une époque où la méthodologie était doctrine à une époque où il n'y a plus d'ensemble théorique de référence reconnu, laisse les enseignants dans une perplexité inquiétante face à leur métier, d'autant plus que pour elle, la formation des enseignants est loin d'être idoine, au contraire de ce qu'en dit Galisson. Pour Castellotti en effet :

[...] on se fixe des objectifs, on propose des activités en classe, on se forge des convictions sans toujours s'interroger sur les théories sous-jacentes à ces choix. Les lacunes de la formation des enseignants ne font qu'accentuer cette tendance [...]
(1995 : 52)

Elle rejoint en cela la position de Courty pour qui l'éclectisme méthodologique est la preuve que l'enseignant de langue étrangère (même à considérer qu'il est mieux formé) semble perdu face aux choix qui se posent à lui parce qu'a été dévaluée la notion de méthode. L'enseignant de FLE doit être capable d'être autonome dans la maîtrise de sa méthode d'enseignement, mais pour Courty, ce n'est pas un acquis de la formation initiale dans le champ actuel de la didactique du FLE. Au regard de ce qu'elle constate, de manière

empirique, dans les pratiques de classe, cela reste un objectif, comme si la formation initiale avait fait l'impasse sur la réflexion méthodologique. Elle estime que travailler à cet objectif est d'autant plus urgent qu'elle a le sentiment que les nouveaux enseignants n'organisent plus leurs leçons en fonction de principes méthodiques et méthodologiques réfléchis et clairs.

Les didacticiens qui se sont penchés sur la question de la méthodologie dans les années 1990 ont fait le constat de l'éclectisme. Face à ce constat, deux attitudes majeures se sont distinguées : d'une part, une attitude d'acceptation de cet état de fait à partir d'un travail de description ; d'autre part, une volonté de faire évoluer l'ère de l'éclectisme avec une réflexion sur la méthodologie de l'enseignement. Puren a installé le terme *éclectisme* dans le paysage méthodologique de la didactique des langues étrangères, à partir du constat de la variété des pratiques pédagogiques, vues comme des réponses adaptées sur le terrain par les enseignants. Beacco a posé la méthodologie circulante comme une démarche d'enseignement fondée et de tradition multiséculaire. Il a rejeté les jugements négatifs des méthodologues sur l'éclectisme méthodologique et la méthodologie circulante au motif qu'elle est aussi cohérente et rigoureuse que d'autres méthodologies constituées ou approches. La description qu'il fait de la méthodologie circulante montre cependant qu'elle manque de cohérence au regard de l'exploitation des données et de l'enchaînement des activités. Pour Courtillon, l'éclectisme mène au néant méthodologique ou équivaut à dire que toutes les méthodes d'enseignement se valent quels que soient les contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre, ce qu'elle considère comme tout aussi critiquable et nuisible qu'une méthodologie constituée trop dirigiste. Au contraire, est affirmé le besoin urgent de (re-)poser la réflexion méthodologique et la mise au point de sa méthode par l'enseignant comme la condition *sine qua non* d'un enseignement cohérent fondé sur les connaissances que nous avons de la communication et de ce qui déclenche, favorise et aide l'appropriation de la langue étrangère.

Faut-il alors en rester à cette irréductible opposition entre didactique de description et didactique d'intervention ou tenter de la dépasser ? Est-il possible de dégager un point de rencontre entre ces deux traditions didactiques ? Courtillon répond oui à cette question en proposant d'ordonner l'éclectisme pour en faire un éclectisme raisonné :

L'indéterminisme actuel doit pouvoir tolérer un éclectisme consistant en un ensemble de pratiques ouvertes, négociables et négociées, dirigées vers un but préalablement défini, mais contrôlées, ajustées en fonction de leur efficacité et donc finalement validées par les résultats qu'elles permettent d'obtenir. (1995 : 118)

C'est à partir d'une réflexion sur la notion d'unité didactique qu'elle propose aux enseignants de réfléchir sur leurs pratiques et de s'organiser dans l'éclectisme ambiant.

3.4. Unité didactique : anachronisme ou pertinence ?

Comme nous l'avons vu, les années 1990 ont consacré le terme 'éclectisme' pour décrire la grande diversité de l'enseignement/apprentissage des langues : éclectisme des situations d'enseignement/apprentissage des langues, éclectisme des manières d'apprendre, des manières d'enseigner, et en conséquence, éclectisme des objectifs, des contenus, des supports et des activités d'enseignement/apprentissage. Au cœur du débat suscité par ce constat d'éclectisme, la notion d'unité didactique est vue soit comme un outil d'observation, soit comme un fil conducteur.

3.4.1. L'unité didactique comme outil d'observation des pratiques

Dans une acception descriptive de l'ère de l'éclectisme, la notion d'unité didactique ne peut plus être considérée comme un modèle cadrant l'acte d'enseigner, ayant pour but de montrer comment il faut faire la classe ; si elle en reste à ce niveau, elle apparaît anachronique. Elle est, tout au plus, un outil qui permet d'identifier (si cela est possible) différents types d'organisation des cours de langues sur le terrain. Ce n'est que dans cette perspective que cette notion peut être pertinente pour l'orientation que doit prendre la didactique des langues. En effet, l'ère de l'éclectisme implique, pour Puren, de dépasser, une fois pour toutes, l'époque révolutionnaire des démarches d'enseignement à forte cohérence méthodologique, époque qui mettait en avant une didactique prescriptive d'intervention, pour basculer vers une logique gestionnaire, qui vise à appréhender les caractéristiques de la didactique des langues dans toute sa diversité, c'est-à-dire que les didacticiens doivent partir de l'observation des situations d'enseignement/apprentissage et poser les bases d'une didactique de la complexité.

Pour ce faire, Puren fait un certain nombre de recommandations, dont celle de s'orienter vers une éco-méthodologie, qui aurait pour objectif de « penser les relations existantes ou souhaitables entre l'environnement de la salle de classe et la méthodologie d'enseignement ainsi que le processus de l'apprentissage » (1994 : 172). Si l'on en reste au niveau de la méthodologie d'enseignement, niveau dans lequel s'inscrit notre réflexion sur l'unité didactique, Puren pose que :

[...] la tâche première d'une didactique complexe, [...] c'est de décrire et comprendre les réponses que les enseignants apportent quotidiennement sur le terrain à la complexité de leur tâche, c'est de fonder une didactique des pratiques ordinaires [...] (*ibid.* : 166)

L'éco-méthodologie doit partir de l'observation « des compétences installées des enseignants considérées comme ensemble de réponses systématiques et raisonnées » (*ibid.* : 172) aux situations actuelles d'enseignement/apprentissage, à partir du présupposé épistémologique qu'« [i]l faut admettre et faire admettre qu'il n'y a pas de pratiques pédagogiques meilleures que d'autres dans l'absolu, *a fortiori*, supérieures aux autres » (De Péretti 1985 : 20, cité dans Puren 1994 : 173). Cette didactique de la complexité, seule perspective d'évolution scientifique pertinente à l'ère de l'éclectisme, implique donc pour le didacticien de s'attacher à la description des manières d'enseigner sans *a priori* théoriques ou méthodologiques, afin de distinguer les pratiques ordinaires d'enseignement des LE, en observant comment les enseignants utilisent leurs compétences pour mettre en place un apprentissage idoine de la langue étrangère en contexte.

3.4.2. L'unité didactique comme fil « chrono-logique » de l'organisation de l'enseignement

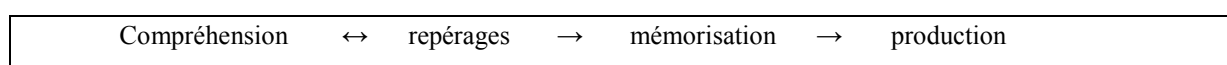
La théorisation de l'ère éclectique, qui se traduit par le renforcement de l'axe descriptif de la didactique des langues, et qui transforme le modèle d'unité didactique en outil d'observation, s'oppose à la visée interventionniste de la didactique, qui réhabilite le concept d'unité didactique comme modèle de formation devant servir de cadre de référence à tout enseignant de langues étrangères (Courtyllon, 1995 et 2003a). Il est bien évident que le parcours didactique de Courtyllon⁴³ place ses réflexions dans le sillage de la méthode SGAV et de l'approche communicative et qu'en ce sens, ses travaux peuvent apparaître anachroniques au regard de la thèse défendue par Puren. Ce dernier la placerait, sans doute, dans la catégorie des didacticiens « gardiens de doctrine » ou « prêcheurs de certitudes » (1994 : 186), qu'il pense condamnés à des années difficiles, s'ils ne laissent pas derrière eux un certain nombre de convictions sur la façon dont on enseigne et on apprend une langue. C'est, en effet, à partir d'un ensemble d'arguments qui peuvent apparaître comme des convictions profondes, mais

⁴³ Pour rappel, Courtyllon a fait partie de l'équipe du Credif qui a créé la méthode SGAV. Elle a participé à l'élaboration du *Niveau Seuil* (1976). Elle est l'un des auteurs des manuels *Archipel* (1982) et *Libre Echange* (1991), qui ont marqué l'histoire de l'approche communicative en France.

qui sont aussi fondés scientifiquement ou par l'expérience de terrain, que Courtyllon recommande un modèle d'unité didactique pour l'enseignement des langues étrangères. Elle s'oppose, par là-même, à la thèse de Puren sur deux aspects : d'une part, elle fait partie des didacticiens qui admettent qu'il y a des pratiques d'enseignement plus efficaces que d'autres, et d'autre part, elle adopte un point de vue d'observateur critique (et non pas neutre) sur les pratiques d'enseignement, car elle considère qu'elles ne sont pas toutes des réponses réfléchies et contextualisées et qu'elles témoignent, en cela d'un éclectisme qu'elle juge mal compris. Comment explique-t-elle la pertinence de ses propositions sur le concept d'unité didactique ?

De son article de 1995 à son ouvrage de 2003, Courtyllon propose des principes généraux que l'enseignant doit connaître et savoir mettre en œuvre pour construire une unité didactique et dépasser l'impression « d'enseignement kaléidoscopique » (1995 : 111) qui se dégage des manières d'enseigner, telles que constatées empiriquement sur le terrain. A partir de la notion d'unité didactique, elle précise qu'il faut commencer par définir les objectifs de l'unité didactique (vus en tant que compétences à faire acquérir ou développer) et ensuite, les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs du point de vue de l'enseignement et du point de vue de l'apprentissage. Ce qui est important dans la définition des objectifs et des moyens, c'est le lien entre les deux, qui doit être réfléchi. Si, par exemple, l'enseignant veut faire travailler la capacité à comprendre un échange oral entre plusieurs personnes, doit-il faire écouter un enregistrement d'emblée dans sa totalité ? Au contraire, doit-il le morceler ? Doit-il expliquer avant l'écoute la situation aux apprenants ? Ou doit-il la leur faire découvrir ? Trouver la réponse à ces questions, c'est réfléchir aux processus d'apprentissage afin de fonder sa pratique sur un principe méthodologique clair. Pour y arriver, l'enseignant doit se forger « une hypothèse cognitive » (1995 : 111), c'est-à-dire « une idée acquise par l'expérience et la réflexion sur la (meilleure) façon de faire acquérir un savoir-faire à une majorité d'apprenants, cette idée ayant été traduite en comportements et en activités de classe. » (*ibid.* : 111). En d'autres termes, l'enseignant doit prendre conscience des processus cognitifs à l'œuvre en arrière-plan dans telle activité, telle pratique, telle procédure et partant, se faire sa propre méthode rigoureuse et fondée au niveau de la méthodologie de l'enseignement et efficace du point de vue de l'apprentissage. Par l'empirisme ou la recherche-action, l'enseignant doit mettre à jour sa cohérence propre. Y a-t-il un juste milieu à trouver entre le chemin à suivre de la méthode unique, que personne n'emprunte plus, et les manières de faire qui peuvent être déclinées, à l'infini, par chaque enseignant ? La solution de

cette équation délicate se trouve, pour Courtillon, dans une voie méthodique médiane, qui admet le principe d'une logique à respecter dans l'organisation d'un cours, qu'elle qualifie de « logique-cognitif » (1995) ou de « chrono-logique » (2003a : 52), c'est-à-dire qu'« il y a un avant et un après dans l'ordre des opérations par lesquelles on acquiert la pratique d'une langue » (*ibid.*), et qui laisse en même temps à chaque enseignant la liberté de choisir les activités et les supports adaptés aux besoins de ses apprenants, à ses styles et à ses objectifs d'apprentissage, dans les contextes dans lesquels prennent place l'apprentissage des langues étrangères. Courtillon schématise ainsi l'articulation des opérations d'apprentissage qu'elle préconise :



(*ibid.* : 53)

En d'autres termes, l'ensemble des principes généraux que Courtillon propose forment un cadre méthodologique à partir duquel les enseignants seront plus à même de fabriquer des cours sur-mesure efficaces parce que fondés sur des principes issus de résultats de recherche sur les aspects cognitifs de l'apprentissage des langues. Les grands principes qu'elle explique sont de deux ordres : d'une part, l'apprentissage de la langue étrangère se fait de manière optimale :

[...] lorsque l'étudiant porte attention au message, c'est-à-dire au sens, au contenu des textes, et lorsqu'on lui donne l'occasion d'exprimer une intention de communication personnelle, [car] il se trouve dans la situation la plus apte à la motivation et la plus favorable à l'apprentissage. (*ibid.*)

d'autre part, l'enseignement doit s'organiser suivant un axe allant de la compréhension à l'expression en passant par un travail de mémorisation car « [a]vant d'avoir mémorisé, il faut avoir compris, et on ne peut pas parler sans avoir mémorisé » (1995 : 117). Pour Courtillon, si ce schéma de base du cours de langue n'est pas respecté, « l'apprentissage n'est pas conduit de façon optimale, les progrès peuvent être très lents. On constate que la compréhension n'a pas été vérifiée, la mémorisation a été tout simplement négligée, la production stagne » (*ibid.* : 115).

On voit ici que la proposition méthodique de Courtillon permet d'organiser l'éclectisme de manière cohérente. Elle ne prescrit pas un modèle d'unité didactique rigide, mais elle recommande de fonder sa pratique d'enseignement sur des principes clairs et cohérents. Sa

réflexion apparaît comme l'évolution d'une réflexion, commencée dans les années 1950, sur l'une des questions centrales de la didactique des langues étrangères : comment faire en sorte que l'acte d'enseigner une langue étrangère soit le plus efficace et le plus adapté possible aux besoins d'apprentissage et aux manières d'apprendre des apprenants ?

A la fin des années 1990, après une trentaine d'années d'approche communicative peu à peu diluée dans l'éclectisme, la didactique des langues-cultures va se mettre à l'heure de la perspective actionnelle (du moins dans le contexte francophone). Qu'advient-il de la notion d'unité didactique à cette nouvelle période ?

4. De la didactique des langues-cultures à la didactique du plurilinguisme – les années 2000

Le tournant des années 2000 consacre le développement de la perspective actionnelle pour l'enseignement/apprentissage des langues, avec la publication du nouvel ouvrage de référence du Conseil de l'Europe : le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2001). Cette orientation s'inscrit dans une vision plurilingue de la didactique où les langues pratiquées par les individus dans différentes situations et à quelque niveau de compétence que ce soit sont reconnues et leur utilisation et apprentissage encouragés (*ibid.* : 11). Les travaux et publications sur la didactique du plurilinguisme s'installent dans le paysage institutionnel, académique et scolaire (cf. Coste *et al.* 1998 ; Moore 2006 ; Zarate *et al.* 2008 ; Coste 2013).

Sur le plan de la méthodologie, alors que l'on se situe dans la lignée du constat d'éclectisme des pratiques des années 1990 et de la prise en compte de la grande diversité des contextes d'enseignement/apprentissage des langues, la proposition didactique qu'inaugure la perspective actionnelle interroge de nouveau la méthodologie de l'enseignement des langues. Nous allons revenir dans cette partie sur les notions d'action et de tâche, au coeur du virage actionnel, afin de voir en quoi ces deux notions recouvrent une dimension méthodologique, alors même que la question de la méthodologie est abordée de manière ambiguë dans le CECRL⁴⁴. Nous analyserons ensuite les positions divergentes de travaux proposant des interprétations méthodologiques du CECRL afin de saisir les questions faisant débat dans ce domaine. Enfin, nous exposerons les propositions d'articulation d'activités d'enseignement

⁴⁴ Cf. *infra* 4.1.2.

dans des ouvrages didactiques récents visant la mise en œuvre d'une perspective actionnelle afin de déterminer si l'on y trouve une ou des modélisations d'activités d'enseignement/apprentissage à mettre en lien avec la notion d'unité didactique.

4.1. La méthodologie à l'heure de la perspective actionnelle

Comment situer les notions d'action et de tâche ? En quoi le CECRL est-il ambiguë dans son positionnement par rapport à la méthodologie ? C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre maintenant.

4.1.1. Deux notions cardinales : l'action et la tâche

Dans le CECRL, la perspective actionnelle est posée comme une conception générale de l'usage et de l'apprentissage des langues :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (2001 : 15)

Cette définition convoque différentes notions à la fois anciennes et nouvelles en didactique des langues :

- la notion d'acte de parole, notion clé de l'approche communicative, dans la tradition française ;
- la notion de tâche, liée à l'approche communicative dans la tradition de langue anglaise (Ellis 2003) et à certaines propositions ou réalisations pendant la période communicative de la tradition française (cf. la technique de la simulation globale, Debyser 1973, 1974), servant désormais de clé de voûte à la perspective actionnelle⁴⁵ ;

⁴⁵ La notion de tâche est intrinsèquement associée au développement de l'approche communicative dans la tradition anglaise et l'apprentissage par les tâches (*Task-Based Language Teaching*) représente la version haute du *Communicative Language Teaching* (Ellis, 2003 : 28). Cette notion est aussi d'utilisation ancienne dans des ouvrages didactiques français, également à partir du développement de l'approche communicative, notamment dans des écrits traitant de la technique de la simulation globale (Debyser 1980 ; Caré 1980 ; Yaiche 1996) et dans des écrits visant une articulation méthodologique de différents types d'activités (comme nous l'avons vu, par exemple, dans Dalgalian *et al.* 1981). La différence notable entre l'utilisation de la notion de tâche entre ces deux traditions didactiques tient au fait qu'elle a été tout de suite centrale dans la réflexion anglo-saxonne parce

- la notion d'action, nouvellement utilisée en didactique des langues, mais travaillée dans d'autres domaines tels que la philosophie, la sociologie, la psychologie et les sciences du travail au sein des théories de l'action (Bronckart 2010).

Le lien entre les deux configurations didactiques communicative et actionnelle est manifeste dans le fait que les actes de paroles sont situés au sein d'activités langagières elles-mêmes incluses dans des actions sociales leur donnant tout leur sens. L'action est ensuite spécifiée en tâche à la condition que le ou les sujets sociaux qui l'accomplissent aboutissent à un résultat (concret) en ayant recours à leurs compétences de manière stratégique. On comprend que la perspective actionnelle s'appuie sur l'approche communicative et tout à la fois s'en distingue en focalisant sur la notion d'action.

La référence à l'action

La nouveauté de la perspective actionnelle réside dans le fait d'avoir recours à la notion d'action pour situer le développement de la compétence à communiquer langagièrement dans et par l'accomplissement d'actions sociales :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. (CECRL, 2001 : 15)

Pour autant, la référence à la notion d'action n'est pas clairement située dans le CECRL. On ne sait à quel courant théorique la rattacher. Si l'on met l'accent sur l'action dans sa dimension (surtout) langagière, on continue à rattacher la didactique des langues à la

qu'elle a permis, entre autres, de lier recherches sur l'acquisition des langues et recherches sur l'enseignement des langues (Ellis 2003 : 1), alors que dans les écrits français, la notion de tâche n'a pas été un objet thématique en soi à l'heure de la priorité donnée aux situations de communication et aux fonctions linguistiques. Par exemple, dans l'ouvrage de Dalgalian *et al.* (1981), il y a utilisation du terme « tâche » (cf. schéma reproduit des phases d'activités point 2.3. *supra*), sans explication précise du sens donné à cette notion. De la même manière, dans les publications consacrées à la simulation globale, il n'y a pas un recours massif au terme « tâche ». Cependant, les activités envisagées dans les simulations globales relèvent de la notion de *tâche* (par exemple, dessiner le plan du village, établir les fiches d'état civil des habitants de l'immeuble, etc.) (Yaiche, 1996 : 28, 41) ; et dans l'ouvrage de Dalgalian *et al.* (1981), l'association du terme « tâche » à l'idée de résolution fait interpréter le sens de « tâche » comme une situation-problème pour laquelle les apprenants doivent trouver une solution qui va les amener à manipuler des formes linguistiques, objets d'apprentissage. Il y a donc un décalage dans le temps entre les débuts du recours réel à la notion de tâche dans les années 1970/80 et la publicité massive qui lui est faite à partir de la publication du CECRL au début des années 2000, ce qui provoque un effet de nouveauté pour ce qui est du monde francophone, quelque peu nuancé au regard de l'histoire de la méthodologie dans l'enseignement des langues.

linguistique pragmatique, à la linguistique interactionnelle et à l'analyse du discours. Si conformément à ce que pose le CECRL, on tient compte de la dimension également non verbale des actions, on peut proposer de relier la didactique des langues à la linguistique actionnelle telle que le préconise Richer (2009 : 25-28) ou aux théories de l'activité telles que le propose Springer (2009 : 25-28). La langue est alors envisagée comme liée à l'action, on dépasse la seule dimension langagière des échanges et on prend en compte les actions dans lesquelles la langue est utilisée (Roulet, 2005 : 35 ; cité dans Richer, 2009 : 27). L'apprentissage de la langue est considéré à partir de l'action toujours comme une activité individuelle mais aussi comme socialement et historiquement située :

Les actions sont toujours socialement situées, elles dépendent des conditions matérielles et sociales. L'apprentissage est de ce fait un processus historique. Apprendre, c'est participer à une expérience personnelle et collective. On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine. (Springer, 2009 : 27)

La tâche comme organisateur méthodologique

Qu'est-ce qui caractérise une tâche ? Quels différents types de tâches peut-on distinguer ? En quoi la tâche est-elle liée à la réflexion méthodologique sur l'organisation des activités d'enseignement/apprentissage ?

Les publications de langue anglaise accordent une place importante à la notion de tâche depuis le milieu des années 1980⁴⁶. A partir de différents travaux, Ellis (2003 : 2-9) distingue six critères d'analyse d'une tâche⁴⁷ :

- l'étendue de la tâche (est-elle de nature langagière ou non langagière ? est-elle focalisée sur le sens ou la forme ? les participants sont-ils vus d'abord comme des usagers de la langue ou comme des apprenants ?) ;
- le point de vue de la tâche (est-elle considérée comme la planification de l'enseignant ou comme le processus d'apprentissage de l'apprenant ?) ;
- l'authenticité de la tâche (correspond-elle à une activité du monde réel ? ou pour le moins vise-t-elle une interaction authentique dans le cadre d'une activité simulée ?) ;

⁴⁶ D'ailleurs, on peut interpréter l'utilisation centrale de la notion de *tâche* dans le CECRL comme une conséquence de l'influence majeure de la tradition anglo-saxonne sur les travaux du Conseil de l'Europe.

⁴⁷ Ellis appuie sa synthèse sur les publications de Long 1985 ; Richard, Platt & Weber 1985 ; Crookes 1986 ; Prabhu 1987 ; Breen 1989 ; Nunan 1989 ; Skehan 1996 ; Lee 2000 ; Bygate, Skehan & Swain 2001.

- les savoir-faire langagiers visés par la tâche (s'agit-il de compréhension ou de production ? à l'oral ou à l'écrit ?) ;
- les processus cognitifs impliqués dans la réalisation de la tâche (amène-t-elle l'apprenant à sélectionner ? raisonner ? classer ? ordonner des informations ?) ;
- le résultat identifiable généré par la tâche (à quel produit fini donne-t-elle lieu ?).

A partir de ces six critères d'analyse, Ellis fait le choix suivant pour circonscrire la notion de tâche : la tâche relève de la planification de l'enseignant, elle est de nature langagière et est focalisée sur le sens, elle implique une utilisation de la langue comme dans le monde réel, elle peut mettre en jeu tous les savoir-faire langagiers, elle sollicite les apprenants sur le plan cognitif, elle débouche sur un produit fini identifiable (*ibid.* : 9-16). Le chercheur aboutit à la définition suivante de la notion de tâche :

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.⁴⁸ (*ibid.* : 16)

Dans le CECRL, la première définition de la notion de tâche est la suivante :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (2001 : 16)

Si l'on s'appuie sur les six critères d'analyse d'Ellis pour interpréter la manière dont le CECRL pose la notion de tâche, on constate que cette première définition met en avant l'étendue et le résultat de la tâche :

⁴⁸ « Une tâche est une planification qui demande aux apprenants de travailler la langue sur le plan pragmatique afin d'aboutir à un résultat qui peut être évalué en fonction du contenu propositionnel. A cette fin, les apprenants doivent être attentifs en premier lieu au sens et doivent utiliser leurs propres ressources linguistiques, même si la conception de la tâche les induit à sélectionner certaines formes. Une tâche a pour propos de favoriser l'utilisation de la langue dans une ressemblance, directe ou indirecte, avec la façon dont la langue est utilisée dans le monde réel. Comme d'autres activités langagières, une tâche peut recouvrir des habiletés langagières de production ou de réception, à l'oral ou à l'écrit, et solliciter des processus cognitifs variés. » (Notre traduction)

- la tâche peut être de nature langagière ou non (en ce sens, son étendue est plus importante que dans la définition d'Ellis) ;
- elle est articulée au résultat auquel elle doit aboutir (comme dans la définition d'Ellis).

Les autres critères ne sont pas explicitement présents dans cette première définition, mais on peut en déduire que la tâche :

- est plutôt envisagée du point de vue de l'action de l'apprenant considéré à la fois comme un apprenant et un usager de la langue ;
- recouvre un caractère d'authenticité car elle est ancrée dans le monde réel : « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel » (CECRL, 2001 : 121) ;
- met en œuvre diverses compétences (notamment liées aux savoir-faire langagiers et aux processus cognitifs mobilisés) : « L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données » (*ibid.*).

On doit préciser le glissement sémantique du terme « compétence » tel qu'il est utilisé dans le CECRL. Avec l'approche communicative, la notion de compétence a été utilisée en français comme un équivalent de « skill » en anglais (aussi traduit par « savoir-faire » ou « habileté »), et l'on parlait des quatre compétences à travailler (écouter, parler, lire, écrire). Dans le CECRL, la notion de compétence a une acception plus large, venant du monde du travail et de la formation professionnelle. Elle est liée à l'action au sens où la compétence se révèle dans l'accomplissement de l'action (Le Boterf, 1994 : 16). Elle comprend les compétences générales (regroupant savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) dont la compétence à communiquer langagièrement, formée de trois composantes : socio-linguistique, pragmatique et linguistique, et actualisée dans des activités langagières que sont la réception, l'interaction, la production, la médiation, à l'oral et à l'écrit. Ainsi, les quatre compétences de l'approche communicative sont les activités langagières du CECRL qui permettent de mettre en acte la compétence à communiquer langagièrement par l'accomplissement de tâches au moyen du traitement de textes oraux ou écrits (CECRL, 2001 : 19).

En résumé, on peut poser que la tâche met l'apprenant en position d'aboutir à un produit fini en langue étrangère, lié à des activités du monde réel. Cette visée productive forme le but de la tâche et elle est aussi le moyen du processus d'apprentissage. Elle place l'apprenant dans

une posture active. Pour atteindre le résultat identifiable fixé par la tâche, l'apprenant est amené à traiter différents documents, donc à s'engager dans des activités langagières, qui lui permettent de mobiliser ses ressources, ses stratégies et ses compétences, seul ou avec d'autres.

Il existe différents types de tâches. Le CECRL indique que : « La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières [...] (*ibid.* : 121). Le *Guide pour les utilisateurs* du CECRL (Trim 2002) en précise les contours en listant cinq grands types de tâches possibles, reprises également dans le *Dictionnaire pratique du CECR*, autre ouvrage à vocation explicative :

- les tâches authentiques de la vie réelle ;
- les tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle » ;
- les tâches pédagogiques communicatives ;
- les tâches de pré-communication pédagogique ;
- les tâches « méta-communicatives ». (Robert & Rosen, 2010 : 273)

Les tâches authentiques de la vie réelle sont mises en œuvre « pour de vrai », c'est-à-dire qu'elles consistent à mettre les apprenants en réelle position d'acteurs sociaux dans les situations dans lesquelles ils ont à agir⁴⁹. La classe étant considérée comme un contexte social comme un autre, on range aussi dans cette catégorie des tâches propres à la vie scolaire ou au lieu de formation (ex. : rédaction du règlement de la classe ou du groupe). La mise en place de ce type de tâches, qui représente la version la plus aboutie de la perspective actionnelle, n'est pas toujours possible ou suffisante. D'où le recours aux quatre autres types de tâches, d'utilisation déjà connue en situations d'enseignement/apprentissage, regroupés ici sous l'appellation « tâche ». Les tâches proches de la vie réelle peuvent être entendues comme étant ciblées sur l'acquisition d'un acte de parole et servent de « tâches intermédiaires permettant l'exécution des tâches pédagogiques communicatives » (*ibid.*), ces dernières étant des activités de simulation. Les tâches de pré-communication pédagogique peuvent être entendues comme l'équivalent d'exercices formels décontextualisés (*ibid.*). Et les tâches méta-communicatives renvoient aux activités de réflexion et de discussion sur la tâche elle-

⁴⁹ Cette optique est particulièrement possible dans le cadre d'un apprentissage en situation d'immersion, où l'apprenant est amené à agir socialement dans la langue cible au quotidien. La spécificité de la situation d'immersion a été exploitée, en particulier, dans l'ingénierie de formation des ateliers socio-linguistiques (ASL) proposée pour l'apprentissage du français par les adultes migrants (De Ferrari 2005 ; cf. site : www.aslweb.fr). Les apprenants sont amenés à agir et interagir dans les espaces publics, sociaux et culturels qu'ils fréquentent au quotidien, afin de développer leur compréhension du fonctionnement de ces lieux et d'y devenir des usagers autonomes. Parmi les publications pédagogiques, un manuel récent, le manuel *Ici* (Abry *et al.* 2008) exploite également la possibilité d'accomplir des tâches dans des espaces sociaux réels (cf. fichiers d'activités « Découverte »).

même et la langue utilisée pour l'accomplir (*ibid.*)⁵⁰. Ces différents types de tâches appellent un constat : elles ne répondent pas toutes *stricto sensu* aux critères d'étendue, d'authenticité et de résultat identifiable, et renvoient de ce fait à une interprétation très ouverte et éclectique de la notion de tâche. Dans l'optique d'Ellis, ces cinq catégories de tâches pourraient être regroupées en deux ensembles distinguant les tâches ciblées sur une forme particulière de la langue (*focused tasks*) et les tâches non ciblées sollicitant le recours à des formes linguistiques diverses (*unfocused tasks*) (2003 : 16-17). On peut ranger les tâches de la vie réelle et les tâches pédagogiques communicatives dans la catégorie des tâches non ciblées, alors que les tâches proches de la vie réelle et les tâches méta-communicatives peuvent être rassemblées dans la catégorie des tâches ciblées. Les tâches de pré-communication pédagogique ne sont pas considérées par Ellis comme des tâches, mais comme des exercices, ce qui nous semble juste.

Ces manières de distinguer et de regrouper les tâches ne disent rien de la question méthodologique des possibilités de combinaisons de ces tâches entre elles. Une première piste à cet égard est de croiser la répartition d'Ellis avec la suggestion de Narcy-Combes de différencier micro et macro tâches (2005). Ainsi, les tâches non ciblées correspondent à des macro tâches définies comme des tâches réalistes « qui répliquent ou simulent les pratiques sociales observées dans les situations de la vie réelle » (*ibid.* : 143) ; les tâches ciblées sont des micro tâches adaptées aux besoins des apprenants en fonction des besoins langagiers repérés (*ibid.* : 147). Dans le même esprit, Guichon (2012) distingue la (macro) tâche en tant qu'unité d'apprentissage signifiante tournée vers un projet et débouchant sur une production finale, des micro tâches vues comme des étapes intermédiaires concourant à la réalisation de la macro tâche (*ibid.* : 115)⁵¹.

Au-delà de cette première manière d'envisager le lien entre différentes tâches micro et macro, la mise en œuvre de tâches de différentes natures questionne toujours l'articulation à prévoir

⁵⁰ Dans une interprétation simplifiée de cette nomenclature, Robert *et al.* (2011) retiennent trois types de tâches à réaliser en classe présentés dans la gradation suivante : - les tâches de pré-communication pédagogique ; - les tâches pédagogiques communicatives ; - les tâches proches de la vie réelle (*ibid.* : 136).

⁵¹ Dans ce chapitre, nous envisageons la notion de tâche à partir des travaux en didactique des langues étrangères. Nous notons que cette notion, telle que nous la posons à partir de ces travaux, est à rapprocher de l'axe de recherche concernant les « travaux d'ingénierie didactique présentant les tâches comme principe organisateur de la classe de français » (Dolz *et al.*, 2002 : 12) dans le domaine de la didactique du FLM en sciences de l'éducation, où la notion de tâche est, par ailleurs, appréhendée plus largement dans différents axes de recherche portant sur l'analyse du travail de l'enseignant, l'activité de l'élève et les contours des objets de savoirs abordés par les tâches (cf. Dolz *et al.* 2002).

de ces temps de travail entre eux. C'est en cela que la notion de tâche revêt un rôle d'organisateur méthodologique. Cette réflexion incombe à l'enseignant. C'est pour cette raison qu'Ellis met en avant la dimension de planification de la tâche par l'enseignant (*task as workplan*) (2003 : 16), orientation que l'on retrouve également chez Narcy-Combes qui envisage la tâche comme une « activité cohérente et organisée » (2005 : 167), et chez Guichon qui pose la tâche comme une « trame pédagogique » (2012 : 114). Cependant, le CECRL reste vague sur cette question. En effet, malgré la référence à la notion d'action et la centralité de la tâche en termes d'organisation des activités d'enseignement/apprentissage, le CECRL se montre extrêmement prudent, voire en retrait, sur la question de la méthodologie.

4.1.2. *La grande prudence à l'égard de la méthodologie*

Il n'est pas question, pour les auteurs du CECRL, de se situer dans une quelconque prescription et de prendre parti pour une méthode ou approche particulière, ils proposent simplement un recensement large et éclectique d'activités possibles (2001 : 110-119). Ainsi se manifeste ici la continuité du positionnement pour une didactique descriptive, inclusive, contextualisée, dans la lignée de la visée gestionnaire qui a émergé au fil des années 1990.

Il faut que l'approche de la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage soit aussi complète que possible et présente, en conséquence, toutes les options de manière explicite et transparente en évitant le plaidoyer ou le dogmatisme. **Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental** de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels. (*ibid.* : 110)

Ce faisant, les auteurs du CECRL critiquent même de manière implicite la promotion de l'approche communicative de l'enseignement/apprentissage des langues qui a été faite par le Conseil de l'Europe à partir de la publication du *Niveau-Seuil* au milieu des années 1970 :

À l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses. Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, comme exposé clairement en 2.3.2 (voir p. 21) et tout au long du présent document, le *Cadre de référence* n'a pas pour vocation de

promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. (*ibid.*)

Ce non positionnement méthodologique n'est pas sans ambiguïté et relève même quelque peu du paradoxe car, comme le souligne Richer (2009 :15), le fait de prôner le développement d'une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues articulée autour de la notion centrale de tâche implique des choix au niveau des types d'activités d'enseignement/apprentissage et de leur enchaînement. Cette non prise de position sur le plan méthodologique est d'autant plus contradictoire que, par ailleurs, le CECRL développe une vision actionnelle de la langue et de la communication, nouvelle conception qui pourrait appeler, comme avant dans le développement de la didactique, un renouveau sur le plan méthodologique. Richer souligne à nouveau :

Aussi le Cadre est-il un document didactique qui apparaît comme écartelé entre une conception renouvelée du langage : la perspective actionnelle, prolongée par un modèle cohérent de la communication sociale, de l'agir, porteuse de changement de paradigme méthodologique et un refus de novation méthodologique que justifie une revendication d'éclectisme [...] (*ibid.* : 16)

De la même manière, Puren juge l'ouverture méthodologique du CECRL insuffisante et inachevée : insuffisante parce qu'elle n'est justifiée que par des raisons négatives (absence de certitudes scientifiques, risque de dogmatisme) ou empiriques (prise en compte de l'éclectisme des pratiques) ; inachevée parce qu'elle ne permet pas de poser les bases d'une réflexion méthodologique complexe, où l'on est à la recherche de réponses pertinentes par rapport aux contextes éducatifs (et non prévues d'avance) (2006).

La ligne de prudence dessinée par le CECRL par rapport à la méthodologie est reprise comme en écho dans nombre de publications contemporaines proposant des interprétations du *Cadre* sur le plan méthodologique. Par exemple, Beacco développant sa vision de ce qu'il nomme l'approche par compétences prend ses précautions en précisant que :

Ni norme, ni modèle, cette approche n'est pas nécessairement partout la plus adaptée à la culture éducative des enseignants et des apprenants. Il convient de la considérer comme une option méthodologique supplémentaire [...]. (2007 : 11)

Il se positionne contre une vision normative rigide imposée et s'inscrit dans une mouvance éducative dessinant une philosophie pratique pour des programmes et des formes d'enseignement des langues étrangères où des propositions d'ordre méthodologique ne

peuvent avoir comme propos que de contribuer à développer la palette des pratiques d'enseignement des enseignants (*ibid.* : 38).

Le non positionnement du CECRL sur le plan méthodologique, par refus de toute dérive dogmatique, invite à une diversité d'interprétations possibles de l'orientation à donner au développement de la perspective actionnelle, d'où le développement de lectures divergentes que l'on peut regrouper en deux grands ensembles : une lecture de continuité ou une lecture de rupture de la perspective actionnelle par rapport à l'approche communicative.

4.2. Deux lectures opposées du CECRL : continuité ou rupture de la perspective actionnelle par rapport à l'approche communicative

Un nouveau débat (sans doute typiquement francophone, voire français) est apparu dans le domaine de la méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à la faveur du développement de la perspective actionnelle. Après les discussions concernant les manières d'envisager le rôle de la méthodologie au regard des pratiques éclectiques des enseignants dans les années 1990, la question qui occupe plusieurs écrits didactiques des années 2000 est de savoir si la perspective actionnelle représente une rupture par rapport à l'approche communicative ou si elle s'inscrit dans une continuité avec cette dernière⁵². Deux propositions se détachent dans ce nouveau débat : celle de l'approche par compétences développée par Beacco (2007) qui place la perspective actionnelle dans la continuité de l'approche communicative, et celle de la perspective co-actionnelle co-culturelle de Puren (2002, 2004, 2006, 2009) qui pose celle-ci comme un nouveau paradigme méthodologique en didactique des langues, en rupture avec l'approche communicative.

4.2.1. Une lecture de continuité : l'approche par compétences

Dans son ouvrage de 2007, Beacco présente une manière possible d'envisager l'enseignement/apprentissage des langues : l'approche par compétences, en continuité avec l'esprit de l'approche communicative. D'entrée de jeu, Beacco annonce que son propos est de « [...] redonner des couleurs à la méthodologie communicative » qu'il perçoit comme diluée « [...] en un ensemble de pratiques disjointes dont les finalités premières s'estompent. »

⁵² Comme en témoigne par exemple le titre de la publication de Richer (2009) : « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? ».

(*ibid.* : 7). Il vise donc à rehausser ce qu'il faut entendre par approche communicative, à partir d'un travail spécifique sur les compétences langagières pour lesquelles il s'agit de développer des méthodologies d'enseignement différenciées. Ce faisant, il oppose l'approche par compétences à l'approche globaliste, tenant la première pour la version haute de l'approche communicative et la seconde pour sa version basse⁵³. En quoi consiste l'approche par compétences ? Comment s'oppose-t-elle à l'approche globaliste ? De quelle manière s'inscrit-elle dans la lignée de l'approche communicative ou peut-elle être reliée à la perspective actionnelle ?

L'approche globaliste en toile de fond

Beacco oppose l'approche par compétences à ce qu'il nomme l'approche globaliste de l'enseignement des langues. Nous choisissons de commencer par rappeler ce qu'il entend par approche globaliste, car elle s'inscrit en toile de fond de sa réflexion sur l'approche par compétences. L'approche globaliste qu'il décrit en 2007 reprend les traits de la méthodologie circulante qu'il avait dépeinte en 1995. Il s'agit, pour rappel, d'une approche ancienne, largement répandue, peu structurée, centrée sur les acquisitions formelles, héritée de la tradition scolaire, à la cohérence méthodologique faible, intégrant des activités et des exercices issus de méthodologies différentes, dans un ordre aléatoire. Elle se fonde sur les représentations sociales des langues et de leur apprentissage. C'est une méthodologie comme « déjà-là » qui s'impose avec une sorte d'évidence familière, qui a la capacité de s'adapter aux évolutions en absorbant de nouveaux apports, ce qui la rend de fait métissée, mais pas modifiée, et installée durablement dans les comportements éducatifs (*ibid.* : 49-53).

Beacco pose l'approche globaliste comme ayant par sa polyvalence intégré quelques aspects de l'approche communicative, tels que par exemple, les notions et fonctions du langage ou le

⁵³ Howatt (1984) a proposé le premier de distinguer entre une « weak version » et une « strong version » de l'approche communicative (*Communicative Language Teaching*). On peut rapprocher sa distinction de celle de Beacco. Elle concerne le rôle de la communication dans l'enseignement : est-ce l'objectif ou le moyen ? Dans la version faible, la communication reste un but : on enseigne les notions et les fonctions de la langue de manière systématique comme on enseignait auparavant les structures avant de mettre les apprenants en situation de communiquer. Dans la version forte, la communication est aussi et d'abord le moyen privilégié pour mettre les apprenants en situation de découvrir et de s'approprier la langue : « [...] learners do not first acquire language as a structural system and then learn how to use this system in communication but rather actually discover the system itself in the process of learning how to communicate. » (cité dans Ellis, 2003: 28)

« Les apprenants n'acquièrent pas d'abord la langue comme un système structural et ensuite apprennent à utiliser ce système dans la communication, mais plutôt, ils découvrent en fait le système lui-même au fur et à mesure de l'apprentissage de la communication. » (Notre traduction).

fait d'avoir recours à des documents authentiques, sans pour autant avoir modifié l'organisation d'ensemble de l'enseignement. Cette « méthodologie globaliste à dimension communicative » (*ibid.* : 63) représente une version basse de l'approche communicative qui a eu pour conséquence de marginaliser l'approche par compétences (*ibid.* : 67). L'approche globaliste mâtinée de communicatif s'illustre dans des contenus de manuels hétérogènes qui donnent parfois une impression de désordre sur le plan méthodologique, malgré l'affichage d'une approche ou d'une perspective revendiquées par les auteurs et leurs éditeurs. A partir de ce constat, Beacco rejoint (sans le dire) l'impression de « zapping pédagogique » de Courtillon (1995) et avance que :

Cette diversité ne serait pas gênante, au contraire, si elle était le résultat de choix fondés. Mais il semble plutôt être le produit d'une sorte de laisser-faire méthodologique généralisé, expression extrême de la méthodologie globaliste. » (2007 : 67)⁵⁴

C'est l'utilisation quasi spontanée de l'approche globaliste par des enseignants novices qui a poussé Beacco à revenir aux fondamentaux de l'approche communicative et à proposer l'approche par compétences, afin de contribuer au développement du répertoire des pratiques avec cette option méthodologique supplémentaire (*ibid.* : 13).

Caractéristiques de l'approche par compétences

A l'opposé de l'approche globaliste polyvalente, l'approche par compétences a pour caractéristique de viser un enseignement spécifique des compétences particulières composant la compétence générale à communiquer langagièrement⁵⁵. La mise en place de méthodologies différenciées par compétence s'appuie sur le postulat qu'il existe autant de méthodes d'enseignement que de compétences identifiées à travailler :

⁵⁴ Cette impression de désordre méthodologique amène Beacco à porter un regard plus critique et nuancé sur le constat d'éclectisme des pratiques depuis les années 1990 : il conçoit toujours comme essentiel de considérer les choix méthodologiques opérés par les enseignants comme « des réponses coordonnées à des questions spécifiques qui se posent dans des situations éducatives » (2007 : 36), mais remet en cause le fait de considérer comme toujours éclairés les choix faits dans les méthodologies existantes pour construire des solutions didactiques et pédagogiques *ad hoc*, et doute que le constat d'éclectisme soit synonyme d'une libération réelle et informée de la pratique, s'opposant en cela à Puren (2007 : 40-41).

⁵⁵ Cette approche n'est pas nouvelle en didactique des langues, comme le rappelle Beacco (2007 : 61), car elle est concomitante à l'essor de l'approche communicative et liée au développement des approches sur objectifs spécifiques (Porcher 1976) et des travaux sur une approche spécifique de la lecture (Moirand 1979). Mais Beacco la diagnostique comme minoritaire dans les pratiques (en raison de la présence massive de l'approche globaliste).

[...] on y pose que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier. (*ibid.* : 54)

Pour asseoir le choix de méthodologies d'enseignement différenciées par compétence, Beacco joue sur les deux sens de la notion de compétence (telle que vue *supra*, en 4.1.1.). D'une part, il se place dans l'héritage de l'approche communicative en gardant la signification de compétence à la manière des *skills* : ainsi, les activités langagières de réception, interaction et production qu'il détaille correspondent à des sous-compétences de la compétence à communiquer langagièrement. D'autre part, il met en avant le sens de compétence comme actualisée dans l'action, c'est-à-dire dans la réalisation des activités langagières. Dans l'interprétation de Beacco, l'activité langagière ne fait qu'une avec la compétence visée (*ibid.* : 104). Ce faisant, Beacco se situe dans une vision langagière de la notion de compétence, plus que ne le fait le CECRL, qui pose au départ l'existence de compétences générales dans lesquelles se trouve la compétence à communiquer langagièrement, mais pas uniquement.

Analyse des propositions méthodologiques de l'approche par compétences, entre continuité avec l'approche communicative et lien avec la perspective actionnelle

Le positionnement de Beacco vis-à-vis de la notion de compétence lui permet de faire l'impasse sur la notion de tâche dans ses propositions méthodologiques pour la mise en œuvre de l'approche par compétences, alors même que cette dernière notion comporte une dimension méthodologique indéniable. Beacco se situe ainsi effectivement plus du côté d'une interprétation du CECRL comme approfondissement de l'approche communicative que comme la mise en place d'une nouvelle configuration didactique axée sur l'actionnel. C'est cette absence qui lui vaut d'essuyer les critiques des partisans d'une lecture de rupture du CECRL qui voient son travail comme cantonnant de manière erronée le CECRL en simple outil de développement de l'approche communicative (Bourguignon 2009 ; Richer 2009).

Cependant, sans vouloir forcer le lien avec la perspective actionnelle et la notion de tâche, au-delà de l'intention de l'auteur, il est évident à la lecture des suggestions d'activités d'enseignement/apprentissage proposées pour travailler l'interaction, la production ou la réception que l'on peut les classer dans les cinq catégories de tâches dégagées par le CECRL. Par exemple, pour travailler l'interaction orale, Beacco recommande de mettre en œuvre :

- des activités de nature réflexive pour faire repérer les actes de parole des interactions, ce qui peut être relié à une tâche méta-communicative ;
- des activités d'entraînement à l'interaction, que l'on peut ranger dans les tâches proches de la vie réelle ;
- des activités de productions de conversation (comme des jeux de rôles), qui s'apparentent aux tâches communicatives pédagogiques (2007 : 144-166).

Par ailleurs, Beacco envisage à la fin de son ouvrage la conception d'unités didactiques monocompétences ou pluricompétences, selon qu'elles sont élaborées en fonction d'une compétence unique ou en fonction de la combinaison de deux compétences et plus, articulées entre elles de manière cohérente par rapport à l'apprentissage et/ou à l'usage de la langue dans le monde réel (*ibid.* : 261), ce qui donne indéniablement une coloration actionnelle à son propos. On peut aussi aisément relier les unités didactiques pluricompétences à la pédagogie de projet, liée fortement et à l'approche communicative et à la perspective actionnelle.

La volonté de Beacco de mettre l'accent sur une approche par compétences de l'enseignement des langues sert son propos de décroiser, voire déconstruire, l'approche globaliste qu'il tient comme la fossoyeuse de l'approche communicative dans sa version haute. Sa recommandation de travailler séparément les sous-compétences de réception, d'interaction et de production peut permettre selon lui aux enseignants de clarifier leurs pratiques quand ils ont pour objectif d'amener les apprenants à comprendre, à interagir ou à produire en langue étrangère, plutôt que de s'en tenir à une approche globaliste qu'il juge, à juste titre, peu précise et source de confusion quant aux compétences travaillées (*ibid.* : 263). Cette interprétation n'est pas incompatible avec la perspective actionnelle car au cœur des activités envisagées pour faire comprendre, interagir ou produire, on trouve des exemples de tâches, telles que celles recensées par le CECRL. Cependant, Beacco choisit de ne pas parler de tâches en s'en tenant à des activités au service d'une approche de la langue par compétences différenciées. Ce choix terminologique traduit son positionnement interprétatif vis-à-vis du CECRL.

4.2.2. Une lecture de rupture : la perspective co-actionnelle co-culturelle

Dans divers écrits depuis le début des années 2000, Puren propose de penser la perspective actionnelle comme un nouveau paradigme méthodologique en didactique des langues. A cette

fin, ses travaux opposent l'approche communicative à la perspective actionnelle qu'il nomme précisément « perspective co-actionnelle co-culturelle »⁵⁶ de l'enseignement/apprentissage des langues. Qu'entend Puren par cette expression néologique ? Comment démarque-t-il la perspective actionnelle de l'approche communicative ? Cette distinction est-elle pertinente au regard de l'évolution de la méthodologie en didactique des langues ?

L'opposition approche communicative / perspective actionnelle

Puren oppose l'approche communicative à la perspective actionnelle⁵⁷ en fonction des centrations que ces deux configurations didactiques opèrent, sur l'individu apprenant pour la première, et sur le groupe et la dimension collaborative de l'apprentissage pour la seconde. Puren reproche à l'approche communicative de poser la communication entre individus comme une fin en soi et non au service d'activités socialement significatives hors du contexte de formation. Alors que dans la perspective actionnelle, la notion d'action place au premier plan la dimension collective de l'apprentissage, l'approche communicative met l'accent sur l'individu avec le principe de centration sur l'apprenant et le développement de l'autonomie. Avec la perspective actionnelle, il s'agit toujours de former des individus autonomes mais qui sont aussi appelés à devenir des citoyens solidaires, reliant ainsi l'apprenant individuel et l'apprenant collectif (2002). Cette distinction de centrations s'illustre à travers l'objet social de référence et le principe de cohérence à la base de la conception des unités didactiques.

Par rapport aux objets sociaux de référence, dans l'approche communicative, il s'agit de faciliter le processus d'intégration européenne en envisageant l'enseignement des langues comme étant au service de rencontres ponctuelles, dans un cadre touristique ou professionnel. Le propos est de préparer à des rencontres occasionnelles avec des natifs de langues étrangères, l'enjeu de la communication est d'agir sur l'autre dans le but d'échanger et d'obtenir des informations (2002, 2004). Puren étaye son propos à partir de l'analyse de manuels représentatifs de l'approche communicative où il perçoit que les situations proposées

⁵⁶ Nous utilisons ci-après la simple expression perspective actionnelle, mais nous l'entendons dans cette partie dans le sens que lui donne Puren.

⁵⁷ Notons que Puren entend le terme « actionnel » de manière large : il envisage chaque configuration didactique comme étant organisée selon sa propre logique actionnelle, à partir d'une conception d'ensemble de l'usage et de l'apprentissage des langues. La logique actionnelle de chaque configuration didactique suit le principe d'homologie maximale entre la fin et les moyens, entre l'objectif social de référence (les actions que les apprenants doivent être en mesure de mener à bien après la formation) et les actions faites en classe pour atteindre cet objectif (2002).

sont en dominante des rencontres initiales entre interlocuteurs, marquées par des échanges brefs, dans des dialogues clos sur eux-mêmes et où la communication est conçue sur le mode interindividuel (2009). La perspective actionnelle approfondit le même objectif social de référence que l'approche communicative mais dans un contexte d'intégration européenne accrue. Les citoyens et résidents d'Europe vivent désormais dans des sociétés multilingues où il faut cohabiter avec des personnes de langues diverses et où chacun peut être amené à étudier et/ou à travailler dans différents pays ou dans son pays en ayant recours à plusieurs langues. Il ne s'agit plus simplement de communiquer, l'important est d'apprendre à faire ensemble, à agir avec l'autre, à construire des objectifs et des modes d'actions partagés. La langue n'est plus seulement un instrument de communication, elle est un instrument d'action sociale : les langues doivent donc être enseignées pour et par l'action à dimension sociale. Le communicateur individuel de l'approche communicative devient acteur social dans la perspective actionnelle (2002, 2004, 2009).

Il découle de ce qui précède que l'entrée dominante ou principe de cohérence de construction des unités didactiques est la communication dans l'approche communicative, et l'action dans la perspective actionnelle (2004). A ce titre, l'unité didactique typique de l'approche communicative débute avec un dialogue situationnel où des interlocuteurs communiquent, alors que l'unité didactique typique de la perspective actionnelle est articulée autour d'une tâche à réaliser à plusieurs (2006). Là où l'approche communicative met l'accent sur l'apprentissage en interaction lors de rencontres interindividuelles, la perspective actionnelle est envisagée dans une dimension de co-action :

[...] dans l'AC, on formait un 'communicateur' en créant des situations langagières pour le faire **parler avec** (des interlocuteurs) et **agir sur** (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle esquissée par le *Cadre européen commun de référence* [...], on se propose de former un 'acteur social' ; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire **agir avec** les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de 'co-actions' dans le sens d'actions communes à finalité collective. (2002 : 62)

L'exercice de référence de l'approche communicative est la simulation où il s'agit de faire comme si on était un usager de la langue sans l'être vraiment, dans l'espace-temps de la classe pour imiter des situations de la vie du monde extérieur, alors que dans la perspective actionnelle, l'apprenant est impliqué dans une activité réelle où il joue son propre rôle d'apprenant (c'est-à-dire qu'il ne joue pas à être quelqu'un d'autre) considéré comme acteur social au même titre que tout usager de la langue, dans l'espace-temps de la classe, au sein du

projet d'apprentissage à dimension collective. Les tâches ne sont pas seulement langagières dans la perspective actionnelle alors qu'elles ne sont envisagées que du point de vue de la langue dans l'approche communicative, à partir d'entrées par actes de parole liés à des traits linguistiques. La notion d'acte de parole, à la base de la vision interactive de la communication dans l'approche communicative, est englobée dans l'action dans la perspective actionnelle : les actes de parole n'ont de sens que dans des actions sociales dans lesquels ils sont inscrits et auxquels ils contribuent, conformément à la définition du CECRL (2002).

En conséquence, dans le nouveau paradigme actionnel, les unités didactiques sont construites à partir de l'action envisagée. C'est le projet comme action sociale de référence qui est privilégié en classe. La classe est considérée comme un lieu d'action authentique tout autant que la société extérieure sans avoir recours pour cela à la technique de simulation, il y a passage à la dimension collective de l'apprentissage (après la dimension individuelle développée par l'approche communicative, notamment avec le travail par paires). La place et le rôle du document support évolue également : c'est la tâche qui est d'abord définie et le ou les documents supports sont sélectionnés par les apprenants en fonction de la tâche à accomplir (plutôt que ce ne soit l'enseignant qui sélectionne un document à partir duquel il propose diverses activités aux apprenants, dans une perspective d'intégration didactique maximale) (2006).

Retour sur la distinction approche communicative / perspective actionnelle

L'analyse proposée par Puren est intéressante dans le sens où elle permet de pointer des différences entre l'approche communicative et la perspective actionnelle pour les situer l'une par rapport à l'autre. Cependant, la vision qui ressort de la description ainsi faite de l'approche communicative se révèle lacunaire : cette approche apparaît comme uniquement centrée sur l'individu, en ayant recours à des activités simulées considérées comme artificielles parce qu'elles ne présentant aucun enjeu véritable de communication et focalisées sur la langue, faisant travailler les apprenants sur des situations brèves de contacts ayant peu de lien avec la vie réelle. On note la même dérive de portrait partiel chez Bourguignon qui avance que l'approche communicative n'a donné lieu qu'à des activités cloisonnées les unes par rapport aux autres, plutôt que liées par un projet-ciment qui permet désormais la perspective actionnelle (Bourguignon, 2009 : 58). En fait, le portrait en creux que Puren et

Bourguignon font de l'approche communicative semble lié uniquement à ce que Beacco nomme la version faible de l'approche communicative ou approche globaliste⁵⁸. Ce positionnement est questionnable car l'impasse est faite alors sur la grande diversité de réalisations de cette configuration didactique (d'ailleurs nommée au pluriel parfois à ses débuts – cf. Coste 1982, ou démultipliée en variantes diverses – cf. Ellis 2003) et omet de montrer ce qui la relie à la perspective actionnelle. D'autres didacticiens ont souligné des différenciations entre ces deux configurations didactiques, notamment par rapport au travail individualisant de l'approche communicative et au travail collaboratif de la perspective actionnelle (Rosen, 2009 : 8 ; Springer, 2009 : 25), tout en montrant également les points communs. Par exemple, Rosen souligne la continuité dans les types d'activités utilisées (tâches de pré-communication pédagogique, tâches pédagogiques communicatives et tâches proches de la vie réelle), ou au niveau de quelques principes (importance donnée au sens, pédagogie non répétitive, rôle de l'apprenant dans l'apprentissage, aspects socio-culturels et pragmatiques de la communication) (*ibid.* : 8-9). Pour mettre en avant ce qui est posé comme un nouveau paradigme méthodologique, on peut comprendre qu'il faille parfois grossir le trait, mais il est important pour autant de se garder de l'exagérer⁵⁹. Ainsi, nous semble-t-il nécessaire de rappeler des aspects du développement de l'approche communicative passés sous silence par Puren (et Bourguignon), ce qui donne un aperçu par trop réducteur de cette approche. Nous allons revenir sur les points de distinction évoqués.

Pour ce qui est de l'opposition entre les dimensions individuelle et collective du travail, il nous semble que le principe de centration sur l'apprenant est sur-interprété pour en faire le pivot d'une approche individualiste qui n'envisage l'apprenant que dans sa singularité et non dans son lien aux autres. Ce principe a pour propos de construire les programmes d'enseignement/apprentissage en prenant en compte les besoins des apprenants, ce qui ne

⁵⁸ On peut faire l'hypothèse ici que c'est la version faible de l'approche communicative qui a été la plus répandue dans le contexte scolaire d'enseignement des langues vivantes en France, ce qui peut expliquer en partie les critiques de Puren et Bourguignon, étant tous deux impliqués dans ce contexte de didactique des langues (enseignement de l'espagnol pour le premier, de l'anglais pour la seconde).

⁵⁹ A cet égard, nous avons noté l'emploi du néologisme adjectival « communicativiste » par Puren (2009) pour qualifier le traitement de la langue dans l'approche communicative. Ce terme, calqué peut-être sur « sgaviste », surprend par ce qu'il laisse percevoir de dénigrement vis-à-vis d'une approche méthodologique dont on veut d'autant plus se démarquer (après l'avoir encensée dans des écrits antérieurs pour prendre ses distances alors avec les méthodologies précédentes tel le courant SGAV – cf. 1994, 1995). Cela minore la démonstration (sans doute malgré l'auteur) qui se teinte alors de parti pris, renouant ainsi avec une tradition des écrits français sur la méthodologie de l'enseignement des langues où l'opinion tient lieu de démonstration, comme l'a dénoncé Besse (1986).

signifie en rien que la dimension du groupe est ignorée puisqu'il est composé justement de ces individus apprenants.

Concernant la critique portant sur la communication envisagée comme une fin en soi, il est juste de dire qu'il y avait focalisation sur la communication, mais au cœur des situations de communication envisagées se déroulent différentes actions, entre interlocuteurs. On constate là une différence de focale entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, qui peut aider d'ailleurs à mieux contextualiser l'enseignement/apprentissage. Il ne s'agit pas d'une rupture mais plutôt d'une évolution par l'approfondissement du même paradigme méthodologique où la perspective actionnelle revêt en fait les couleurs de la version haute de l'approche communicative.

On admet, avec Puren, que l'intégration accrue du contexte européen plurilingue et pluriculturel a fait évoluer l'objet social de référence vers l'horizon du vivre ensemble où il ne s'agit plus simplement de parler à l'autre de passage, mais d'agir avec lui en tant que résident du même espace social. Cependant, on ne peut ignorer que l'essor de l'approche communicative, sous l'égide des travaux du Conseil de l'Europe, a aussi eu comme visée l'enseignement/apprentissage des langues des pays d'accueil par les migrants résidents des divers pays européens (Schwartz 1978 ; Porcher 1984), ou encore qu'elle s'est développée au moment où se mettaient en place des programmes d'échanges européens pour les étudiants, amenés à vivre une partie de leur cursus universitaire dans un autre pays communautaire. Pour ces publics qu'on ne saurait définir comme « de passage », comme pour d'autres, la langue était envisagée dès l'approche communicative non seulement comme un instrument de communication mais aussi comme un instrument d'action sociale (sans que cela soit dit de cette manière et avec une focale portant plus sur la communication que sur l'action).

En termes d'activités de classe, Puren souligne l'utilisation majeure de la simulation dans l'approche communicative, ce qui est attesté. Si l'on se limite, comme lui, au recensement des activités proposées dans les manuels, on trouve effectivement une dominante d'activités de binômes⁶⁰ sans grand enjeu actionnel ou de projet collectif. Mais c'est aller vite en besogne que de réduire de cette manière la multitude d'activités créées avec ou sans manuel dans

⁶⁰ Par exemple, pour des activités de systématisation par paires où l'apprenant A possède des informations que va chercher à obtenir l'apprenant B et vice-versa (cf. Blanche 1991). Autre exemple pour des activités de réemploi par des jeux de rôles basiques où le manuel propose une trame d'interaction dialogique à deux interlocuteurs (cf. Courtillon & de Salins 1991).

différents contextes avec des publics variés pour l'apprentissage de la langue dans le sillage de l'approche communicative⁶¹. Par exemple, Puren ne dit rien sur les différents types de jeux de rôles ou trames d'improvisation à disposition qui pouvaient rassembler plus de deux apprenants, avec un véritable enjeu de communication (cf. Caré 1983a et 1983b ; Tabenski 1997). Il passe sous silence également la technique de la simulation globale (que nous avons déjà évoquée, cf. note 45 *supra*), développée à la fois à partir des principes de l'approche communicative et de la pédagogie du projet, dont les réalisations étaient effectivement actionnelles (ou co-actionnelles, au sens où l'entend Puren). Il ne mentionne pas non plus la tradition anglo-saxonne du *Task-Based Learning and Teaching* qui propose différentes versions de ce que peuvent être des tâches dans l'enseignement/apprentissage des langues, vues comme la caractéristique principale de l'approche communicative, intrinsèquement liée à son développement. Et il ne dit rien de la grande quantité d'activités et de techniques d'animation développées avec l'approche communicative mettant les apprenants en situation d'agir ensemble : on peut rappeler par exemple l'importance de la mise en activité des apprenants par le biais de travaux en sous-groupes dans les activités de compréhension (Moirand 1979 ; Holec & Gremmo 1990 ; Lebre-Peytard 1990 ; Cicurel 1991), dans des activités de repérage et de conceptualisation sur des faits de langue (Besse 1974), dans des activités de systématisation et de production pouvant être simulées (comme mentionné avec les jeux de rôles ou les simulations globales) ou réelles (par exemple avec la réalisation de journaux de classe, de micro-trottoirs, etc.), à caractère ludique pour développer la dynamique de groupe, la cohésion entre les apprenants et donc le travail collaboratif (Lemeunier 2001 ; Weiss 2002).

Nous revenons également sur la classe envisagée dans la perspective actionnelle comme lieu d'action authentique, comme n'importe quel autre lieu social, dont acte. Cette vision « authentique » de l'espace classe permet de dépasser la discussion éculée concernant le caractère réel ou artificiel des activités d'enseignement/apprentissage. Mais ceci ne veut pas dire qu'il ne puisse plus y avoir recours à la simulation, au « faire comme si » en situation d'enseignement/apprentissage. D'ailleurs, les catégories des tâches proches de la vie réelle et

⁶¹ A ce propos, Puren dit des manuels communicatifs qu'ils mettaient en scène uniquement des personnages qu'on ne voyait qu'une fois lors de rencontres ponctuelles avec d'autres. Cette déclaration ne tient pas quand on recense le nombre important de manuels où les apprenants suivent les aventures de plusieurs personnages récurrents au fil des chapitres. D'ailleurs, Puren évoque lui-même l'exemple du manuel *Grand Large* mettant en scène des personnages récurrents (Paccagnino & Poletti, 1987), mais plutôt que de revenir sur sa catégorisation hâtive, il souligne que cette technique du recours à des personnages récurrents est promise à un grand avenir et annonce la nouvelle perspective actionnelle (2004).

des tâches communicatives pédagogiques du CECRL l'attestent. En fonction des contextes, des publics, des possibilités matérielles, le recours à des activités simulées s'avère toujours possible, nécessaire et valable. En fait, les unités didactiques combinent souvent les deux possibilités : activité simulée et tâche réelle, comme c'était déjà le cas dans l'approche communicative⁶². On rejoint ici la position de Bérard affirmant qu'un dispositif d'apprentissage orienté vers la réalisation de tâches peut inclure « [...] des tâches qui simulent des situations réelles, qui préparent la réalisation de tâches réelles [...] » (2009 : 44).

Coste synthétise l'ensemble des critiques que nous venons de faire de la proposition de Puren en ces termes :

[...] il ne s'agit pas de faire de « l'approche actionnelle » et d'une « centration sur la tâche » [...] les piliers d'une méthodologie prétendument nouvelle. D'autres contributions au présent recueil indiquent les rapports entre action et tâche d'un côté et, de l'autre, des courants comme ceux de la pédagogie par objectifs, de la pédagogie du projet, sans oublier le rappel des méthodes actives ou la mention du FOS (français sur objectifs spécifiques), voire le recours aux simulations globales. Même si la notion de tâche n'est ni centrale ni thématisée dans ces courants méthodologiques ou démarches pédagogiques, on perçoit bien des proximités, des continuités, y compris avec telle ou telle variante des approches communicatives : conception de l'apprentissage reposant sur l'activité de l'apprenant ; souci de motiver ce dernier en l'impliquant dans des pratiques qui aient un sens et qui importent à ses yeux. A quoi on ajoutera le choix fréquent de se référer à des modèles d'apprentissage où la dimension collective et l'inscription sociale, voire la co-construction aient toute leur place, où les acquis et l'expérience antérieure des apprenants ne soient pas obliérés, mais où intervienne aussi souvent la médiation d'un autre acteur social (enseignant, adulte, parent, expert, natif, etc.). (2009a : 16)

Vision intégrative non exclusive des configurations didactiques

Cependant, au-delà de la distinction entre approche communicative et perspective actionnelle, Puren se positionne toujours, et presque de manière paradoxale ici, pour une vision intégrative et non exclusive des modes méthodologiques, dont la succession constitue l'ossature historique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ainsi, quand il propose de remettre en cause l'approche communicative dont la position dominante en didactique des langues est maintenant dépassée, il ne s'agit pas pour lui de rejeter en bloc les apports de cette

⁶² A titre d'exemple d'extrait d'un manuel, on peut se référer au manuel actionnel *Rond Point 1* (Flumian *et al.*, 2004) où les tâches ciblées peuvent être actionnelles tout en étant simulées (cf. unité 2 : « organiser le plan de table d'un mariage »). Comme exemple d'unité didactique construite sur mesure dans le cadre d'un programme de formation pour des demandeurs d'asile résidant à Paris, on peut citer une activité de type actionnel : l'observation de séances de jugement à la Cour nationale du droit d'asile, et une activité simulée conduite à la suite de la visite : jeu de rôle portant sur l'audition d'un demandeur d'asile à la Cour nationale du droit d'asile (cf. Laurens *et al.*, 2008 : 81-83).

approche mais d'opérer plutôt par ajout ou enrichissement d'une perspective nouvelle. La complexité de la didactique des langues s'inscrit dans une problématique intégrative et non exclusive des configurations didactiques qui caractérisent son histoire (2002, 2006). Puren s'appuie sur l'analyse de manuels représentant la perspective actionnelle (par exemple, le manuel *Rond-Point*, Flumian *et al.* 2004) pour montrer qu'on retrouve au fil des rubriques de chapitres les principes de cohérence privilégiés dans différentes configurations didactiques et que ce qui importe alors, c'est d'ajouter plutôt que de substituer, c'est d'intégrer plutôt que de bannir :

[...] la question n'est plus de mettre en œuvre uniquement telle ou telle configuration didactique – fût-elle la dernière, en l'occurrence celle qui correspond à la 'perspective actionnelle' du CECR –, mais de sélectionner, articuler et combiner les unes et les autres en fonction de la variété et variabilité des environnements didactiques. (2006 : 44)

Il rappelle en cela une position attachée au développement de l'approche communicative qui pose le fait qu'il n'y a pas d'approche optimale ou de construction de modèle idéal en méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues (Coste 1982). Mais Puren l'associe curieusement à la percée de la perspective actionnelle :

[...] l'ère des grands systèmes imposant leur cohérence dure, unique, universelle et permanente, est passée, et l'avenir en enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères est à ce que j'appelle [...] « une didactique complexe des langues-cultures ». (2009 : 4)

Ses propos sont pour le moins étonnants car ils sont identiques à ceux qu'il avait employés quelques années plus tôt pour promouvoir l'approche communicative aux dépens des méthodologies constituées antérieures (cf. Puren 1994, 1995), alors même que l'approche communicative n'a jamais été conçue ou perçue comme un système voulant imposer sa cohérence.

Au terme de cette analyse comparative entre les deux propositions méthodologiques majeures d'interprétation du CECRL des années 2000, on constate d'un côté que Beacco tente de remettre au goût du jour l'approche par les compétences dans l'enseignement des langues, alors que Puren propose de dépasser l'approche communicative par la perspective co-actionnelle co-culturelle. Ce faisant, ces deux propositions *a priori* antagonistes semblent se rejoindre sur un point : celui, ambitieux, de promouvoir une version haute de l'approche communicative, pour l'un, ou une version maximaliste de la perspective actionnelle, pour

l'autre. La focalisation de la perspective actionnelle sur l'action et la centralité de la tâche permet d'approfondir le travail méthodologique pour la mise en place d'activités d'enseignement/apprentissage qui concourent au développement de la compétence à communiquer langagièrement.

A l'aune de cette analyse, nous saisissons les évolutions en partie paradoxales mais bienvenues de Beacco et de Puren, depuis leur prise de position par rapport à l'éclectisme des années 1990. En effet, leurs écrits des années 2000 montrent que, d'une part, Beacco, à partir du constat de la permanence de l'approche globaliste dans les pratiques d'enseignement, évolue vers la proposition de l'approche par compétences ; d'autre part, Puren, tout en se plaçant toujours dans la lignée de l'éclectisme posé comme « éco-méthodologie » dans le cadre d'une didactique de la complexité, décrit et promeut la perspective co-actionnelle co-culturelle. Le passage des années 1990 aux années 2000, sous l'influence de la publication du CECRL, se caractérise par le fait qu'on se trouve alors dans une logique en dominante gestionnaire sans aucun doute, car marquée par l'intégration des configurations didactiques plus que par leur exclusion dans les pratiques des enseignants. Mais cette logique gestionnaire est peut-être aussi teintée d'envie, non pas de révolution, mais certainement d'évolution dans les pratiques enseignantes pour inclure les options à la fois anciennes et novatrices de l'approche communicative et de la perspective actionnelle. Ainsi, tout en prenant acte de la diversité des contextes et des pratiques, il est manifeste qu'il est important pour la didactique de continuer à proposer des recommandations méthodologiques sur l'enseignement/apprentissage des langues. Les propositions méthodologiques étudiées ici en sont deux exemples marquants, ayant chacune leur place dans le paysage didactique actuel. On ne se situe plus dans un clivage entre description et intervention (où l'on était comme sommé de choisir son camp) mais dans un dosage équilibré entre ces deux options de recherche en didactique qui donne toute sa place à la réflexion méthodologique dans un va-et-vient constructif avec le terrain. On dépasse ainsi l'antagonisme entre la didactique d'intervention des années 1960/1980 et la didactique de description des années 1990, retrouvant comme en écho le souhait d'éclectisme raisonné de Courtillon (2003a).

Se trouve-t-on alors dans une période où la perspective actionnelle amène à réfléchir à de nouvelles propositions concernant l'articulation des activités d'enseignement/apprentissage à partir de la distinction entre micro et macro tâches par exemple, comme on l'a vu au point 4.1. *supra* ? Que devient la notion d'unité didactique au temps de la perspective actionnelle ?

4.3. Unité didactique et perspective actionnelle : quel recours à quelle(s) modélisation(s) ?

Après avoir fait le point sur l'évolution de la réflexion méthodologique à l'heure de la perspective actionnelle, il nous semble intéressant de poser à nouveau la question du recours à la modélisation des activités d'enseignement depuis le début des années 2000. Cette question peut paraître incongrue alors qu'il est habituel de lire, dans les ouvrages didactiques actuels, qu'il n'y a plus de modèle modélisant en méthodologie de l'enseignement des langues étrangères. Par exemple, dans un ouvrage à destination des enseignants de langue (Robert *et al.* 2011), il est décrit que la perspective actionnelle se caractérise par sa souplesse due à l'absence de modèle modélisant. Cette tendance est mise en écho et en opposition au rappel des moments de la classe de langue du courant SGAV vus comme emblématiques d'une méthodologie rigide. Cette prétention à la non modélisation nous interroge dès lors qu'il y a proposition d'ordre méthodologique. En conséquence, il nous a paru pertinent d'analyser des ouvrages récents, visant à interpréter les recommandations du CECRL, au regard d'un recours potentiel à une ou des modélisations de séquence type d'enseignement.

Nous avons consulté des ouvrages à destination des enseignants de langue dont le propos est de détailler des pistes possibles de mises en œuvre de la perspective actionnelle, que ce soit pour l'enseignement du français langue étrangère (Beacco 2007 ; Robert *et al.* 2011), l'enseignement des langues vivantes en contexte scolaire (Bourguignon 2009) ou encore l'intégration des TICE dans l'enseignement des langues (Guichon 2012). Au gré de ces lectures, nous avons repéré et sélectionné des passages qui expliquent la conception des auteurs d'une articulation cohérente d'activités d'enseignement/apprentissage.

4.3.1. Diverses modélisations envisagées

Force est de constater au fil de ces lectures qu'il y a bel et bien recours à une ou des modélisations, parfois de manière claire, la plupart du temps en filigrane. Le recours à la modélisation se fait de deux manières : dans des propositions de définitions équivalentes à la notion d'unité didactique, d'une part, et dans le développement de schémas guidant l'articulation des activités d'enseignement/apprentissage, d'autre part.

Du côté des définitions, Beacco entend ainsi la notion de séquence méthodologique dans le cadre de son approche par les compétences :

Par *séquence méthodologique* (ou d'*activités d'enseignement*), on entend une succession méthodologiquement cohérente d'activités constituant l'enseignement, prenant appui, en particulier, sur des échantillons de langue/discours et visant l'acquisition d'éléments identifiés d'une composante donnée de la compétence à communiquer langagièrement. Chaque séquence peut comporter, en outre, des activités la reliant à d'autres compétences, dans des articulations maîtrisées et justifiées [...] (2007 : 144)

De manière parallèle, pour le domaine de l'enseignement des langues orienté vers les langues vivantes dans le système scolaire en France, Bourguignon propose, elle, la notion de « scénario d'apprentissage-action », et le définit ainsi :

Tenant compte des orientations du Cadre, nous avons défini le scénario d'apprentissage-action comme une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène la réalisation de la tâche finale. (2009 : 72)

Ces deux définitions ont en commun de rappeler la nécessité de l'articulation cohérente des activités d'enseignement-apprentissage.

Dans l'ouvrage de Guichon traitant de l'utilisation des TICE à l'heure de la perspective actionnelle, c'est même à la notion de tâche que l'auteur relie cette question de l'articulation méthodologique des activités d'enseignement/apprentissage. Celui-ci explique que la tâche est à envisager comme :

[...] une unité didactique alternant des moments de découverte de la L2, des moments de systématisation et des moments de production et d'interaction. La tâche correspond à une séquence didactique définie par Beacco (2007 : 144) comme « une unité méthodologique de structuration des enseignements ». (2012 : 123)

Pour prolonger leurs propos, ces auteurs proposent des articulations d'activités intéressantes à analyser pour ce qu'elles révèlent de pérenne dans la vision de l'articulation des activités d'enseignement/apprentissage en didactique des langues étrangères. Lisons plutôt.

Beacco détaille le schéma modélisant d'articulation d'activités constituant la trame d'une séquence méthodologique transversale à toute compétence :

La cohésion de la séquence méthodologique correspond au schéma théorique d'appropriation d'une compétence [...] :

- exposition à un/des échantillons de discours, guidage de la compréhension de ces échantillons pour qu'ils soient utilisables par l'apprenant ;
- phase de systématisation (ou enseignement proprement dit) où les régularités utiles de l'échantillonnage et compatibles avec le niveau de maîtrise visé sont identifiées et pratiquées (sous forme d'exercice, par exemple) ;
- phase plus ouverte de restitution, production, réemploi... centrée autour d'activités complexes et proches de la réalité sociale de la communication verbale. (2007 : 254)

Bourguignon décline sa définition de « scénario d'apprentissage-action » selon le schéma suivant :

[...] le scénario se caractérise par *une mission* à laquelle l'apprenant-usager de la langue va être confronté et qui va servir de trame au processus d'apprentissage, tout en orientant les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant.

La mission donne du sens à la tâche qui se situe dans un contexte donné. Enfin, elle est reliée à *un domaine* qui permet de définir l'arrière-plan thématique et culturel du scénario.

Dans ce cadre, pour accomplir la tâche définie par la mission, l'apprenant-usager doit effectuer une succession de micro-tâches impliquant cinq activités de communication langagières, toutes reliées les unes aux autres selon l'ordre suivant :

- Activités de réception : lire et écouter, l'ordre de ces activités pouvant varier ;
- Interaction orale : en face à face ou au téléphone (medium de communication que les apprenants doivent apprendre à utiliser) ; le développement d'Internet peut amener à envisager également l'interaction écrite par le biais d'échange de courriels ;
- Activités de production : parler et écrire.

La notion de 'succession' est essentielle car elle fait disparaître la possibilité d'action *gratuite*. Chaque micro-tâche est imbriquée dans l'autre et au service de l'accomplissement de la mission. [...] [I]l est recommandé que [...] les activités de réception conduisent aux activités de production. (2009 : 72-73)

Quant à Guichon, il dessine les repères suivants pour l'agencement des activités :

Préparer une séquence didactique intégrant les TIC implique donc de :

- déterminer la macro-tâche et les objectifs en termes de compétences langagières visées ;
- concevoir le scénario pédagogique en déterminant les documents à exploiter, les moments de réflexion sur la langue, les différentes activités intermédiaires que va comporter la séquence didactique et leur nature, le type de production langagière attendue en fin de séquence et les critères d'évaluation pour cette production finale mais aussi pour les productions intermédiaires [...] (2012 : 156)

Dans l'ouvrage collectif de Robert *et al.* (2011), il est question de la notion d'unité d'enseignement, accompagnée du schéma modélisant suivant (même si, rappelons-le, les auteurs ont souligné au début du chapitre où s'inscrit ce schéma que la perspective actionnelle se caractérisait par un non recours à un modèle modélisant) :

Ainsi pourrait-on généraliser le schéma d'une unité d'enseignement sous la forme :

Document déclencheur (oral/écrit) authentique ou fabriqué



Approche globale du document



Tâches de pré-communication pédagogiques

(contextualisées ou non)



Tâches pédagogiques communicatives

(toujours contextualisées)



Tâche finale ou macro-tâche : Réalisation en groupes d'un projet (2011 : 109)

Ces extraits d'ouvrages à dimension méthodologique récents ont un point commun éclatant : ils se situent, qu'ils le veuillent ou non, dans la lignée reprécisée par Courtillon de « chronologique » de l'apprentissage (1995), car c'est bien l'articulation classique d'activités de compréhension, de traitement de la langue, de systématisation et de production, que l'on retrouve, d'une manière ou d'une autre, dans ces différentes propositions, jusque dans l'ordre choisi pour énumérer ces différents types d'activités. Cette coïncidence ne nous semble pas relever du hasard. Cela démontre plutôt la force pérenne d'un modèle sous-jacent dans lequel évolue la réflexion sur la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères depuis le tournant des années 1960.

Si l'on élargit encore le champ des lectures, on trouve dans l'ouvrage de Narcy-Combes de 2005, traitant également des TICE en didactique des langues, un autre écho à ce que nous venons de souligner, où l'on voit le lien fait entre macro-tâches de compréhension ou de production et micro-tâches de concentration sur des éléments langagiers :

Cette approche permet de structurer *a posteriori* l'apprentissage dans un dispositif adapté où seront proposées des macro-tâches, accompagnées de micro-tâches qui complèteront l'apport des premières en les faisant suivre par un travail plus ciblé quand cela sera opportun. L'objectif de ce dispositif sera de faciliter le développement de la performance langagière des apprenants d'une façon qui les laisse libres de choisir le mode de fonctionnement qui leur convient à tout moment (blocs lexicalisés et construction à partir des règles). (2005 : 143)

On aimerait postuler que si ces micro-tâches parviennent à faire vivre de 'mini-SPA'⁶³ aux apprenants, elles seront efficaces [...]. L'apprentissage par la découverte

⁶³ SPA : séquence potentiellement acquisitionnelle (De Pietro, Matthey & Py 1989)

entraînera ainsi l'apprenant à repérer (notice), à percevoir en quoi son observation le sert et le dessert, et cela ne peut que rejaillir lors des échanges langagiers hors tâches. (*ibid.* : 147)

En amont de ces lectures d'ouvrages récents à dimension méthodologique en didactique des langues, qu'en est-il en fait du texte même du CECRL ? Nous avons rappelé, au début de cette partie, toute la prudence du CECRL à l'égard de ce qui pourrait s'apparenter de près ou de loin à une prise de position méthodologique. Mais, à y regarder de plus près au cœur du chapitre 6 consacré à cette question, le lecteur attentif trouve un rappel d'une modélisation possible, qui fait écho au même modèle rémanent évoqué plus haut : dans la liste consacrée aux approches générales possibles sur le plan méthodologique, le CECRL évoque des approches qui combinent différentes activités, la combinaison évoquée faisant écho à l'articulation des activités d'enseignement/apprentissage :

En règle générale on attend des apprenants qu'ils acquièrent/apprennent une L2 selon l'une des **modalités** suivantes : [...]

f. par une combinaison de présentations, d'explications, d'exercices (mécaniques) et d'activités d'exploitation, le tout conduit en L2

g. par une combinaison des activités comme en **f.** mais en utilisant la L1 pour l'organisation de la classe, les explications, etc.

h. par la combinaison des activités ci-dessus en commençant peut-être par **f.** mais en réduisant progressivement l'usage de la L1, en proposant plus de tâches et de textes authentiques oraux et écrits et en augmentant la part d'étude individuelle (2001 : 111)

La proposition f est remarquable de ce point de vue car elle reprend dans un ordre classique les activités de compréhension, traitement de la langue, production, en utilisant pour ce faire les termes méthodologiques utilisés au temps du courant SGAV pour qualifier les moments de la classe de langue.

4.3.2. Rémanence du fil conducteur : compréhension > traitement de la langue > production

Au fil des lectures d'ouvrages proposant des interprétations méthodologiques du CECRL, on constate donc la rémanence d'un fil conducteur conduisant l'agencement des activités d'enseignement/apprentissage. Ce fil conducteur organise les activités, de manière classique, de la compréhension à la production en passant par le traitement de points de langue. Il est à la base de la conception de l'unité didactique, appelée aussi dorénavant séquence méthodologique ou scénario d'apprentissage-action. L'idée commune à ces trois dénominations porte bien sur l'importance essentielle de penser l'articulation des activités de

manière cohérente pour l'apprentissage. Le piège de la solution universelle plaquée à toute situation que ce fil conducteur pourrait laisser craindre ne tient pas s'il est utilisé comme simple repère, adaptable selon les tâches envisagées en fonction des publics et des contextes, et modélisable ou modulable en un nombre infini d'unités, de séquences ou de scénarios. Ce canevas en trois temps joue le rôle d'une **trame méthodique repère**, et c'est donc ainsi que nous avons choisi de nommer cet outil de conception à la base de la réalisation d'une multitude d'agencements d'activités pour l'enseignement/apprentissage des langues. On considère cette trame comme pérenne car on la retrouve sous différentes formes dans toutes les configurations didactiques envisagées ici. A ce titre, elle constitue véritablement le paradigme méthodologique dans lequel la didactique des langues est installée depuis une cinquantaine d'années. Ainsi, le constat de Besse ne se dément pas :

Le succès de l'ordre présentation-explications-répétition-exploitation est probablement lié au fait qu'il ne contrevient que très peu à celui que les enseignants sont accoutumés à pratiquer quelle que soit la méthode : ne faut-il pas comprendre avant de s'exprimer, apprendre avant de ré-utiliser ? (1985 : 64)

Tout dépend ensuite, selon les orientations de la configuration didactique, des manières mises en œuvre pour présenter, expliquer, répéter et exploiter, selon les verbes opérationnels liés au courant SGAV qu'évoque Besse dans ce passage. Le lien se tisse donc jusqu'à la proposition de « chrono-logique de l'apprentissage » de Courtyllon (1995/2003), dans laquelle nous nous inscrivons.

Nous arrivons au terme de cette vue d'ensemble de l'évolution de la question méthodologique au temps de la perspective actionnelle. Il en ressort que les propositions méthodologiques visant à mettre en œuvre une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues par les tâches ou dans le cadre de l'approche par compétences vont toutes dans le sens d'une recommandation de la mise en œuvre d'une modélisation intégrative des activités, face à l'existence d'une modélisation d'activités désarticulées et décontextualisées, illustrée par l'approche globaliste (ou méthodologie circulante). Cette orientation n'est pas nouvelle, elle correspondait à l'approche communicative dans sa version haute et fait écho à la forte intégration du courant SGAV autour de la méthode. La focalisation nouvelle apportée par la perspective actionnelle sur la notion de tâche (en tout cas, pour ce qui est du contexte francophone) a permis de renouveler les propositions méthodologiques sur l'articulation des activités tout en s'inscrivant dans la continuité de la tradition didactique depuis les années 1960. Il n'y a pas rupture, mais évolution et infléchissement.

POUR REPRENDRE

Il est habituel, pour ne pas dire classique, en tout cas dans le contexte français, de présenter la succession des modes méthodologiques qui ont marqué l'évolution de la didactique des langues, dans un ordre chronologique, et nous n'y avons pas échappé ici. Cette présentation diachronique a pour propos de saisir par tranches de temps l'ensemble des éléments (historiques, sociétaux, scientifiques, technologiques, didactiques et pédagogiques) expliquant l'émergence de telle méthode ou de tel courant à tel moment et de les envisager en coupes synchroniques. Elle comporte le risque également d'appréhender ces modes méthodologiques comme des blocs figés, se définissant en réaction les uns par rapport aux autres, et considérés comme révolus quand leur apogée est passée. Cependant, comme nous l'avons souligné, il y a souvent plus de continuité que de rupture d'une mode à l'autre, et ce à toutes les époques. Par ailleurs, les notions d'éclectisme ou de méthodologie circulante, apparues dans les écrits méthodologiques des années 1990 (Puren 1994 ; Beacco 1995), battent clairement en brèche ce balisage calendaire statique. En effet, l'analyse des pratiques d'enseignement sur les terrains variés où elles se déploient montre la très grande diversité des manières d'enseigner et d'apprendre et, par là-même, l'imbrication des modes méthodologiques entre elles plus que leur exclusion les unes par rapport aux autres. A cet égard, Vigner invite à se garder : « [...] d'une vision aussi réductrice des méthodologies qui se voudraient à chaque fois en rupture complète avec les approches précédentes. » (2011 : 182). Ce propos est corroboré par le constat de Guimbretière d'une tendance générale de la didactique des langues à se situer plus dans le rapprochement, l'englobement, la continuité, que dans la rupture causée par un hypothétique effet de balancier qu'elle juge dépassée (2000 : 154). On peut même avancer que les modes méthodologiques s'inscrivent dans un rapport de causalité les unes par rapport aux autres : c'est parce qu'il y a eu les méthodes audio-visuelles qu'il y a eu l'approche communicative, et c'est parce qu'il y a eu l'approche communicative qu'il y a aujourd'hui la perspective actionnelle. L'inventaire des activités et tâches possibles à mettre en œuvre dans le cadre de la perspective actionnelle, listées dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, illustre aussi le lien entre permanence et nouveauté dans l'enseignement/apprentissage des langues. Les enseignants apparaissent comme les héritiers de différentes configurations didactiques et leurs pratiques sont à envisager comme sédimentées, c'est-à-dire qu'on peut « retrouver dans chaque séquence d'enseignement [...] des manières anciennes et nouvelles d'aborder l'objet à enseigner » (Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005 : 78). Ainsi, en revenant sur l'histoire méthodologique de la didactique des

langues, il vaut mieux envisager la succession des modes méthodologiques dans le sens d'un mouvement lent mais toujours dynamique d'innovations et de conservations où des manières de faire se déposent en strates, en émergeant à certains moments particuliers de l'histoire d'une discipline ou de la didactique en générale. Ces moments particuliers peuvent être pensés comme des transitions au sens où l'entend le philosophe Châtelet :

Peut-être faut-il s'habituer à l'idée qu'il n'y a jamais, à la limite, que des transitions et qu'il importe seulement de les placer là où il convient, dans la complexité du devenir. (1972 : 361)

Selon lui, la transition est liée à l'idée de temporalité qui se décline en rythmes courts (à l'aune d'un événement), moyens (le temps du politique, par exemple) ou longs (la durée de la technique, de la culture, qui structurent les gestes quotidiens). En didactique des langues, on peut penser les modes méthodologiques comme transitoires, c'est-à-dire comme des préconisations de manières de faire objectivées à des moments de l'histoire en vue d'un but final synonyme de réussite, mais qui n'aboutit pas forcément dans la réalité. Ainsi, les modes méthodologiques peuvent se décrire selon les trois temporalités distinguées :

- la temporalité courte de la méthodologie conçoit les moments d'avènement des méthodes, courants, approches ou autres perspectives comme des événements (qui peuvent s'inscrire dans un calendrier assez précis, d'où le balisage en dates),
- la temporalité moyenne de la méthodologie correspond aux périodes de développement et de déclin des modes méthodologiques à travers les écrits, les outils, les expérimentations qui les exposent, sur plusieurs années, l'événement initial diminuant avec le temps (d'où la possibilité de dégager des périodes d'influence),
- la temporalité lente de la méthodologie renvoie à l'inertie des comportements éducatifs entendus comme partie prenante d'une culture éducative (d'où la proposition de méthodologie circulante par Beacco – 1995).

La trame méthodique repère qui va être présentée au chapitre suivant illustre tout à fait cet empilement de manières de faire ou de recommandations méthodologiques. En ce sens, c'est un outil palimpseste, à la fois actuel et ancré dans une histoire. Et cette histoire nous montre la pérennité du recours à un exemple de modélisation d'activités d'enseignement/apprentissage tel que la trame méthodique repère. Pérennité ne signifie pas uniformité : au gré des époques, la modélisation se teinte d'orientations, de contenus, d'activités, de techniques d'animation diverses, mais l'articulation à la base de la modélisation apparaît elle très similaire.

CHAPITRE 3 – LA TRAME METHODIQUE REPERE

Le survol historique de la notion d'unité didactique a permis de montrer la pérennité du recours à une articulation des activités d'enseignement/apprentissage en didactique du FLE depuis une cinquantaine d'années, jusqu'à la configuration didactique communicative/actionnelle actuelle⁶⁴, alliant des activités langagières de compréhension, de traitement de la langue et de production. Cette modélisation des activités relève pour partie de la pédagogie et du travail de planification et d'animation de l'enseignant. Elle est liée sur le plan didactique à la définition des savoirs et savoir faire langagiers qui deviennent objets d'enseignement travaillés au fil des activités⁶⁵. Le plan didactique et le plan pédagogique forment les deux pans de la conception d'unités didactiques au moyen de la trame méthodique repère (TMR). C'est cet outil modélisant que nous allons présenter en détail dans ce chapitre.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur la genèse de la TMR, à partir du contexte professionnel et de formation dans lequel elle a été développée. Nous analyserons ensuite les deux pans conceptuels de cet outil modélisant en abordant successivement la question de la définition des objets d'enseignement, et la question des activités et de leur articulation. Ce faisant, nous comparerons la TMR conçue à partir de la notion d'unité didactique en FLE avec une autre modélisation d'activités d'enseignement/apprentissage, développée en didactique du français langue maternelle (FLM), celle de la séquence didactique (Dolz & Schneuwly 1998)⁶⁶. Cette comparaison nous permettra de revenir sur le choix du recours à la modélisation et nous verrons en quoi la TMR est à la fois un outil cadrant et adaptable en contexte, donc susceptible de modulations dans les types d'activités et leur articulation en fonction des contextes, des publics et des objets de savoirs visés.

⁶⁴ Inscrivant notre réflexion dans une lecture de continuité de l'évolution des modes méthodologiques, telle que nous l'avons montré au chapitre 2, nous choisissons de lier désormais communicatif et actionnel lorsque nous évoquons la configuration didactique en vogue qui est celle dans laquelle l'outil TMR a été développé.

⁶⁵ La question de la sélection de la matière à enseigner et du dosage de cet enseignement est ancienne en didactique des langues. Elle va évidemment au-delà de l'empan temporel du demi-siècle que nous avons parcouru pour situer l'évolution de la notion d'unité didactique (on peut la faire remonter aux travaux de Comenius au 17^{ème} siècle – cf. chapitre 1 *supra*, point 1.1.).

⁶⁶ Notre travail de recherche nous a conduit à relever différents recours à des modélisations possibles pour l'enseignement/apprentissage des langues, comme nous l'avons vu au chapitre 2. Notre intérêt pour la modélisation de la séquence didactique s'est inscrit dans cette même ligne et nous a permis d'élargir notre champ d'étude. La comparaison entre les deux modélisations nous a paru féconde pour situer plus précisément notre propre outil et tenter de cerner les convergences et les spécificités de deux domaines d'investigation didactique qui ont la langue française en commun, bien que s'inscrivant dans des histoires disciplinaires différentes. Dorénavant, dans notre texte, par souci d'alléger la lecture, quand nous nous référons à unité didactique, il faut entendre FLE, et quand nous évoquons la séquence didactique, il faut l'associer à FLM.

1. La genèse de la trame méthodique repère

La prise en compte des spécificités des contextes éducatifs est un principe déclaré de la didactique des langues depuis les années 1970. En ce sens, il nous paraît important de préciser brièvement celui dans lequel a été conçue la TMR. Nous faisons l'hypothèse que cet outil peut être adaptable dans diverses situations d'enseignement/apprentissage des langues, il n'en reste pas moins vrai qu'il est né dans un contexte particulier, à une époque, dans un lieu et au sein d'un parcours professionnel spécifiques, qui méritent donc une brève description car ces paramètres orientent forcément l'outil. Nous rappellerons également la première modélisation que nous avons proposée de la notion d'unité didactique⁶⁷ (Laurens 2003), qui a mené ensuite à ce que nous appelons la TMR, dont nous dresserons les orientations didactiques principales.

1.1. Une époque, un lieu et un parcours professionnel spécifiques

L'élaboration de la TMR est arrivée à un moment particulier de notre parcours professionnel, dans la deuxième moitié des années 1990, après sept ans d'exercice de la profession d'enseignante de français dans deux structures relevant de l'institution éducative anglaise (un lycée⁶⁸ et une université⁶⁹), et, alors que nous occupions la fonction de coordination pédagogique, avec une charge d'enseignement et de formation d'enseignants, au sein d'une école de langues parisienne, l'école de langues *Accord* (essentiellement impliquée dans le marché du FLE), dans la deuxième moitié des années 1990.

⁶⁷ Cette proposition de modélisation a fait l'objet de notre premier travail de recherche dans le cadre de notre diplôme d'études approfondies (DEA), entre 2001 et 2003.

⁶⁸ Il s'agit du lycée *Saint-Bernard* (Slough, Berkshire) où l'enseignement du français allait de l'équivalent des classes de 6^{ème} à Terminale, avec la préparation des examens de GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) à la fin de la classe de seconde et de A Level (Advanced Level) à la fin de la terminale. L'enseignement pour les cinq années de préparation au GCSE suivait l'ensemble des manuels *Tricolore* (Honnor *et al.* 1989) caractérisé par un foisonnement d'activités très diverses à chaque chapitre des différents niveaux du manuel (un manuel par année). C'est l'utilisation obligatoire de ce manuel, ainsi que le rythme scolaire extensif d'enseignement de la langue à raison de 3 séances de 45 minutes par semaine en moyenne, qui provoqua nos premières interrogations d'enseignante novice sur la notion d'unité didactique.

⁶⁹ Il s'agit d'un des campus de l'Université de Londres basé à Egham (Surrey), *Royal Holloway, University of London*, où l'enseignement du français était dispensé aux étudiants des trois années de la licence de français au sein du Département de Français de l'université. La langue était enseignée dans trois types de cours (ou ECs) : français oral, français écrit et traduction. Les assistants et enseignants-chercheurs en charge de ces cours avaient toute latitude pour orienter et concevoir les programmes qu'ils souhaitaient mettre en œuvre avec les étudiants. Chaque EC couvrait 24 heures de cours, réparties en deux semestres, à raison d'une heure de cours par semaine.

C'est à cette période, comme on l'a vu, que s'est répandue dans le monde du FLE l'impression diffuse que les options méthodologiques de l'approche communicative s'installaient difficilement dans les pratiques des enseignants. C'est l'époque, rappelons-le, de la théorisation de l'éclectisme des pratiques par Puren (1994) et du constat de méthodologie circulante par Beacco (1995)⁷⁰. L'intégration des activités d'enseignement/apprentissage autour du prisme des situations de communication, du travail sur la langue dans ses dimensions pragmatique et discursive, donnant priorité au sens sur la forme et de la recherche de mise en (inter-)activité des apprenants sur les plans communicatif et cognitif semble rencontrer quelques difficultés, des résistances même sur le terrain.

Le projet pédagogique de l'école *Accord* (à l'époque) contrastait quelque peu avec ce constat de l'état des pratiques enseignantes sur le plan méthodologique. En effet, il consistait en la mise en œuvre effective (revendiquée) de l'approche communicative (dans sa version haute, comme le dirait Beacco). La direction pédagogique s'inscrivait dans la lignée des travaux du courant néo-SGAV (toujours animé par Rivenc) et dans la réflexion méthodologique de Courtillon. L'école impulsait le choix de concevoir des cours de FLE en fonction d'objectifs communicatifs définis à partir des besoins des apprenants répartis en groupes de niveaux, dans une articulation claire et cohérente des activités proposées. Pour ce faire, les enseignants devaient s'appuyer en dominante sur des documents authentiques de toutes sortes. Il pouvait y avoir emprunts de supports, voire d'activités ou d'exercices dans des manuels, mais l'utilisation d'un manuel en continu était proscrite. Les étudiants inscrits dans cette école suivaient généralement des cours intensifs à raison de 20 heures par semaine réparties en 5 séances de 4 heures le matin de 9h à 13h. Les groupes étaient remaniés toutes les 4 semaines. Un enseignant avait la charge d'un même groupe pendant ces 4 semaines, il était donc amené à construire chaque mois un programme couvrant 80 heures de formation, en concertation à la fois avec les étudiants de son groupe et ses collègues travaillant avec d'autres groupes. Ce programme se subdivisait en unités didactiques couvrant au moins une séance de cours (4 heures), voire deux ou trois (8 à 12 heures).

L'idée de la TMR a été élaborée et expérimentée, d'abord comme outil de conception d'unités didactiques puis comme outil de formation à la conception d'unités didactiques, dans le cadre de l'enseignement du FLE et des formations d'enseignants dispensés à l'école *Accord*. Trois

⁷⁰ Cf. chapitre 2 *supra*, point 3.1.

questions, liées à l'évolution de nos responsabilités professionnelles au sein de cet établissement⁷¹, ont nourri notre réflexion :

- Qu'est-ce qui fait unité dans une unité didactique ? Cette question était liée à notre métier d'enseignante. A notre arrivée dans cette école, nous avons enseigné dans des structures où une séance de cours durait de 45 minutes à une heure. Le fait de devoir assurer des cours de quatre heures en continu avec le même groupe d'apprenants cinq fois par semaine a constitué un véritable choc dans notre vécu d'enseignante et nous a poussée à différencier l'unité didactique des séances qui la composent, à réfléchir aux activités à mettre en place et à leur articulation cohérente dans ce nouveau volume horaire.
- Comment harmoniser les pratiques d'enseignement au sein d'une équipe pédagogique afin que la ligne privilégiée et affichée par l'école soit mise en œuvre dans les différents groupes de niveaux ? Cette question était liée à la fonction de coordination : il fallait trouver des repères communs qui permettent aux enseignants d'échanger aisément sur les contenus et les activités de cours afin que chacun comprenne le travail fait d'un groupe à l'autre et que l'on aboutisse à une mutualisation des démarches et des outils d'enseignement.
- Quels contenus privilégier dans les propositions de formation dédiées aux objets de savoirs travaillés et à l'organisation des activités d'enseignement/apprentissage pour la conception d'unités didactiques dans le cadre de l'approche communicative ? Cette question était liée à la fonction de formatrice : il s'agissait de réfléchir à la pratique enseignante pour en faire ressortir les points opératoires formant les contenus de base des formations à dimension méthodologique proposées, dans la lignée de l'approche communicative de l'école, pour laquelle les enseignants venaient s'inscrire en formation.

Plus largement, au-delà de l'expérience décisive de l'école *Accord*, en prenant en compte les premières années passées en Angleterre et la suite de notre parcours professionnel, la maturation de la TMR s'est faite en fonction de trois facteurs déterminants : les contextes

⁷¹ Ces questions ont été partagées avec d'autres collègues de l'école, notamment V. Lemeunier. La réflexion individuelle a été grandement enrichie par le travail collectif au sein de cette structure, qui était à cette époque d'une qualité rare pour être soulignée. Les hasards des rencontres professionnelles font parfois bien les choses et permettent de nourrir la réflexion didactique et la production pédagogique.

d'enseignement, les programmes à mettre en œuvre et les finalités d'apprentissage des publics en formation. Ces trois facteurs ont une caractéristique commune : la diversité. La diversité des contextes d'enseignement dans lesquels nous avons travaillé, les programmes variés que nous avons eus à mettre en œuvre ou à concevoir et les finalités multiples des publics d'apprenants que nous avons accompagnés ont fortement contribué au développement d'une idée forte dans notre pratique : l'enseignant doit se construire un fil conducteur méthodique pour rendre cohérente sa manière d'enseigner, l'adapter à différentes situations d'éducation, pouvoir l'analyser, la faire évoluer et l'enrichir. Cette conviction de terrain est née de plusieurs questions ou remarques tout au long de notre expérience professionnelle⁷² :

- L'utilisation d'un manuel ne va pas de soi. Les activités et supports proposés dans les unités, chapitres ou leçons du livre de l'élève reposent sur des présupposés théoriques avec lesquels l'enseignant n'est pas forcément en accord et induisent des pratiques de classe dans lesquelles l'enseignant n'est pas toujours à l'aise. Il doit apprendre peu à peu à utiliser ce manuel d'une manière cohérente et efficace pour répondre aux besoins de ses apprenants. Il doit être en mesure de passer du stade de la consommation du manuel à la capacité à mettre en œuvre un cours de manière autonome. L'enseignant est le maître d'œuvre, le manuel est un outil parmi d'autres, qu'il faut savoir manipuler.
- Quand l'enseignant doit construire lui-même un programme de formation, il doit être capable de concevoir son travail dans le cadre d'un projet d'ensemble. Le premier degré de ce projet est l'unité didactique. Comment peut-on planifier l'ensemble d'un programme si l'on n'a pas acquis une certaine idée de la façon d'organiser un cours et de ce qui peut et doit être travaillé dans le temps d'un cours ou d'une unité didactique?

⁷² L'expérience professionnelle qui a suivi, dans les années 2000, comme enseignante, formatrice et coordinatrice dans le secteur de la formation linguistique des adultes migrants, au sein du service Formation de l'association *La Cimade* à Paris, a confirmé cette conviction liée à la première partie de notre parcours. Les projets d'accompagnement et de formation des adultes migrants, réfugiés, demandeurs d'asile mis en œuvre dans cette association avaient pour propos de concourir aux parcours d'insertion sociale et professionnelle des publics. En général, ils comprenaient 200 heures de cours de français sur trois mois, à raison de 12 heures à 20 heures de cours hebdomadaires, répartis en 4 ou 5 séances, pour lesquels il fallait concevoir les unités didactiques formant le programme à mener à bien en fonction des besoins recensés et discutés des apprenants (cf. à titre d'exemple d'un programme construit : Descolonges *et al.* 2008, Laurens *et al.* 2008).

- Si l'enseignant a toute latitude pour organiser ses cours, il doit avoir les moyens de son autonomie. Cela passe par la capacité à planifier son travail selon des critères opératoires. A nouveau, les critères retenus le sont en fonction du fil conducteur méthodique que l'enseignant se construit et sur lequel il base sa pratique.
- Enfin, il est important d'être capable de parler de son métier et de la manière dont on le met en pratique quand on est enseignant de FLE car on est amené à travailler au sein d'équipes d'enseignants ou de formateurs avec qui on doit coopérer et parce qu'on évolue dans un marché du travail extrêmement mouvant et difficile où l'on peut être confronté à des situations très diversifiées d'enseignement/apprentissage. Suivre une ligne méthodologique et pédagogique claire aide à se situer auprès des autres, c'est-à-dire ici l'ensemble des acteurs du champ du FLE.

1.2. Avant la trame méthodique repère, une première approche de la notion d'unité didactique

Dans notre travail de DEA, nous avons proposé la définition suivante de la notion d'unité didactique :

L'unité didactique est un cadre méthodique qui organise les différentes activités de la classe, de manière cohérente, du point de vue des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce cadre méthodique peut être représenté sous la forme d'un fil conducteur qui propose l'enchaînement des activités suivant une logique communicative et cognitive, allant des activités de compréhension aux activités d'expression, en passant par un travail sur la langue, dans le cadre d'une situation ou d'un thème donné. Chaque activité du cadre annonce la suivante ou s'appuie sur la précédente, le tout formant un parcours visant l'appropriation de la langue étrangère dans le temps de la classe. Les contenus et les supports sont sélectionnés en fonction des thèmes ou des situations choisis et sont adaptés aux besoins identifiés des apprenants. (Laurens, 2003 : 72)

En termes d'articulation des activités, cette définition faisait écho à celle proposée par Coste et Galisson dans le *Dictionnaire de Didactique des Langues* (1976 : 578-579)⁷³ en reprenant la visée de la cohérence, la succession de phases, fondée sur une hypothèse cognitive quant aux processus d'apprentissage, et lui ajoutait l'idée du cadrage thématique ou situationnel, inspirée de la technique de simulation globale. Cette définition s'inscrivait dans l'approche

⁷³ La définition donnée de la notion d'unité didactique dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003 : 242) ne diffère pas de celle de 1976, elle souligne le lien entre cette notion et les moments de la classe de langue du courant SGAV.

communicative en se référant à une logique communicative et cognitive dans l'organisation d'activités langagières de compréhension, de traitement de la langue et d'expression. L'usage du terme « cadre méthodique » et le recours à l'image du « fil conducteur » mettaient en avant l'aspect opérationnel de la notion d'unité didactique qui consiste à guider l'action de l'enseignant dans la construction de séquences d'enseignement/apprentissage. A cet égard, il nous a paru que l'expression trame méthodique repère, qui reprend justement l'idée de cadre méthodique et de fil conducteur, exprimait plus clairement cette opérationnalité de l'outil de guidage.

On remarque que cette définition prenait en compte principalement le pan des activités et de leur articulation, et abordait dans un deuxième temps la question des contenus et des supports. Cet ordre de priorité accordée d'abord aux activités puis aux contenus reflète ce qui a guidé notre recherche dans un premier temps et s'intègre, à ce titre, dans la lignée des travaux à dimension méthodologique en didactique du FLE. La découverte des travaux menés en didactique du FLM, dans le cadre des sciences de l'éducation, nous a amenée à réfléchir plus spécifiquement à la place des savoirs et savoir faire langagiers au regard des activités et de leur articulation. Plus particulièrement, la confrontation avec les travaux genevois sur la séquence didactique nous a permis de préciser la question de la détermination des objets d'enseignement dans la conception des unités didactiques⁷⁴. Ce niveau de conceptualisation n'était pas absent de la notion d'unité didactique telle que nous l'avions pensée dans un premier temps (ce travail était vu comme en amont de la conception de l'unité didactique), mais ce n'était pas cela qui était d'abord visé par notre modélisation. C'est donc dans l'optique d'une cohérence accrue que nous avons choisi d'intégrer de manière plus visible le niveau de détermination des savoirs et savoir faire langagiers en objets d'enseignement dans la TMR.

1.3. Les principes guidant la conceptualisation de la trame méthodique repère

De l'idée de la nécessité d'un fil conducteur méthodique pour organiser de manière intégrée les activités, nous avons évolué vers l'outil TMR, guidant l'activité de l'enseignant pour,

⁷⁴ Nous sommes redevable à cet égard à J. Dolz, R. Gagnon et M. Wirthner, au sein du laboratoire GRAFE, de l'Université de Genève, de quelques discussions qui nous ont permis de développer notre réflexion sur cet axe, au cours de l'hiver 2012-2013.

d'une part, cibler des objets à travailler et, d'autre part, planifier des activités d'enseignement dans un ordre cohérent facilitant le déclenchement du processus d'apprentissage.

Dans la configuration didactique communicative/actionnelle, les orientations didactiques principales de la TMR pour la conception et l'organisation d'unités didactiques, tant au niveau des objets que des activités, sont les suivantes. Il s'agit :

- d'ancrer l'apprentissage de la langue dans des situations de communication permettant aux apprenants de découvrir, mémoriser et utiliser les éléments langagiers dont ils ont besoin pour agir dans la langue et développer leurs compétences, sur les plans pragmatique, socio-linguistique et linguistico-discursif ;
- construire une séquence à partir de la réception de textes sources (écrits ou oraux), pertinents par rapport aux besoins des apprenants, en adoptant une approche globale de la compréhension de ces textes ;
- mettre en œuvre une pédagogie interactive, par le biais de tâches à faire accomplir par les apprenants, favorisant une attitude active qui nourrisse à la fois le sentiment de coopération et le développement de l'autonomie (dans l'apprentissage et dans l'utilisation de la langue) ;
- privilégier une démarche inductive explicite du travail sur la langue, où l'apprenant est partie prenante de la réflexion sur le fonctionnement de la langue au niveau discursif, lexical et morpho-syntaxique, à partir des échantillons de langue extraits des documents sources auxquels il est confronté. (Laurens, 2012b : 251)

Nous en venons maintenant à la description des deux pans complémentaires de la TMR. Nous commençons par le premier niveau, celui de la définition des savoirs et savoir faire langagiers en objets d'enseignement dans la conception d'unités didactiques.

2. La définition des savoirs et savoir faire langagiers en objets d'enseignement

Le premier niveau de conception de la TMR concerne la définition du ou des savoirs et savoir faire langagiers ciblés au sein des unités didactiques. Quels aspects de la langue sont sélectionnés ? Comment les objets d'enseignement ciblés sont-ils articulés de manière opératoire aux tâches à faire réaliser par les apprenants ? Ces questions ont à voir avec le processus de transposition didactique. Nous allons, dans un premier temps, situer la

didactique du FLE au regard de ce processus. Puis, nous exposerons les entrées utilisées avec l'outil TMR dans le cadre de la configuration didactique communicative/actionnelle pour déterminer les savoirs et savoir faire ciblés dans les unités didactiques conçues. Nous compléterons cette présentation par la comparaison avec les objets travaillés en FLM au moyen de la séquence didactique.

2.1. Le processus de transposition didactique en FLE

La transposition didactique, concept développé en sciences de l'éducation, est conçue comme le processus de transformation des savoirs, qui va de l'identification de contenus de savoirs au sein de disciplines scientifiques de référence à la sélection de contenus à enseigner, et des contenus à enseigner à la délimitation d'objets d'enseignement (Chevallard 1991). Ces étapes du processus de transposition didactique se situent en amont des situations d'enseignement/apprentissage et constituent la transposition externe des savoirs (Rosier 2002). Elles sont complétées par le passage des objets d'enseignement aux objets effectivement enseignés, ce qui est le propre du travail de l'enseignant, de la planification à l'animation des cours, en interaction avec les apprenants, pour la transmission des savoirs ciblés (Bronckart 2001 ; Halté 1992). Ce temps de la transposition didactique relève de la transposition interne des savoirs (Rosier 2002). En didactique du FLM, il a été proposé d'élargir la première étape du processus de transposition didactique afin d'y inclure la transformation des savoirs liés aux pratiques sociales de référence (Martinand 1986) qui contribuent également à la définition des objets de savoir à enseigner, ces objets de savoir en français étant en dominante des savoir faire langagiers (Bronckart & Plazaola Giger 1998 ; Schneuwly 2005). Cette conception élargie du processus de transposition didactique convient également à la réflexion sur les savoirs et savoir faire en didactique du FLE, étant donné la multiplicité des contenus et de leurs sources, susceptibles de devenir objets d'enseignement, en fonction des publics d'apprenants et des contextes éducatifs marqués du sceau de la diversité dans ce domaine.

Plus particulièrement, on peut souligner que, dans le cadre d'une configuration didactique communicative/actionnelle de l'enseignement/apprentissage du FLE, la délimitation des contenus à enseigner en objets d'enseignement croise trois spécificités : l'absence de programme prédéfini (dans le contexte de l'enseignement du français aux allophones en

France, dans lequel a été conçue la TMR)⁷⁵, l'appui sur l'analyse des besoins des apprenants et la didactisation de documents authentiques.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage scolaire des disciplines, les objets d'enseignement sélectionnés sont organisés en programmes décrits dans les instructions officielles. Rien de tel dans le domaine du FLE hors contexte scolaire en France dont l'une des spécificités consiste en l'absence de programmes de formation prédéfinis. Chaque organisme proposant des cours de FLE conçoit ses propres programmes, chaque enseignant au sein de ces structures peut être amené à déterminer par lui-même les contenus qu'il va aborder avec son groupe d'apprenants⁷⁶. Cette absence de programmes n'est pas négative en soi. Elle peut être la garantie d'une souplesse d'adaptation aux besoins des apprenants et à la prise en compte de différentes contraintes, à condition que l'enseignant ait les moyens de l'autonomie requise. Ceci passe par une conception claire de ce que sont les savoirs et savoir faire à cibler en objets d'enseignement au sein d'unités didactiques dont l'enchaînement forme la base d'un programme de formation. L'absence de programme prédéfini ne signifie pas pour autant l'absence de documents de cadrage en ce qui concerne les contenus. En effet, il est courant que l'enseignant s'appuie sur des référentiels faisant autorité dans le domaine, tel le *CECRL* actuellement (2001), et sa déclinaison en référentiels de niveaux (cf. Beacco *et al.* 2006, 2011)⁷⁷ ; et sur des ressources disponibles telles les (sommaires des) manuels donnant des exemples de programmes construits, ou des sites spécialisés.

⁷⁵ Nous rappelons que ce contexte est minoritaire au regard de l'enseignement du FLE dans le monde qui a lieu en majorité dans des institutions (scolaires) ayant recours à des programmes.

⁷⁶ Les organismes sont multiples. Il peut s'agir, par exemple, d'associations de proximité accompagnant des personnes s'installant ou installées en France, d'organismes développant des formations à visée d'insertion sociale et/ou professionnelle pour des personnes installées ou s'installant en France, d'écoles de langues privées accueillant des personnes en séjours linguistiques (touristes, étudiants, professionnels), de centres de langues universitaires, etc. Les manières de cadrer la programmation dépendent souvent de la taille et du projet des organismes. Dans les structures importantes, des éléments de programmation peuvent être décidés pour toute ou partie des formations délivrées, avec la définition d'objectifs en fonction de groupes de niveaux dans lesquels les apprenants sont répartis, liée au choix d'un manuel que l'ensemble des enseignants doivent suivre (pas forcément comme seule source, mais certainement comme fil conducteur). Dans les structures de petite taille ou moyenne, il est courant de constater que la définition des contenus est laissée à la charge de l'enseignant. Il peut y avoir concertations entre enseignants au sein de l'équipe pédagogique (animée peut-être par un coordinateur), mais l'essentiel du travail de programmation repose sur l'enseignant seul.

⁷⁷ En leur temps, le *Français Fondamental* (Ministère de l'Éducation Nationale 1954) et le *Niveau-Seuil* (Conseil de l'Europe 1976) ont joué des rôles similaires (cf. chapitre 2 *supra*, points 1.1. et 2.1.). Nous notons également que la publication du CECRL et des référentiels de niveaux entraîne dans son sillage la réalisation d'autres référentiels pour l'enseignement du FLE aux adultes, tel celui publié par l'Alliance Française (cf. Chauvet 2008). L'idée de propositions curriculaires fait son chemin.

La détermination des savoirs et savoir faire à travailler est également liée à l'analyse des besoins langagiers⁷⁸ des apprenants. Le recours à ce principe fonctionnel intervient dans la sélection des contenus à enseigner et les besoins recensés ou supposés des apprenants constituent à ce titre l'une des sources possibles de savoirs et savoir faire transformés en objets d'enseignement. Selon leurs besoins, au cœur des actions qu'ils ont à mener en langue étrangère, les apprenants peuvent avoir à mobiliser différents documents oraux ou écrits. Ces documents deviennent alors des supports pour l'enseignement/apprentissage qu'il s'agit de didactiser, c'est-à-dire d'exploiter pour en dégager des objets d'enseignement (Cuq 2003). Ces documents sont dit authentiques justement parce qu'ils n'ont pas été fabriqués à des fins d'apprentissage mais sont extraits des environnements sociaux dans lesquels ils sont opérants pour être transformés en supports d'apprentissage, c'est-à-dire didactisés dans le cadre de l'enseignement des langues (Claudel & Lemeunier 2012). La didactisation de documents authentiques contribue aussi au processus de transposition didactique dans la délimitation des objets d'enseignement, en lien étroit avec l'identification des besoins langagiers des apprenants.

2.2. Détermination des savoirs et des savoir faire langagiers en didactique du FLE

Absence de programme prédéfini, objectifs de formation calés sur les besoins d'apprentissage des apprenants, utilisation de documents authentiques liés aux situations dans lesquelles les apprenants ont à agir en langue étrangère... Autant de paramètres qui jouent un rôle important dans la détermination des savoirs et savoir faire langagiers visés, processus qui convoque actuellement les notions de tâche, de compétence, d'activité langagière et d'objectif. Le traitement des textes sources se situe au cœur de l'articulation de ces différentes notions, à partir de la tâche⁷⁹ qui en détermine l'utilisation.

Dans le cadre de la configuration didactique communicative/actionnelle, on pose que la tâche à réaliser est le pivot organisateur de l'unité didactique. Elle est définie en fonction des besoins des apprenants formant les objectifs prévus et négociés de la formation. Elle requiert des compétences que les apprenants doivent développer pour la mener à bien. Elle est réalisée par le biais d'activités langagières (en dominante) dans lesquelles sont mobilisés des documents (textes oraux ou écrits), en réception, ou comme supports déclencheurs

⁷⁸ Cf. chapitre 2 *supra*, point 2.2.2. (Richterich & Chancerel 1977 ; Richterich 1985).

⁷⁹ Cf. chapitre 2 *supra*, point 4.1.1.

d'interaction, de production ou de médiation. Les compétences⁸⁰ nécessaires à la réalisation de cette tâche sont recensées : les compétences déjà travaillées dans des unités didactiques précédentes deviennent des pré-requis, les compétences à acquérir forment la base des objectifs ciblés pour l'unité didactique. Les objectifs sont de trois ordres inter-reliés : pragmatique, socio-linguistique/socio-culturel et linguistico-discursif.

Plus précisément, quels sont les contours des savoirs et savoir faire langagiers ciblés à partir des textes sources ? En didactique du FLE, ils relèvent pour l'essentiel de deux notions : l'acte de parole (ou fonction linguistique) et le genre discursif. Coste le rappelle ainsi : « [...] la mise en œuvre d'activités langagières (réception, production, interaction, médiation) [...] sont analysables en termes de réalisation/compréhension d'actes de langage (remercier, demander une information, protester, etc.) et de genres (conférences, éditorial, débat, etc.). » (2009a : 15)

2.2.1. Deux entrées dominantes pour la détermination des savoirs et des savoir faire langagiers : l'acte de parole et le genre discursif

C'est dans le sillage de l'approche communicative qu'ont été développées différentes manières d'aborder les textes en FLE. Cette démultiplication des points d'entrées dans les textes est liée à la complexité du concept de compétence de communication, d'une part, et aux différentes théories linguistiques dont les didacticiens se sont inspirés pour élaborer une approche communicative de l'enseignement des langues, d'autre part. La conceptualisation et la mise en œuvre de cette démarche dans l'enseignement/apprentissage des langues ont bénéficié des travaux de recherches dans des champs linguistiques connexes à la didactique du FLE : en sociolinguistique (variétés de discours, paramètres situationnels, stratégies conversationnelles), en théories de l'énonciation (traces des opérations énonciatives dans les discours), en pragmatique (actes de parole, fonctions de communication, opérations logico-discursives), en grammaire textuelle (cohérence et cohésion), en sémantique (notions) (Moirand, 1982 : 49).

⁸⁰ Cf. chapitre 2 *supra*, point 4.1.1.

Dans la pratique, ce sont surtout les travaux en pragmatique à travers la notion d'acte de parole (fonction)⁸¹, et les travaux en sémantique avec une approche des faits de langue par le sens (notion), qui ont dominé la mise en œuvre de l'approche communicative (Bérard, 1991 : 25 ; Peytard & Moirand, 1992 : 48). Cette orientation a pu être développée de deux manières : une version minimaliste qui assimile un acte de parole à un énoncé (Beacco, 1980 : 38) et ignore les composantes linguistique et socio-linguistique de la communication (Moirand, 1982 : 23-27)⁸²; une version maximaliste qui associe ces trois dimensions en prenant en compte les travaux en analyse de discours et en analyse conversationnelle (*ibid.* : 27-29), ce qui souligne le lien fondamental entre des énoncés et leurs contextes de productions.

Il suffit de compiler les sommaires des manuels de FLE depuis une quarantaine d'années pour observer l'influence de l'entrée pragmatique ou des fonctions du langage sur la détermination des savoirs et savoir faire langagiers en FLE : les chapitres de manuels sont organisés en dominante par des entrées pragmatiques, nommées en actes de parole ou en fonctions linguistiques dans des rubriques intitulées, selon les cas, « objectifs » ou « savoir faire », « pragmatiques » ou « communicatifs ». Les objets plus spécifiquement linguistiques ou socio-linguistiques/socio-culturels apparaissent dans des rubriques reliées à l'entrée pragmatique (pour tendre vers une version maximaliste de l'approche communicative)⁸³.

A l'heure de la perspective actionnelle, le CECRL poursuit cette orientation en posant la compétence à communiquer langagièrement comme recouvrant les composantes pragmatique, socio-linguistique et linguistique (2001 : 17-18). Les manuels s'inscrivant dans la lignée de la perspective actionnelle ont gardé la répartition des objets d'enseignement en trois niveaux imbriqués (pragmatique, socio-linguistique, linguistique) reliés à une ou des tâches à réaliser⁸⁴. Ce qui est différent dans le CECRL, c'est que la compétence pragmatique recouvre

⁸¹ Nous avons expliqué dans le chapitre 2 *supra* (point 2.1.) l'équivalence de sens répandue en didactique du FLE entre les notions distinctes théoriquement d'acte de parole et de fonction. Nous y avons recours ici dans cette équivalence de sens.

⁸² Cette conception minimaliste repose de fait sur une vision partielle de la langue faite d'énoncés isolés, qui étaient assimilés à des structures dans les méthodologies audio-orales et audio-visuelles, et qui se trouvent remplacées par des actes de paroles vus également comme isolés dans une approche communicative tronquée (cf. Ellis, 2003 : 28).

⁸³ Par exemple, on trouve dans *Studio 100* (Lavenne *et al.* 2001), manuel de facture classique de l'approche communicative, pour chaque unité, une rubrique intitulée « Savoir-faire » listant les actes de parole, suivie des rubriques « Grammaire », « Lexique », « Phonétique » listant les éléments linguistiques ciblés à partir de ces fonctions ; la rubrique « Culture » clôt chaque unité.

⁸⁴ Par exemple, dans le manuel *Nouveau Rond-Point 1* (Flumian *et al.* 2010), les savoirs et savoir faire langagiers ciblés dans les unités sont formulés de manière conforme au CECRL et sont présentés dans des rubriques apparaissant dans l'ordre suivant : « Tâche finale », « Typologie textuelle » (liste des genres discursifs),

non seulement les fonctions du langage, mais également la maîtrise des discours et le repérage des genres et des types de textes. A propos des notions de « genre » et de « type » de texte, il est habituel en didactique du FLE, à la suite des travaux en analyse de discours et en grammaire de textes, de distinguer les genres discursifs spécifiques (tels le fait-divers, l'annonce immobilière, la recette de cuisine, le poème, etc.) des types textuels plus généraux qui peuvent les constituer (informatif, explicatif, argumentatif, narratif, etc.) (Peytard & Moirand 1992). Mais le CECRL ne garde pas cette distinction. Il tient le texte pour « toute séquence discursive orale ou écrite » (2001 : 75), et propose des listes de « genres et types de textes » où les entrées sont les genres discursifs classiques (*ibid.* : 76). Par ailleurs, il pose que chaque texte recouvre une macro-fonction qui renvoie aux types textuels habituels (*ibid.* : 98).

La détermination des savoirs et savoir faire langagiers peut se faire aussi à partir du travail sur les genres discursifs. Cette autre entrée possible dans la langue a été développée à partir du milieu des années 1970, avec l'introduction de l'exploitation des documents authentiques. Le propos de l'introduction des documents authentiques dans la classe était d'exposer les apprenants à des variétés de langue et d'avoir recours à des textes au plus près de leurs besoins d'apprentissage. Elle a nécessité une réflexion nouvelle sur l'abord des textes en langue étrangère. Cette prise en compte visait une approche globale de la communication, à partir d'une analyse plurielle permettant d'appréhender le fonctionnement des éléments linguistiques dans un ensemble discursif tissé d'indices imbriqués, relié à la constitution et à la fonction sociales des discours. Moirand a recommandé, par exemple, que l'enseignant procède à l'analyse des textes à partir de cinq approches croisées : l'approche situationnelle, l'approche conversationnelle (pour les textes oraux), l'approche pragmatique, l'approche énonciative, l'approche textuelle (1982 : 91-109). L'approche situationnelle vise à décrire les paramètres de la situation de communication (qui ? à qui ? de quoi ? où ? quand ? pour quoi faire ? comment ?) ; l'approche conversationnelle a pour propos de dégager la structure des échanges (ouverture, développement, clôture) ; l'approche pragmatique permet de relever les intentions principales de communication (actes de parole ou fonctions du langage) ; l'approche énonciative fait repérer les traces de l'énonciateur dans son discours (marques personnelles, marques référentielles, traces des rapports entre l'énonciateur et son énoncé, traces des rapports entre les énonciateurs) ; l'approche textuelle amène à prendre en compte

« Communication et savoir-faire » (fonctions), « Compétences grammaticales », « Compétences lexicales », « Compétences (inter)culturelles ».

l'architecture du texte (repérage des éléments verbaux liés à la cohésion, à la progression et à la cohérence).

Malgré les travaux importants développés pour la prise en compte de la dimension discursive et textuelle des documents supports, notamment en vue de l'élaboration de programmes de formation (Peytard & Moirand, 1992 : 86), cette orientation est restée minoritaire dans les démarches d'enseignement/apprentissage, la focalisation sur les actes de parole obstruant la dimension discursive (Beacco, 1989 : 145). Si l'on s'en tient à l'analyse des manuels, à notre connaissance, seul l'ensemble *Café Crème* (Kaneman-Pougatch *et al.* 1997) a proposé d'aborder les textes en les regroupant en quatre grands types organisant la progression des quatre parties des volumes 1 et 2 du manuel dans l'ordre suivant : informatif, argumentatif, explicatif et narratif⁸⁵.

Cependant, l'entrée par les genres discursifs pourrait trouver un second souffle, à partir de l'inclusion du discursif dans le pragmatique dans le CECRL : Beacco place l'entrée par les genres au centre du traitement de la compétence à communiquer langagièrement dans son interprétation du *Cadre* (2007), et des chercheurs à la croisée des chemins entre didactique des langues et analyse de discours mènent des travaux qui abordent la langue par les genres en didactique (cf. Claudel 2009, Claudel à paraître)⁸⁶. Le propos de Beacco est de renouer, dans le cadre de la perspective actionnelle, avec la tradition didactique qui a vu le jour dans la deuxième partie des années 1970 sur la description des genres discursifs dans une optique d'enseignement/apprentissage du FLE. L'appui sur l'appropriation des genres discursifs à comprendre et/ou à produire lui semble possible et souhaitable car : les noms des genres font partie du vocabulaire quotidien et facilitent les représentations que peuvent en avoir les apprenants ; les genres présentent des régularités de construction qui les rendent identifiables, notamment au niveau des fonctions qui les composent, et des traits linguistiques qui y sont liés ; les genres sont circonscrits par l'environnement socio-culturel dans lequel ils se développent, ainsi, acquérir une langue étrangère passe aussi et peut-être d'abord par l'appropriation de la composante discursive de la compétence de communication (2007 : 97-98). Ce positionnement s'appuie, comme celui de Peytard & Moirand (1992), sur l'hypothèse bakhtinienne de l'expérience immédiate du langage faite à travers les genres verbaux :

⁸⁵ Cette organisation du manuel a été pilotée par S. Trevisi, l'une des co-auteurs.

⁸⁶ On souligne également la présence de la rubrique « Typologie textuelle » pour les unités du manuel *Nouveau Rond-Point 1* (cf note 12 *supra*), qui marque un intérêt relativement novateur pour ce type d'entrées dans un manuel de FLE.

[...] les formes de la langue et les formes des types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue [...]. Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). (Bakhtine, 1984 : 285)

Selon les tâches à réaliser, c'est toute ou partie des genres discursifs qui peuvent être exploités pédagogiquement, dans tous les cas pour comprendre les textes incarnant les genres, et, selon les besoins des apprenants, également pour apprendre à les produire. Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère rend incontournable de s'approprier les modèles textuels :

Programmer un récit, planifier une argumentation, co-construire un débat, participer à une conversation, synthétiser une réunion impliquent que l'on ait intériorisé une 'représentation' du genre de textes attendu dans la culture où on le produit et, par conséquent, que l'on s'approprie, même si l'on ne vise que l'interprétation, des processus différents de mise en texte. Alors le concept de compétence textuelle prend tout son sens dans la pédagogie des langues : il suppose l'appropriation de macro-structures discursives inscrites dans des règles culturelles d'interlocution ; il permet de tenir compte des 'zones de savoir et d'expériences' partagées (dont parlait H.G. Widdowson, 1978) ; il rappelle que la fonction du langage, ce n'est pas seulement de communiquer, mais aussi de représenter l'univers qui nous entoure. (Peytard & Moirand, 1992 : 52)

Dans notre approche, nous prenons en compte, en fonction des besoins des apprenants, et des documents traités, les dimensions récurrentes des textes. Les savoirs et savoir faire langagiers ciblés dans les unités didactiques conçues à partir de la TMR peuvent être soit un acte de parole (lié aux aspects linguistique et socio-linguistique/culturel qui lui donnent toute sa signification), soit un genre discursif (Claudel à paraître).

Nous proposons maintenant la description de la grille utilisée pour l'analyse pré-pédagogique des textes, permettant la délimitation des savoirs et savoir faire langagiers.

2.2.2. Un moyen privilégié pour la délimitation des objets d'enseignement : l'analyse pré-pédagogique des textes supports

La didactisation des documents supports passe par l'analyse pré-pédagogique. Cette technique a été mise au point dans un premier temps par Moirand (1979) pour la préparation du travail de compréhension de textes écrits authentiques (non littéraires) en FLE. Elle a été développée ensuite pour l'écoute de textes oraux authentiques par Lebre-Peytard (1990). L'analyse pré-pédagogique est menée par l'enseignant sur le ou les textes qu'il souhaite exploiter

pédagogiquement dans l'unité didactique qu'il élabore. Cela lui permet d'analyser le texte sur différents plans avec pour propos de sélectionner les savoirs et savoir faire langagiers à cibler et de commencer à concevoir les activités qui permettront l'appropriation du texte par les apprenants. Moirand et Lebre-Peytard ont proposé des exemples de grilles d'analyse pré-pédagogique pouvant être reprises, adaptées, modifiées, en fonction des situations d'enseignement, des besoins des apprenants et des caractéristiques des textes abordés. Leurs propositions constituent des repères quant aux entrées et rubriques d'analyse à prendre en compte.

Pour l'analyse des textes écrits, Moirand propose de les envisager à partir de trois approches complémentaires : l'approche socio-linguistique, l'approche linguistique, l'approche logico-syntaxique. L'approche socio-linguistique correspond aux conditions de production et de diffusion du texte et aux rôles et statuts des interlocuteurs ; l'approche linguistique recouvre les divers éléments linguistiques donnant sa spécificité au texte, tels les marques énonciatives et les modalités logiques, appréciatives et pragmatiques (actes de parole) ; l'approche logico-syntaxique concerne le texte dans son ensemble et comprend quatre grands types de repérages sur l'organisation formelle du texte, sur les relations temporelles, sur les procédés diaphoriques et les formes de phrases (1979 : 86-88).

En ce qui concerne les textes oraux, Lebre-Peytard préconise de prendre en compte également trois niveaux d'analyse : les conditions de réalisation des enregistrements sonores, la situation de communication, la situation d'énonciation (ou les caractéristiques linguistiques du texte). Les entrées relatives aux conditions de réalisation comprennent la réalisation technique, la date, le lieu et le contexte de réalisation, les référents socio-culturels (description des locuteurs et de leurs types de relations) ; les éléments d'analyse de la situation de communication recouvrent les contacts et échanges entre locuteurs, le thème abordé et les finalités de la communication ; la situation d'énonciation est disséquée à partir des caractéristiques phonétiques et syntaxiques, et au-delà de la dimension phrastique, des marques énonciatives, des modalités, de la cohésion, du nombre de séquences et de l'organisation conversationnelle (1990 : 50-53).

Ces deux propositions ont inspiré l'élaboration d'une grille d'analyse pré-pédagogique de base, utilisable avec des textes écrits ou oraux, authentiques ou fabriqués⁸⁷, adaptable et modifiable si nécessaire⁸⁸. Cette grille comprend également trois plans concernant la forme du texte, la situation mise en scène et les composantes de la communication.

Sur le plan formel, les critères d'analyse à renseigner sont :

- le titre
- la description matérielle (type de support : papier, audio, vidéo, numérique, etc.)
- l'organisation (pour un texte écrit : nombre de paragraphes, de colonnes, présence d'images, de graphiques, etc. ; pour un texte oral : nombre de séquences)
- le genre (par exemples : fait-divers, annonce publicitaire, chanson, recette de cuisine, horoscope, conversation, dépliant touristique, horaires, correspondance amicale, lettre administrative, poésie, scène de théâtre, extrait de roman, mode d'emploi, notice de médicament, etc.)
- le type de texte (informatif, explicatif⁸⁹, argumentatif, narratif)
- la source (le texte peut être sa propre source, mais généralement il est extrait, par exemple, d'un journal, d'un site internet, d'un album, d'un film, d'une œuvre littéraire, d'un recueil)
- la date et le lieu d'émission
- la date et le lieu de réception (ces informations peuvent correspondre à l'émission du texte, mais pas toujours)
- émetteur(s) et récepteur(s)

Sur le plan situationnel, les critères d'analyse à renseigner sont :

- le statut des interlocuteurs (homme, femme, adulte, enfant, relations entre les interlocuteurs, professions, occupations ou centres d'intérêt)
- la thématique de la communication (sujet général du texte)

⁸⁷ Le fait de proposer de mener une analyse pré-pédagogique de textes fabriqués pour l'enseignement/apprentissage des langues peut paraître incongru puisque les textes présentés dans des manuels ou des ouvrages complémentaires ont été fabriqués sur mesure pour faire travailler des objets langagiers déjà ciblés. Cependant, il nous semble intéressant que l'enseignant ait l'habitude de poser un regard d'analyse critique sur les textes à sa disposition, y compris sur des textes fabriqués, pour être en mesure de s'assurer par lui-même de l'adéquation des caractéristiques du texte à l'exploitation qu'il souhaite en faire avec ses apprenants. Il y a là l'une des clés de son autonomie dans l'utilisation des publications pédagogiques.

⁸⁸ Cette grille a été élaborée avec Ch. Claudel et V. Lemeunier (cf. Lemeunier 2006).

⁸⁹ Nous gardons la distinction entre type « informatif » et type « explicatif », telle qu'elle est utilisée en FLE (cf. par exemple le manuel *Café Crème*, ou le CECRL), tout en ayant à l'esprit qu'Adam propose d'inclure le type « informatif » dans le type « explicatif » (1992 : 127).

- le lieu de la communication
- le moment de la communication
- la manière dont se déroule la communication (interaction ou production, à l'oral ou à l'écrit, en face à face ou à distance, registre, expressivité)
- l'objectif global de la communication (enjeu)
- les intentions principales de la communication (du locuteur ou des interlocuteurs)

Sur le plan de la communication, les critères d'analyse à renseigner concernent :

- la composante pragmatique (micro- et macro- actes de paroles relevés dans le texte, dans quel ordre, attribués à quels interlocuteurs)
- la composante sociolinguistique et/ou socioculturelle (registres de langue, manières de dire, d'écrire, de se comporter, thématiques spécifiques à l'environnement sociétal français ou francophone)
- la composante linguistique (traits dominants lexicaux, grammaticaux, phonétique) et discursive (marqueurs énonciatifs, modalités, procédés diaphoriques, articulateurs)

A titre d'illustration, nous proposons la grille d'analyse pré-pédagogique suivante :

ANALYSE PRE-PEDAGOGIQUE <i>Locations 36 annonces, A Nous, 22 février 2010⁹⁰</i>

■ L'analyse formelle

Description matérielle et organisation	Une page de magazine
Organisation	Titre de la rubrique avec illustration, 3 colonnes
Genre discursif	Annonces de location d'appartements
Types de texte	Descriptif, argumentatif
Source du document	Magazine <i>A Nous</i> , édition <i>Paris</i> (hebdomadaire gratuit distribué dans le métro parisien)
Date et lieu d'émission	22 février 2010, métro parisien
Date et lieu de réception	22 février 2010 (et le reste de la semaine), métro parisien
Emetteur(s) et récepteur(s)	<i>A Nous</i> , agences immobilières Lecteurs du magazine, usagers du métro à la recherche d'une location

■ L'analyse situationnelle

Statut des interlocuteurs	Annonceurs : agences immobilières, peut-être aussi des particuliers, s'adressent aux personnes à la recherche d'une location « faites vite ! », « appelez ! visitez ! »
Thématique de la communication	Offres de location d'appartements en région parisienne
Lieu de la communication	Région parisienne, métro
Moment de la communication	22 février 2010

⁹⁰ *A Nous* est un magazine gratuit distribué dans le métro parisien. Il contient une rubrique d'annonces immobilières locatives. Voir copie du document dans le volume d'annexes (cf. annexe 1.1.). Ce document a été travaillé en formation avec des étudiants de master de didactique des langues.

Manière dont se déroule la communication	Ecrit, différé, ton attractif, point de vue subjectif
Objectif global de la communication (enjeu)	Annonces : mettre en location des appartements Locataires potentiels : trouver un logement
Intentions principales de communication	Annonces : décrire, mettre en valeur les atouts d'un logement Locataires potentiels : sélectionner un logement en fonction de critères personnels

■ L'analyse communicative

Composante pragmatique	Annonces : - Donner des informations sur un logement / décrire - Inviter, inciter, donner envie, convaincre
Composante sociolinguistique et socioculturelle	- La manière de chercher un logement, le système de location en France (location/agences, loyer mensuel), la possibilité de colocation - Références culturelles : les départements (77, 78, 91, 92, 93, 94, 95, Paris) et villes de la région parisienne, le réseau de transports en commun en Ile-de-France (gares, métro, RER), sécurité des bâtiments (digicode, gardien, interphone), normes des logements - Détails sur l'environnement de la location : « résidence de charme », « zone pavillonnaire », « donnant sur cour », « banlieue », « toutes commodités », « espace vert », « verdure », « proche commerces » - La question du logement à Paris, en région parisienne - Registre neutre formel, style « publicitaire », abréviations
Composante linguistique et discursive	- La rubrique « annonces immobilières » dans un magazine, la manière de rédiger une petite annonce - Abréviations : « M^o, hc, cc, chauff. col., en coloc., cuis. équ., cuisine USA, sdb, chbres/chs, rgts, dispo, tél, F1/2/3, ' /min, surface en m² » - Lexique de l'habitation : « studio, F1/2/3, cuisine, coin cuisine, cuisine meublée/équipée/aménagée/USA, salle de bain/salle de douche, wc, séjour, hall, rangements, dressing, cellier, grenier, bureau, loggias, balcon, jardin, espace vert, cour, digicode, interphone, parking, local vélo, cave, chambre, pièce principale, mezzanine, duplex » - Les adjectifs (genre, nombre et place) : > à caractère objectif : « lumineux », « isolant », « meublée », « calme », « grand », « équipée », « aménagée », « spacieux » ; > à caractère subjectif : « sympathique », « (très) beau/bel/belle », « superbe », « charmant », « joli(e) », « parfait », « agréable », « magnifique ». - Expressions de localisation dans l'espace et dans le temps : « 15' gare de Lyon », « aux abords de Paris », « au pied du métro », « en plein centre ville », « à 5 min de la gare », « proximité de la gare » - Expressions de l'incitation : > exclamations : « à visiter absolument !, il est encore temps !, occasion à ne pas manquer !, une affaire !, à ne pas rater !, dispo de suite !, proche commodités ! libre de suite ! très proche transports ! » > impératif : « faites vite !, appelez ! visitez ! » - Phrases elliptiques (sans prépositions, sans articles - contrainte de place), phrases nominales

L'analyse pré-pédagogique ayant permis de dégager les éléments langagiers du document analysé, il revient à l'enseignant d'en sélectionner les éléments prépondérants afin de définir les objectifs pragmatiques, sociolinguistiques/socioculturels et linguistico-discursifs ciblés par la tâche visée dans l'unité didactique. La cohérence de la délimitation des objets d'enseignement s'effectue à ce stade : la condition de la cohérence réside dans la corrélation entre les trois niveaux d'objectifs.

2.2.3. Un outil pour cibler et organiser les objets d'enseignement de l'unité didactique : le premier pan conceptualisant de la TMR

En cohérence avec ce qui précède, le premier pan conceptualisant de la TMR regroupe les données suivantes⁹¹ :

- Tâche visée
- Compétences nécessaires
- Pré-requis
- Objectifs
 - Pragmatiques
 - Socio-linguistiques/socio-culturels
 - Linguistiques et discursifs
- Document(s) support(s) (genres et références)
- Niveau (de langue visé)

A titre d'illustration, voici le tableau rempli pour la délimitation des objets d'enseignement de l'exemple utilisé *supra* pour la conception de l'unité didactique *Annonces locatives* :

<i>Tâche visée</i>	Poster une annonce de recherche de logement locatif sur internet
<i>Compétences nécessaires</i>	Exprimer une demande, décrire le logement souhaité, situer géographiquement, indiquer le prix souhaité, indiquer ses coordonnées. Ecrire de façon synthétique, écrire en respectant une contrainte de nombre de caractères, utiliser des abréviations.
<i>Pré-requis</i>	Exprimer une demande, indiquer le prix souhaité, indiquer ses coordonnées.
<i>Objectifs pragmatiques</i>	Décrire le logement souhaité, situer géographiquement.
<i>Objectifs sociolinguistiques et socioculturels</i>	Les abréviations les plus fréquemment utilisées dans les petites annonces immobilières.

⁹¹ Ce sont ces éléments d'informations à renseigner que l'on retrouve dans la première partie de la fiche pédagogique résumant l'unité didactique construite.

	Le prix de l'immobilier à Paris et dans la région parisienne. Les critères de sélection d'un logement.
Objectifs linguistiques et discursifs	Ecrire de façon synthétique : abréviations, phrases nominales. Les adjectifs : genre, nombre, place. Le lexique du logement. Expressions de la localisation.
Niveau	Elémentaire A2
Document support	Genre de l'annonce immobilière locative Page <i>Locations 36 annonces</i> , magazine <i>A Nous</i> , 22 février 2010

2.3. La centralité de l'objet « genre » dans la modélisation de la séquence didactique

La comparaison entre la modélisation de l'unité didactique par la TMR et celle de la séquence didactique permet de distinguer les points communs et divergents de ces deux manières d'articuler objets d'enseignement et activités d'enseignement/apprentissage. Ce faisant, cette analyse comparative fait dialoguer les travaux en langue première et en langue étrangère au sein de la didactique du français au sens large. Pour ce qui est de la détermination des savoirs et savoir faire langagiers travaillés, il ressort que la séquence didactique organise les objets à partir de l'entrée « genre », alors que, comme nous l'avons vu, l'unité didactique est organisée, au moyen de la TMR, à partir de la tâche visée pour mettre l'accent sur un genre discursif ou une/des fonctions du langage.

Après avoir brièvement situé la séquence didactique en FLM, nous allons décrire l'entrée par le genre dans les séquences didactiques et l'outil privilégié pour organiser cette entrée qu'est le modèle didactique du genre (Dolz & Schneuwly 1998, De Pietro & Schneuwly 2003).

2.3.1. Ancrage de la modélisation de la séquence didactique en didactique du FLM

Dans le domaine du FLM, la notion de séquence didactique a émergé dans le cadre des recherches sur l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart *et al.* 1985, Bronckart 1996), en particulier à partir de la question des genres et de leur enseignabilité dans le contexte scolaire. Des séquences didactiques ont été conçues, dans un premier temps pour l'enseignement de genres scolaires oraux (Dolz & Schneuwly 1998)⁹². Dans un second temps, la démarche a

⁹² L'ouvrage de Dolz et Schneuwly de 1998 consacre la démarche de la séquence didactique pour aborder les genres comme objets d'enseignement à l'école, mais plusieurs publications avaient précédé ce livre (notamment Tochon 1988, Dolz *et al.* 1991, Schneuwly & Bain 1993, Dolz & Schneuwly 1996, Schneuwly *et al.* 1996, De Pietro & Dolz 1997, De Pietro *et al.* 1996/97, Schneuwly & Dolz 1997). La réflexion sur la démarche de la séquence didactique a débuté dans les années 1980 au sein de la section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

permis de développer des moyens d'enseignement pour les genres scolaires oraux et écrits (Dolz, Noverraz & Schneuwly 2001)⁹³.

Dans une perspective historique, on peut noter que le recours à la modélisation d'activités d'enseignement/apprentissage s'est fait de manière prépondérante en FLM (tout comme en FLE) quand une place plus importante a été accordée au travail sur la langue orale, notamment lors du tournant fonctionnel/communicatif des années 1960/1970 (Simard *et al.* 2010). On peut avancer l'hypothèse que la nature variée et volatile de l'oral a contribué à l'émergence de propositions d'organisation des activités d'enseignement/apprentissage afin d'en délimiter les contours.

A partir des années 1970, donner toute sa place au travail à l'oral en classe de français a fait émerger des démarches d'enseignement/apprentissage variées visant à développer la capacité à s'exprimer, dans le cadre de la mise en place d'une pédagogie de la communication (également appelée fonctionnelle, comme en FLE), que Dolz et Schneuwly regroupent en quatre approches prototypiques (1998 : 15-17) (voir également Simard *et al.* 2010 : 284) :

- Les approches par imprégnation sont axées sur l'automatisation des formes de la langue par le biais d'exercices structuraux.
- Les approches par analyse de la langue orale s'opposent aux approches par imprégnation en ayant recours à des transcriptions pour disséquer le fonctionnement de la langue orale, dans le but de la maîtriser.
- Les approches communicationnelles strictes placent les apprenants dans des situations variées réelles ou simulées où ils prennent la parole.
- Les approches communicationnelles mixtes insistent à la fois sur l'importance d'apprendre à communiquer et sur celle de savoir analyser les formes langagières nécessaires à la communication.

C'est la quatrième démarche communicationnelle mixte qui plante le décor des travaux sur les séquences didactiques : il s'agit de travailler la langue dans des contextes de communication variés et de faire prendre conscience des formes langagières à utiliser en situation. Pour ce

⁹³ Ces moyens d'enseignement ont été publiés en 4 volumes, regroupant 35 séquences didactiques, pour l'enseignement du français en Suisse romande (dans le cadre de la scolarité obligatoire), sous l'égide de la *Commission romande des moyens d'enseignement* (COROME). Le propos global de ces manuels était d'outiller les enseignants sur le plan des démarches et des matériaux didactiques et pédagogiques afin de promouvoir un enseignement de l'expression orale et de l'expression écrite par des genres textuels spécifiques (tels le récit de vie, l'article encyclopédique, l'exposé oral, l'interview, etc.) (De Pietro *et al.* 2009).

faire, les travaux de Dolz et Schneuwly prônent de formaliser l'apprentissage des genres oraux à l'école (tels que l'exposé, le débat, l'interview), la finalité du travail sur l'oral étant de : « [...] maîtriser (dans des situations les plus diverses, y compris scolaires) les outils langagiers constitutifs des principaux genres de textes publics [...] » (1998 : 20). En FLM, les activités liées à la pédagogie de la communication ne sont pas spécifiées en tant que telles :

Dans l'enseignement du français langue première, il n'existe pas à proprement parler d'activités particulières à la pédagogie de la communication. Il s'agit davantage d'une question d'esprit que de méthode. Dans l'ensemble, on peut distinguer deux grands types d'activités : les activités globales de communication et les activités spécifiques. (Simard *et al.*, 2010 : 67)

La modélisation des activités apportée par la séquence didactique peut en quelque sorte être considérée comme rendant méthodique l'esprit de la pédagogie fonctionnelle en FLM en proposant un cadre pour articuler les activités globales et les activités spécifiques⁹⁴, c'est-à-dire pour articuler structuration et expression de manière intégrée.

2.3.2. Une entrée par les genres

La spécificité de la séquence didactique réside dans le fait qu'elle est construite à partir d'une entrée unique, celle du genre. Les textes sélectionnés comme supports des séquences didactiques sont tous des exemples d'actualisation du genre ciblé. Ils agissent comme des documents de référence ou des exemples de réalisation du genre visé.

Ceci s'explique par l'ancrage théorique et épistémologique de la séquence didactique dans le courant de l'interactionnisme socio-discursif. Dans son ouvrage phare de 1996, Bronckart pose l'interactionnisme socio-discursif en ces termes : dans le sillage de la psychologie vygotskienne, ce courant psycholinguistique a pour objet de « saisir les actions humaines dans leurs dimensions sociales et discursives constitutives » (*ibid.* : 30). Ce courant s'appuie sur les travaux de Bakhtine qui considère l'interaction verbale comme « la véritable substance de la langue » (1977 : 135), où l'énonciation ne peut être vue comme isolée mais comme constitutive de l'interaction, et où des « types relativement stables d'énoncés » sont appelés genres de discours (1984 : 265). L'interactionnisme socio-discursif spécifie la notion de « genre » par rapport à celle de « texte » : les textes sont « des produits de l'activité langagière

⁹⁴ Les activités globales travaillent la compréhension et la production de discours. Les activités spécifiques visent des connaissances explicites sur la langue.

en permanence à l'œuvre dans les formations sociales » (1996 : 137), les « caractéristiques relativement stables » des textes font qu'on peut les qualifier de genres de texte (*ibid.*). En ce sens, tout texte produit relève d'un genre. Les régularités linguistiques attestées dans les genres de textes sont considérés comme « des types linguistiques, c'est-à-dire comme des formes spécifiques de sémiotisation ou de mise en discours », que Bronckart qualifie de types de discours (*ibid.* 139)⁹⁵. Comme on l'a vu pour l'utilisation des genres discursifs en FLE, l'hypothèse bakhtinienne d'appréhension de la langue par les genres verbaux est opérante et justifie l'entrée unique par les genres dans la démarche de la séquence didactique, car, dans une culture donnée, c'est par les genres qu'il y a communication et action (langagière) ; l'apprentissage de la langue passe alors par l'appropriation des outils qui permettent d'agir langagièrement, c'est-à-dire les genres (Dolz & Schneuwly, 1998 : 64-65). Le genre, défini par des contenus, des structures communicatives et des traits linguistiques, a aussi pour avantage de représenter des formes langagières identifiables et reconnues dans l'infini des réalisations possibles de la langue, ce qui donne un cadre d'apprentissage aux apprenants :

Par rapport à l'extrême variabilité des pratiques langagières, les genres peuvent être considérés comme des entités intermédiaires permettant de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques. Ainsi le travail sur les genres dote les élèves de moyens d'analyse des conditions sociales effectives de production et de réception des textes. Il fournit un cadre d'analyse des contenus, de l'organisation de l'ensemble du texte et des séquences qui le composent, ainsi que des unités linguistiques et des caractéristiques spécifiques à la textualité orale. (*ibid.* : 65)

La différence d'ancrage épistémologique entre didactique du FLE autour de la notion d'unité didactique et didactique du FLM avec la séquence didactique a pour conséquence une détermination en partie différenciée des objets d'enseignement. En langue étrangère, l'unité didactique est conçue pour réaliser une tâche ou communiquer en situation à partir de l'appropriation d'une (ou de) fonction(s) linguistique(s) ou la compréhension/production d'un genre par le traitement d'un (ou de) texte(s) : il y a pluralité des sources d'unités didactiques,

⁹⁵ On constate ici que l'entrée « genre » en FLE et en FLM se distingue sur le plan terminologique : en FLE, à partir de plusieurs champs de recherche en linguistique, les genres discursifs sont constitués de types textuels, de fonctions linguistiques et de marques énonciatives ; en FLM, à partir du courant interactionniste socio-discursif, on parle de genres de textes faits de types de discours. La distinction entre genre de texte ou de discours et type de texte a généré un débat théorique important, notamment entre Adam et Bronckart. Les travaux d'Adam en linguistique textuelle l'ont amené à poser le texte comme objet d'étude proprement linguistique, à la différence des genres de discours, présentant des variations liées à leurs conditions socio-historiques de production (1990 : 20). Adam a ainsi tenté d'établir des typologies de textes (1992). *A contrario*, comme nous l'avons résumé, Bronckart envisage les textes comme des « formes communicatives globales et finies [...] qui se distribuent en genres » (1996 : 150) ; ces produits concrets ne peuvent être considérés en dehors des genres auxquels ils se rapportent. Adam a finalement avancé que le texte était une « unité trop complexe pour être enfermé dans des typologies » (2002 : 571) en rejoignant l'hypothèse que les régularités formatives des textes sont liées aux genres de discours (*ibid.*).

la diversité des tâches, des situations et des genres étant liée à la grande variabilité des pratiques langagières (informelles et formelles) à faire travailler aux apprenants, en fonction des besoins et des contextes d'apprentissage dans lesquels ils se trouvent. En langue maternelle, la séquence didactique est construite pour s'approprier un genre oral ou écrit formel enseignable dans le cadre scolaire : le genre est garant en lui-même de l'unité de la séquence didactique. A partir de modèles didactiques des genres discursifs sélectionnés pour l'enseignement/apprentissage scolaire (Dolz & Schneuwly 1998, De Pietro & Schneuwly 2003), les apprenants étudient les textes appartenant au genre étudié et s'approprient les activités langagières permettant de réaliser le genre. Nous allons exposer maintenant en quoi consiste cet outil du modèle didactique du genre.

2.3.3. Un moyen privilégié pour la description des genres à enseigner : le modèle didactique du genre

Le modèle didactique du genre est un concept d'ingénierie didactique. C'est un outil théorique dont l'utilisation permet à l'enseignant de situer le genre à enseigner et d'organiser la ou les séquences didactiques élaborées pour aborder une forme scolaire du genre envisagé.

Le modèle didactique du genre est conçu à la croisée de quatre sources de données : les pratiques sociales de référence, la littérature à propos du genre, les pratiques langagières des élèves et les pratiques scolaires concernant le genre (De Pietro & Schneuwly, 2003 : 34-39). Plus précisément, l'analyse des caractéristiques des genres⁹⁶ peut englober des critères tels que : le lieu social de production (contexte, rôle institutionnel des énonciateurs, destinataire), la situation de communication (monologue ou dialogue, but), l'organisation textuelle et les caractéristiques linguistiques (par exemple, les formes des questions, les formes verbales, les marqueurs énonciatifs, les connecteurs, les modalisations, etc.). L'analyse de ces caractéristiques permet la transformation du genre en objet à enseigner par la mise en évidence des dimensions enseignables du genre (définition, mécanismes et formulations) qui deviennent des objectifs d'apprentissage pour les apprenants (Dolz & Schneuwly, 1998 : 69-72).

⁹⁶ L'analyse se fait avec des documents authentiques illustrant les genres visés (on retrouve ici une manière de faire semblable à la didactique du FLE).

Dans leur ouvrage de 1998, Dolz et Schneuwly présentent quatre genres modélisés pour l'enseignement de l'oral : l'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat régulé et la lecture à d'autres. Pour chacun de ces genres, les dimensions enseignables sont précisées selon trois grandes entrées : la situation de communication, l'organisation interne et les caractéristiques linguistiques⁹⁷.

Si l'on suit l'exemple de l'exposé oral⁹⁸, ce genre est défini comme :

[...] un genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose.
(*ibid.* : 143)

A la suite des caractéristiques du genre visé précisées dans cette définition, le modèle du genre didactique de l'exposé oral présenté peut être synthétisé ainsi dans la fiche suivante :

Synthèse du modèle didactique du genre scolaire de l'exposé oral	
Situation de communication	Enonciateurs : élève exposant « expert » et élèves écoutant (auditoire) Construction de la posture d'expert avec l'élève exposant. Il doit : - transmettre un contenu pour modifier les connaissances de l'auditoire, - tenir compte des acquis et des attentes de l'auditoire, - évaluer la nouveauté et la difficulté de ce qui est présenté tout au long de l'exposé (reformuler si besoin), - prévoir sa conclusion - stimuler l'attention des auditeurs par des questions, - s'assurer de la clarté de son propos (élocution, organisation de l'exposé, lisibilité des documents)
Organisation interne (pour l'exposé : planification d'un texte long)	En termes de contenus : trier les informations disponibles, regrouper et hiérarchiser les éléments retenus. En termes d'ordonnancement, distinguer des parties et des sous-parties : - phase d'ouverture (prise de contact avec l'auditoire) - phase d'introduction du thème (délimitation du sujet) - présentation du plan de l'exposé - développement et enchaînement des différents thèmes - phase de synthèse - conclusion - clôture
Caractéristiques linguistiques (opérations linguistiques propres à l'exposé)	Cohésion thématique assurant la liaison entre les différentes parties (<i>alors parlons maintenant de..., alors nous en arrivons au... </i>) Balisage du texte pour distinguer : - les idées principales des idées secondaires,

⁹⁷ Dans leur article de 2003, De Pietro et Schneuwly reprennent ces trois entrées comme composantes du modèle didactique du genre et y ajoutent la définition générale du genre et les contenus spécifiques (32-33).

⁹⁸ Nous choisissons le genre scolaire de l'exposé oral car il est typique des activités de l'école, mais comme le précisent Dolz et Schneuwly en introduction de leur ouvrage, il n'a été que trop rarement, dans la tradition scolaire, objet d'apprentissage en tant que tel (et plutôt toujours outil d'évaluation).

	- les explications des descriptions, - les développements des conclusions (à l'aide de marqueurs de structuration de discours, d'organisateurs temporels, de temps verbaux) Introduction d'exemples (<i>alors je prends l'exemple de...</i>) Reformulations (paraphrases, définitions)

(*ibid.* : 143-148)

Le modèle didactique du genre de l'exposé oral ainsi dressé permet de déterminer les objectifs généraux suivants à poursuivre avec des élèves :

- prise de conscience de la situation de communication d'un exposé, de sa dimension communicative qui tient compte du but, du destinataire, etc. ;
- exploitation des sources d'information, utilisation des documents (tels que graphiques, transparents, enregistrements) ;
- structuration d'un exposé, hiérarchisation des idées et élaboration d'un plan suivant des stratégies discursives ;
- développement des capacités d'exemplification, d'illustration et d'explication ;
- anticipation des difficultés de compréhension et usage de la reformulation (sous forme de paraphrase ou de définition) ;
- développement de la compétence métadiscursive et, en particulier, des capacités d'explicitation la structuration de l'exposé [...], de marquer les changements de niveau [...] et d'étapes dans le discours ;
- prise de conscience de l'importance de la voix, du regard, de l'attitude corporelle ;
- préparation et oralisation de notes. (*ibid.* : 148)

Le modèle didactique du genre donne lieu à la planification et à la réalisation de séquences didactiques diverses mettant l'accent sur des aspects variés du genre selon les besoins d'apprentissage des élèves. Il recouvre une double dimension générative : un même aspect du genre modélisé peut être abordé de plusieurs manières et un genre peut être travaillé dans une complexité croissante avec des élèves de différents niveaux (De Pietro & Schneuwly, 2003 : 40-41).

Au terme de cette comparaison de la détermination des objets d'enseignement dans la conception d'unités didactiques ou de séquences didactiques, il ressort que les deux approches ont en commun de faire aborder les savoirs et savoir faire langagiers à partir du traitement de textes afin de faire produire des genres scolaires en FLM ou afin d'amener les apprenants à (inter)agir en situations de communication en FLE. Ce qui les différencie se situe au niveau de l'ancrage théorique dans la théorie des genres. En FLM, l'ensemble de la démarche est conçu comme une émanation didactique et pédagogique de cette théorie, ce qui la place dans une homogénéité épistémologique qui la rend très cohérente, du ciblage des genres scolaires à l'outil du modèle didactique du genre permettant de générer une variété de séquences didactiques. En FLE, la théorie des genres est l'une des sources théoriques à la base de la détermination des savoirs et savoir faire langagiers ciblés dans les unités didactiques dans le

cadre d'une approche communicative/actionnelle. Le croisement avec d'autres théories linguistiques (pragmatique, énonciation, sémantique) nourrit les manières d'aborder deux types d'objets d'enseignement, le genre discursif et l'acte de parole (ou fonction), dont les caractéristiques pragmatiques, socio-linguistiques/culturelles et linguistico-discursives sont recensées à l'aide de la grille d'analyse pré-pédagogique. Le travail sur ces deux objets permet de développer la compétence à communiquer langagièrement des apprenants. Passons justement maintenant au niveau de notre modélisation qui permet de traiter les objets d'enseignement, celui des activités et de leur articulation.

3. Les activités et leur articulation

Le travail sur les savoirs et savoir faire langagiers se fait par l'intermédiaire de tâches, en FLE ou en FLM. La mise en œuvre des tâches est liée au second pan conceptualisant de la TMR, concernant la sélection des activités et leur articulation en étapes et phases, où se trouvent reliées les dimensions didactique et pédagogique de la TMR. Nous allons présenter cette articulation d'activités. Comme pour la détermination des objets d'enseignement, nous procéderons à une comparaison avec les activités privilégiées dans les séquences didactiques. Nous illustrerons nos descriptions au moyen des exemples d'unité et de séquence déjà utilisés : les annonces locatives pour le FLE, et l'exposé oral pour le FLM.

3.1. Les étapes et les phases d'activités de la trame méthodique repère

Conformément aux orientations didactiques principales de la TMR listées *supra* au point 1.3. et dans la lignée du paradigme méthodologique rémanent de la didactique du FLE démontré dans le chapitre 2, les trois grandes étapes de la TMR recouvrent des activités de compréhension, de traitement de la langue et de production. Chacune de ces étapes est constituée de deux ou trois phases distinctes. Nous allons, dans un premier temps, préciser les principes méthodologiques retenus dans le cadre de la TMR. Puis, nous présenterons le schéma modélisant de la TMR, et nous préciserons le but, la nature et les fonctions des phases d'activités.

3.1.1. Les principes méthodologiques de la trame méthodique repère

Nous nommons « principes » les orientations des manières de faire de l'enseignant qui caractérisent l'ensemble méthodique de la TMR. Les activités qui peuvent être mises en œuvre à partir de la TMR répondent, selon les cas, aux principes actif, synthétique, inductif, onomasiologique, conceptualisateur, fixateur, déclaratif et procédural⁹⁹. Le tableau suivant synthétise la signification de ces principes :

Principes	Significations
Actif	L'enseignant favorise le développement d'une posture active des apprenants par l'implication que demandent les tâches qu'ils ont à réaliser.
Synthétique	L'enseignant fait travailler les apprenants du global vers le détail, de la complexité vers le découpage de cette complexité en unités plus simples.
Inductif	L'enseignant sollicite les apprenants pour qu'ils déterminent des régularités concernant le fonctionnement de la langue, à partir de l'analyse d'exemples.
Onomasiologique	L'enseignant privilégie l'appréhension des objets langagiers par les apprenants du sens vers la forme.
Conceptualisateur	L'enseignant incite les apprenants à réfléchir au fonctionnement de la langue.
Fixateur	L'enseignant propose des activités qui permettent aux apprenants de mémoriser, voire d'automatiser, des manières de dire et d'écrire.
Déclaratif	Les activités de production requièrent des apprenants qu'ils s'appuient sur leurs connaissances explicites des règles du fonctionnement de la langue.
Procédural	Les activités de production requièrent des apprenants qu'ils sollicitent leurs savoir faire dans la langue.

Ces principes peuvent être convoqués au travers de toutes les étapes et phases de la TMR, et également en orienter plus particulièrement certaines. C'est ce que nous allons décrire et préciser ci-après.

3.1.2. Schéma modélisant des étapes et des phases de la trame méthodique repère

Les trois étapes et les sept phases de la TMR peuvent être listées comme suit :

➔ Etape de réception, en trois phases (démarche globale interactive)

- *anticipation*
- *compréhension globale*
- *compréhension détaillée*

⁹⁹ Pour établir les principes au cœur de la TMR, nous avons recours à une partie des termes proposés par Puren pour qualifier ce qu'il nomme des méthodes (2011 : 288-289), mais qui pour nous sont des principes dont l'articulation forme un ensemble méthodique, au sens de Besse (2000 : 90).

➔ Etape de réflexion sur la langue, en deux phases (démarche inductive)

- *repérage*
- *conceptualisation*

➔ Etape de production, en deux phases

- *systématisation*
- *tâche finale*

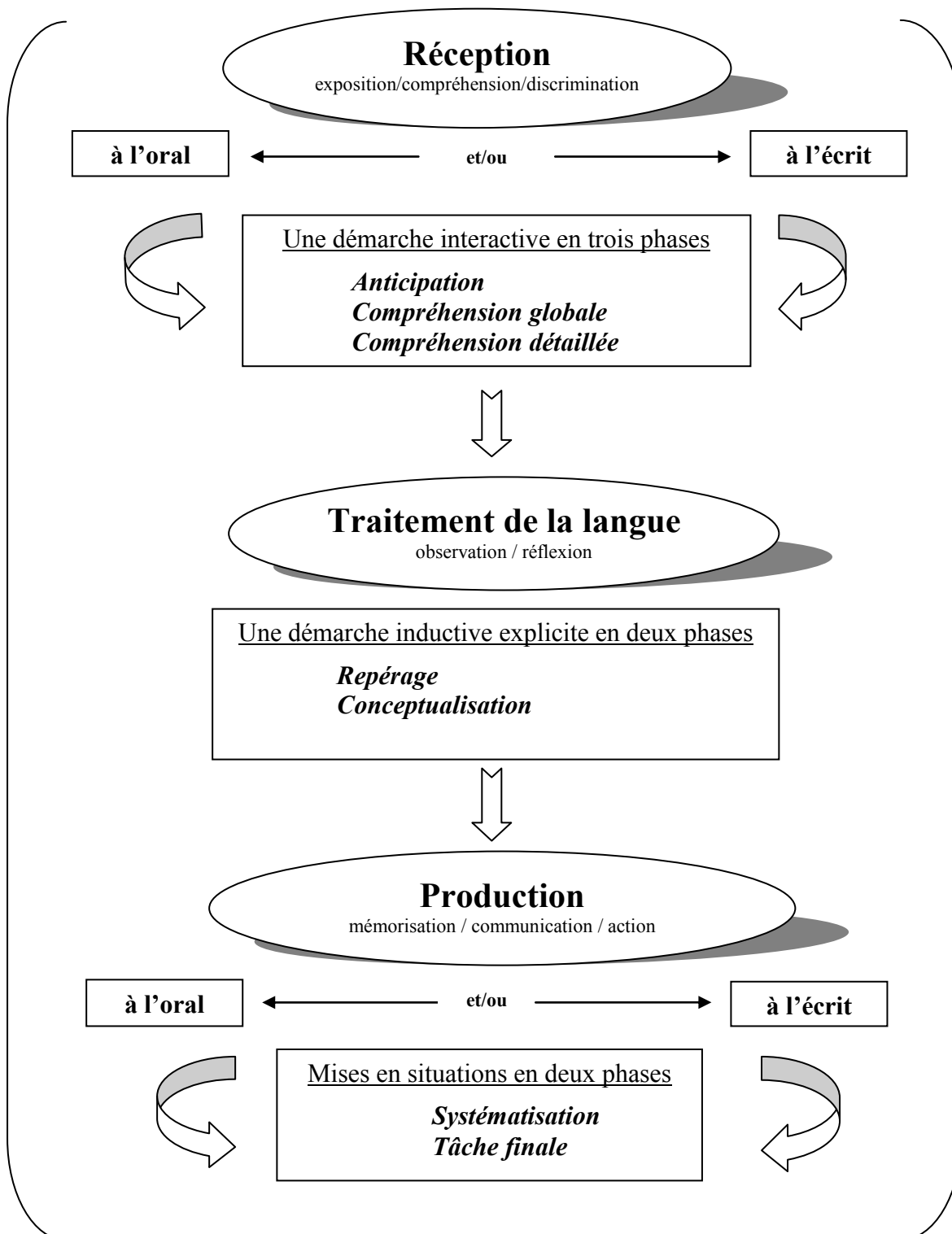
Chaque phase recouvre différentes activités, que nous nommons tâches, car elles ont pour principe central la mise en activité des apprenants. Ce principe actif repose sur l'hypothèse que leurs processus d'apprentissage sont mobilisés au fil des actions générées par les tâches, notamment les processus de repérage et de gestion du sens auxquels ils ont recours dans leur appréhension des textes (Narcy-Combes, 2005 : 138-139)¹⁰⁰. Les tâches se répartissent entre micro et macro tâches : la macro tâche est l'activité de production finale appelée « tâche finale » ; elle est précédée de micro tâches ciblées (au sens d'Ellis) qui ont pour propos d'exposer les apprenants à la langue et de les outiller pour être en mesure de l'appréhender et de se l'approprier en vue de la réalisation de la macro tâche. Nous nous situons dans une lignée méthodologique semblable à celle de Guichon (2012 : 115)¹⁰¹ pour l'articulation entre micro et macro tâches. Les micro tâches renvoient, en dominante, à des activités que les apprenants n'accomplissent que dans un contexte d'apprentissage, alors que la macro tâche est une activité sociale réelle ou qui s'en inspire. L'important est de favoriser, au fil des tâches (micro et macro), tous les liens possibles que peuvent établir les apprenants entre les situations, le sens et les formes afin d'optimiser les processus d'apprentissage de repérage et de gestion du sens.

¹⁰⁰ Narcy-Combes fait référence aux notions anglaises de *noticing* pour le repérage, et de *deep processing* pour la gestion du sens (par un traitement en profondeur des éléments langagiers), notions utilisées dans les travaux anglo-saxons sur l'acquisition des langues, qui posent que ces processus sont essentiels dans le passage de l'exposition à la langue à la production dans la langue (de l'*input* à l'*output*).

¹⁰¹ Cf. *supra* chapitre 2, point 4.1.

Les micro et macro tâche sont articulées au fil des étapes et phases de la TMR. Cette articulation est représentée dans le schéma suivant :

L'ensemble des activités est cadré dans un thème ou une situation.



Le recours à la schématisation permet de visualiser les étapes de la TMR, le déroulement de ces étapes en différentes phases et leur enchaînement. Les flèches de ce schéma montrent la déclinaison des étapes en phases, le fait que chaque étape peut être conduite pour travailler l'oral ou l'écrit ou une combinaison des deux et l'enchaînement d'une étape à l'autre formant le tout des unités didactiques conçues avec la TMR. Ceci étant, ce schéma comporte le risque de par la linéarité apparente de l'articulation des étapes de figer la représentation que l'on peut se faire du déroulement d'une unité didactique. On touche là au paradoxe de ce type de représentation, à la fois nécessaire pour montrer la modélisation des activités et possiblement enfermante. Nous aborderons la question des variantes de modélisations d'activités de la TMR lors de la comparaison avec la séquence didactique et dans la dernière partie de ce chapitre. Gardons à l'esprit, pour l'heure, que cette schématisation représente l'articulation de base de la TMR et qu'elle dit, à ce titre, le sens qu'il faut donner au terme « repère » de l'appellation. La trame méthodique a pour propos d'être un repère pour l'organisation des activités d'enseignement/apprentissage. Ainsi, la TMR n'est pas une méthode en soi donnée clé en main, mais un ensemble de repères méthodiques ayant pour propos d'outiller l'enseignant pour la planification et l'animation d'activités à articuler dans un ordre propice à l'apprentissage.

A la suite du schéma modélisant, nous allons décrire à présent les trois étapes de la TMR, tout d'abord en précisant les principes qui les sous-tendent, puis à partir de tableaux synthétiques détaillant leurs buts, des activités types, l'animation pédagogique et des modes de fonctionnement possibles à privilégier, selon les cas, des matériels et des supports à choisir¹⁰², avec des indications de durée des activités¹⁰³. Nous illustrons chaque phase des exemples

¹⁰² Concernant les supports technologiques, on suppose une diversité des outils matériels, selon les contextes d'enseignement/apprentissage. L'enseignant et les apprenants peuvent avoir à disposition tout ou partie des artefacts suivants :

- un tableau noir avec des craies, ou un tableau blanc avec des feutres, ou un tableau blanc interactif ;
- un lecteur de cassettes magnétiques ou un lecteur de CDs audio ;
- un magnétoscope ou un lecteur de DVD relié à une télévision, un rétroprojecteur ou un ordinateur relié à un vidéoprojecteur (avec enceintes).

Ces outils sont, selon leur présence ou absence, autant de contraintes matérielles que l'enseignant prend en compte au moment de planifier son action. Ils sont tenus ici comme potentiellement à disposition selon les cas. Dans la colonne « matériels et supports », on ne mentionnera donc pas ces outils, mais ce qui est spécifique aux activités types envisagées (dans des conditions matérielles optimales).

¹⁰³ Ces entrées de description correspondent à ce que l'on peut trouver dans la partie « déroulement » d'une fiche pédagogique, mais le tableau synthétique ne saurait prétendre à l'exhaustivité au regard des infinies possibilités de la planification de l'enseignant et de la réalisation de ce qui a été préparé.

d'activités conçues pour l'unité didactique *Annonces locatives*, détaillée *supra* pour l'analyse pré-pédagogique et la détermination des objets d'enseignement¹⁰⁴.

3.1.3. *L'étape de réception*

Les principes sous-tendant la réception des documents

Les phases de l'étape de réception s'inscrivent dans une approche globale interactive des documents, selon un processus non linéaire de compréhension de la langue opérant par repérages successifs. Les documents ne sont pas expliqués par l'enseignant mais donnés à comprendre aux apprenants à travers une série d'activités permettant de construire la réception des échantillons de langue/discours, depuis l'émission d'hypothèses (anticipation) jusqu'aux détails de la composition des documents et des éléments d'informations pertinents (compréhension détaillée), en passant par le repérage des paramètres de la situation de communication (compréhension globale)¹⁰⁵. La compréhension se construit progressivement du connu vers l'inconnu, en s'appuyant sur les savoirs et savoir faire acquis des apprenants et leur capacité d'inférence dans l'accès au sens. Les apprenants sont mis dans une posture active d'écoute ou de lecture, c'est-à-dire qu'ils écoutent ou lisent en vue d'un objectif défini, soit pour comprendre l'information, développant ainsi leur compétence d'auditeur ou de lecteur, soit pour aussi y puiser des structures langagières et des régularités discursives à s'approprier (Moirand 1979 ; Gremmo & Holec 1990 ; Lebre-Peytard 1990 ; Cicurel 1991 ; Guimbretière 1994 ; Guichon 2012). Les échanges générés par les activités de cette étape se passent généralement en français (il peut y avoir des recours ponctuels à d'autres langues, selon les cas, le propos étant de faciliter l'accès au sens en langue cible). Les principes convoqués dans cette première étape sont en dominante les principes onomasiologique, synthétique, inductif et actif.

¹⁰⁴ Les exemples d'activités ont été conçus par des étudiants de master de didactique des langues pendant leur formation, en fonction d'un public fictif d'apprenants visant le niveau *élémentaire A2*, dont l'un des besoins possibles imaginés pourrait être de trouver une solution de logement en région parisienne pendant un séjour touristique assez long ou une année d'études ou un contrat de travail.

¹⁰⁵ Les trois phases de l'étape de réception sont classiques dans le cadre de l'approche communicative/actionnelle. Les publications pédagogiques dédiées à la réception orale ou écrite exemplifient souvent cette démarche (cf. pour l'oral : Carton 1986 ; Guimbretière 1992 ; Guimbretière & Laurens à paraître) (cf. pour l'écrit : Duda 1991 ; Cavali 2000 ; Quinton-Poisson 2004). Cependant, force est de constater que peu de manuels proposent explicitement de travailler la réception des documents avec ces trois phases. Dominent soit la phase de compréhension globale, soit directement la phase de compréhension détaillée ; la phase d'anticipation est quasiment absente.

Détails des phases d'anticipation, de compréhension globale et de compréhension détaillée

Anticipation : phase de pré-écoute ou de pré-lecture		
Buts	- Caractériser la thématique et/ou la situation de l'unité didactique. - Faire des hypothèses sur les paramètres de la situation de communication du document support à comprendre.	Exemple Annonces locatives
Activités et techniques	- Remue-ménages à partir d'un mot, d'une question en rapport avec la thématique et/ou la situation. - et/ou - Descriptions d'un ou de plusieurs supports visuels liés à la thématique et/ou la situation.	1. Prendre part à un remue-ménage à partir de photos de différents types d'appartements. 2. Observer le titre et le dessin de la page pour faire des hypothèses sur son contenu.
Animation pédagogique	L'enseignant invite les apprenants à s'exprimer, à échanger, à partir de la présentation d'un ou de plusieurs stimuli verbaux et/ou visuels. Il peut projeter ou écrire les stimuli linguistiques au tableau ou les énoncer oralement. Il peut montrer ou projeter des stimuli visuels.	A partir des échanges sur les photos, le titre de la page et le dessin accompagnant, favoriser la prise d'indices visuels et linguistiques par rapport à la thématique du document (la location d'appartements).
Mode de fonctionnement	Les apprenants échangent avec l'enseignant et entre eux, à l'oral, en grand groupe.	En grand groupe, à l'oral.
Matériels et supports	Supports visuels : images, photos, vidéos, objets, etc.	1. Photos d'appartements. 2. Haut de la page : titre « Locations 36 annonces » + dessin (maison personnifiée avec un téléphone « à la main »).
Durée	10mn à 20mn	5mn + 5mn

Compréhension globale : phase de 1^{ère} écoute ou lecture		
Buts	- Situer le format et la fonction du document. - Vérifier les hypothèses formulées dans la phase d'anticipation par rapport aux paramètres de la situation de communication (qui parle/écrit ? à qui ? de quoi ? où ? quand ? comment ? pour quoi ? pourquoi ?). - Dégager les dimensions pragmatique et socio-culturelle/socio-linguistique du document.	Exemple Annonces locatives
Activités et techniques	- Questions/réponses. - et/ou - QCM à l'oral ou à l'écrit - et/ou - Association d'images ou de textes à la situation du document.	1. Observer la page d'annonces locatives dans sa globalité (repérage du format et de la fonction de la page de magazine : colonnes, rubriques, nombre d'annonces par rubrique). 2. Lire les premières annonces de chaque rubrique : qui écrit ? à qui ? à propos de quoi ? où ? quand ? comment ? pourquoi ?
Animation pédagogique	L'enseignant énonce une consigne de compréhension globale qui porte sur l'identification des paramètres de la situation de communication. L'enseignant fait écouter ou lire une première fois le document support dans son ensemble pour guider le repérage de ces paramètres. Ensuite, il anime la mise en commun des	1. Distribution du document et consigne de repérage de l'organisation globale et de la fonction du document (prise d'indices discursifs). 2. Focalisation sur les premières annonces de chaque rubrique pour vérifier les hypothèses sur la fonction du document (prise d'indices linguistiques).

	réponses des apprenants. Si besoin, il écrit quelques mots clés au tableau.	
Mode de fonctionnement	Les apprenants échangent avec l'enseignant et entre eux, à l'oral, en grand groupe (plutôt avec l'activité de type questions/réponses). <i>ou</i> Les apprenants confrontent leurs points de vue d'abord en petits groupes, sélectionnent les réponses qui leur paraissent adéquates, puis échangent en grand groupe avec l'enseignant (plutôt avec les activités de type QCM ou association d'images ou de textes).	1. Questions/réponses, en grand groupe, à l'oral. 2. Puis temps de lecture des trois premières annonces de chaque rubrique en sous-groupes, suivi de la mise en commun en grand groupe, à l'oral.
Matériels et supports	- Copie du document s'il s'agit d'un texte écrit (réception écrite). - Feuille(s) d'exercice(s) de QCM écrit(s). - Images/situations.	- Page d'annonces locatives du magazine A Nous « Locations 36 annonces ». - Projection des trois premières annonces de chaque rubrique.
Durée	10mn à 20 mn	5mn + 15mn

Compréhension détaillée : phase de 2^{ème} et 3^{ème} écoutes ou lectures		
Buts	- Identifier l'organisation discursive du document. - Repérer les informations principales et secondaires, à partir du contexte élucidé de la situation de communication. - Saisir le sens du lexique et des structures. - Pour l'oral, repérer les marques prosodiques.	
Activités et techniques	- Repérage des parties du document. - Différents types d'informations à sélectionner, trier, regrouper, associer, apparier, reconstituer, classer (par ordre de ce qui a été entendu ou lu). - Pour l'oral : repérage des schémas intonatifs, des liaisons, des pauses.	Exemple Annonces locatives 1. Identifier les différentes parties qui composent une annonce. 2. Classer les annonces par département francilien. 3. Associer les abréviations aux mots ou expressions correspondants. 4. Trouver des annonces pouvant correspondre à trois recherches de location.
Animation pédagogique	L'enseignant privilégie des activités qui placent les apprenants en posture active d'écoute ou de lecture. Il laisse le temps aux apprenants de chercher et de confronter leurs points de vue entre eux, avant d'animer le temps de mise en commun. Dans les moments de travaux en groupes, il peut servir de personne ressource en cas de besoin. De la deuxième à la troisième écoute, il prévoit une gradation de précision dans la nature des informations à situer pour une compréhension de plus en plus fine.	1. A partir de la première annonce du document, l'enseignant demande aux apprenants de catégoriser les informations qui composent l'annonce. 2. Distribution des annonces découpées et consigne pour les placer sur la carte projetée par département identifié. 3. Distribution d'étiquettes (une ou deux par apprenant) avec abréviations ou expressions/mots correspondant et consigne pour retrouver le binôme de ces étiquettes au sein du groupe. Puis, distribution de la fiche d'exercice des abréviations et expressions/mots et consigne pour les apparier. 4. Distribution des trois annonces de recherche de location et consigne pour les associer à des annonces du document.
Mode de fonctionnement	Les apprenants confrontent leurs points de vue d'abord en petits groupes, puis éventuellement entre petits groupes, puis	1. En grand groupe, à l'oral, avec l'annonce projetée au tableau. 2. En grand groupe, à l'oral, devant le tableau,

	en grand groupe, avec l'enseignant, au fur et à mesure des activités et des écoutes ou lectures.	déplacements des apprenants. 3. En grand groupe, à l'oral, déplacements des apprenants. Puis, travail individuel écrit. 4. En sous-groupes, puis mise en commun en grand groupe, à l'oral.
Matériels et supports	- Copie du document s'il s'agit d'un texte écrit. - Liste ou pioche de mots ou d'images ou de textes à associer (avec ou sans intrus par rapport au document écouté ou lu). - Tableau ou fiche à compléter (informations manquantes) ou à modifier (informations dans le désordre). - Puzzle du document écrit.	- Page d'annonces locatives du magazine. - Carte d'Ile-de-France projetée. - Annonces découpées en vignettes. - Vignettes d'abréviations et de mots/expressions correspondant. - Fiche d'exercice d'appariement des abréviations et des mots/expressions correspondant. - Trois annonces de recherche de location fabriquées.
Durée	30mn à 50mn	5mn + 5mn + 20mn + 20mn

3.1.4. L'étape de traitement de la langue

Les principes sous-tendant le traitement de la langue

Les phases de l'étape de traitement de la langue s'inscrivent dans une démarche inductive explicite du travail sur le fonctionnement linguistique, dans le cadre d'une conception sémantique de la grammaire (Charaudeau 1992, De Salins 1996). Les règles ne sont pas expliquées et transmises par l'enseignant mais découvertes et formulées par les apprenants, avec le guidage de l'enseignant quand cela est nécessaire. Ce travail d'exploration et de réflexion se fait à partir de l'observation de la langue dans un texte relevant d'un genre discursif, au sein d'une situation de communication¹⁰⁶. Cette étape s'inspire de la démarche des exercices de conceptualisation de Besse (1974) pour amener à des « moments de réflexion grammaticale explicitée par les apprenants » (Besse & Porquier, 1984 : 113)¹⁰⁷. Les activités de repérage et de conceptualisation sollicitent aussi les intuitions et les connaissances acquises ou en cours d'appropriation des apprenants sur le fonctionnement de la langue. Les

¹⁰⁶ Cette approche inductive de la langue a été particulièrement mise en œuvre en FLE dans les ouvrages pédagogiques de de Salins, en collaboration avec Courtillon, Dupré-Latour et Santomauro (1983, 1985, 1988, 1991, 1996). Cependant, l'approche inductive est en général peu présente dans les manuels ou les ouvrages pédagogiques de grammaire qui placent souvent les mémentos de règles et d'exemples au début ou au milieu des chapitres, entravant en cela le travail de réflexion des apprenants. Ceci étant, deux manuels récents renouent avec cette orientation : le manuel *Alter Ego* (Berthet *et al.*, 2006) et le manuel *Ligne Directe* (Lemeunier *et al.*, 2011), ainsi qu'une nouvelle collection d'ouvrages pédagogiques : *Grammaire en action A1* (Lafon & Zeggagh-Wuyts 2009) et *Vocabulaire en action A1* (Bazou & Schenker 2010).

¹⁰⁷ La démarche que nous adoptons relève *stricto sensu* d'une approche inductive de la langue, plus que de la conceptualisation telle qu'elle a été proposée par Besse, car pour lui, cette dernière requiert de s'appuyer sur les énoncés des apprenants, et non de partir d'extraits de textes à faire observer (Besse & Porquier, 1984 : 114). Il est bien évident cependant que des moments conceptualisants à la manière de Besse peuvent avoir lieu, au fil des échanges provoqués par les activités de repérage et de conceptualisation, dans l'étape de traitement de la langue.

connaissances peuvent être implicites (relevant alors de leur activité épilinguistique¹⁰⁸) ou explicites (illustrant leur activité métalinguistique), le lien entre connaissances implicites et explicites étant posé comme interdépendant et continu (Bange, 2002 : 25, cité dans Beacco, 2010 : 72-73). L'hypothèse qui est faite ici est que les apprenants s'imprégneront plus des régularités de la langue s'ils les ont eux-mêmes repérées et réfléchies. Les échanges générés par les activités de cette étape peuvent avoir lieu en français ou dans d'autres langues (à des fins de comparaison et d'élucidation, et créant ainsi des moments de médiation entre les apprenants), notamment quand les apprenants travaillent en petits groupes pour le repérage des structures langagières et des formes discursives dans le document préalablement compris lors de l'étape de réception. Les principes convoqués dans cette deuxième étape sont en dominante les principes onomasiologique, inductif, conceptualisateur et actif.

Détails des phases de repérage et de conceptualisation

Repérage		
Buts	Repérer les formes linguistiques et discursives servant à réaliser les objectif(s) pragmatique(s) et socio-linguistique(s)/culturel(s), à partir du document travaillé en réception. Classer les formes relevées.	
Activités et techniques <i>NB : La liste des activités types proposées ci-contre est classée d'un degré fort à faible de guidage (en fonction de ce que l'enseignant a préparé à l'avance).</i>	- Liste d'items ou d'énoncés extraits du document support à observer. - Début de listes d'items ou d'énoncés à compléter. - Tableau à compléter avec des items ou énoncés tirés du document, à partir de colonnes de classement pré-étiquetées. - Items ou énoncés à repérer lors de la réécoute par extraits du document sonore, à classer avec des entrées à choisir. - Items ou énoncés à souligner ou entourer dans le texte écrit ou sur la transcription du document oral écouté, à classer avec des entrées à choisir.	<i>Exemple Annonces locatives</i> <i>1. Repérer les manières de décrire les logements, notamment les différentes pièces citées. Les classer dans un tableau préparé.</i> <i>2. Repérer les manières d'exprimer la localisation du logement, à partir d'une liste où figurent les expressions des annonces et des expressions « intrus ».</i>
Animation pédagogique	L'enseignant invite les apprenants à repérer les formes linguistiques et discursives en lien avec les objectifs pragmatiques et socio-culturels. Il peut leur laisser toute la latitude pour ce faire, ou guider le repérage plus ou moins fortement. Lors des	<i>1. Répartition des apprenants en 5 sous-groupes. Distribution du document rassemblant les six annonces (3+3) et du tableau de classement. Découverte du tableau de classement. Repérage collectif d'un premier exemple de description correspondant à la 1^{ère} colonne (nom+adj. au masc.). Puis répartition du travail de repérage</i>

¹⁰⁸ L'activité épilinguistique est une notion proposée par Culioli (1968 : 108) pour nommer l'activité métalinguistique non consciente. Les intuitions des apprenants sur la langue peuvent résulter de leur activité épilinguistique (Besse & Porquier, 1984 : 113).

	temps de travail individuels ou collectifs, l'enseignant peut servir de personne ressource en cas de besoin.	<i>entre les 5 sous-groupes (une colonne par groupe) et consigne pour faire relever les formes à classer dans le tableau proposé.</i> <i>2. Distribution d'une liste d'expressions de localisation contenant celles des annonces et d'autres (intrus). Consigne pour souligner dans cette liste les expressions de localisation des annonces du document (comparaison et sélection), et en proposer un classement par sous-groupe.</i>
Mode de fonctionnement	Les apprenants travaillent individuellement ou en petits groupes, puis confrontent leurs résultats avec leurs voisins ou avec un autre groupe d'apprenants.	<i>Premier repérage en grand groupe, à l'oral. Puis pour les deux activités, travail en sous-groupes, avec supports écrits.</i>
Matériels et supports	- Copie du document s'il s'agit d'un texte écrit. - Copie de la transcription du document oral. - En fonction du degré de guidage choisi par l'enseignant, fiche à observer ou tableau à compléter.	- <i>Copie des trois annonces de recherche de location (fabriquées) associées à trois annonces locatives correspondantes (extraites de la page « Locations 36 annonces »).</i> - <i>Tableau en 5 colonnes à compléter (entrées des colonnes selon place des adjectifs et genres).</i> - <i>Liste d'expressions de localisation (celles des annonces et des intrus).</i>
Durée	10mn à 20mn	15mn + 5mn

Conceptualisation		
Buts	Formuler la ou les règles de fonctionnement des marques relevées.	Exemples Annonces locatives
Activités et techniques	- Report ou projection du ou des classements au tableau pour la mise en commun. - Echanges entre les apprenants, avec le guidage de l'enseignant. - Formulation de la règle, au moyen de phrases et/ou de schémas.	<i>1. Mise en commun des classements des formes pour décrire le logement, proposés par les 5 sous-groupes, dans le tableau préparé. Formulation des régularités observées concernant le genre et la place de l'adjectif par rapport au nom, selon le sens.</i> <i>2. Vérification du repérage des expressions de localisation. Propositions de classement de ces formes (par le sens, par la structure).</i>
Animation pédagogique	L'enseignant invite les apprenants à mettre en commun et/ou observer leurs classements, puis à se mettre d'accord sur le classement et à proposer des formulations des régularités observées à partir de leur travail individuel ou en sous-groupes. Il aide à la formulation si nécessaire.	<i>1. Le tableau en 5 colonnes est projeté ou dessiné. Chaque sous-groupe responsable d'une colonne propose les formes repérées. Les apprenants se mettent d'accord sur le classement. Puis, ils discutent pour proposer des formulations de règles concernant le genre et la place de l'adjectif. Les règles formulées sont écrites au tableau, avec l'aide de l'enseignant si besoin.</i> <i>2. Les apprenants se mettent d'accord sur le classement des expressions de localisation et formulent les régularités observées, avec l'aide de l'enseignant si besoin.</i>
Mode de fonctionnement	En grand groupe, à l'oral. NB : il peut y avoir des échanges dans des langues autres que le français, qui peuvent ensuite être expliqués en français, selon les situations.	<i>Pour les deux activités, en grand groupe, à l'oral, avec écriture au tableau pour la mise en commun des classements et des formulations de règles/régularités.</i>
Matériels et supports	Classements reportés ou projetés au tableau.	<i>Tableau en 5 colonnes projeté ou dessiné.</i>
Durée	15mn à 30mn	20mn + 10mn

3.1.5. L'étape de production

Les principes sous-tendant la production

La phase de systématisation correspond au temps de l'entraînement dans le but de contribuer à la mémorisation des manières de dire ou d'écrire. Si l'on use des métaphores musicale ou sportive, on peut la tenir pour équivalente des gammes ou de la répétition d'un mouvement physique. Il s'agit pour les apprenants de « se muscler » sur le plan des savoirs et des savoir faire langagiers en maniant les structures langagières et les régularités discursives préalablement comprises, repérées et conceptualisées, dans le cadre de micro tâches de production ciblées et relativement guidées, orales comme écrites. Les activités de systématisation sollicitent donc nécessairement les mémoires déclarative et procédurale des apprenants, l'important pour l'enseignant étant de veiller à équilibrer la sollicitation de ces deux types de mémoires, par le biais de l'orientation des activités proposées (Courty 2003, Narcy-Combes 2005). De manière complémentaire, ces activités s'appuient aussi sur la répétition et l'imitation. Dans le cadre de l'approche communicative/actionnelle, les activités de systématisation sont contextualisées, c'est-à-dire qu'elles s'inscrivent dans la thématique ou la situation de communication de l'unité didactique, afin de privilégier l'entrée par le sens. Ces activités sont généralement conçues et animées de manière à promouvoir une atmosphère ludique et interactive dans le cadre d'une communication authentique (notamment pour la systématisation orale) (Lemeunier 2001)¹⁰⁹. L'hypothèse qui est faite concernant la phase de systématisation est que les micro tâches ciblées mises en œuvre peuvent contribuer à la fluidité de la parole et à l'aisance de l'écriture. Les principes convoqués dans la phase de systématisation sont en dominante fixateur, déclaratif ou procédural et actif.

La tâche finale constitue la macro tâche de l'unité didactique, sa dernière activité, qui rend possible, de par sa contextualisation et son but, l'utilisation des savoirs et des savoir faire développés dans les micro tâches précédentes, ainsi que la mobilisation de leurs acquis antérieurs, par les apprenants. Guichon commente ainsi : « La production langagière finale

¹⁰⁹ Pléthore d'ouvrages pédagogiques sont consacrés à la systématisation de l'écrit en FLE. On privilégie le recours aux publications proposant des activités contextualisées (cf. références données dans la note 106 des ouvrages s'inscrivant dans une approche inductive). Par contre, les ressources sont beaucoup moins nombreuses pour la systématisation orale. On peut néanmoins citer deux publications récentes : *Jouer, communiquer, apprendre* de Weiss (2002), qui met à jour un recueil publié au début de l'approche communicative ; *En Jeux – Activités orales pour favoriser l'apprentissage du français* de Lemeunier et al. (2010), qui propose une vingtaine de trames de conception d'activités de systématisation orale à visée communicative et actionnelle (utilisées dans cet ouvrage pour la création de 160 activités pour le niveau *élémentaire A1*).

devra idéalement recycler les différents apprentissages effectués en amont [...] » (2012 : 134). Ceci étant dit, il faut toujours avoir à l'esprit que le réemploi des savoirs et des savoir faire est potentiel, mais non garanti par la tâche, car le lien entre ce qui a été travaillé dans les micro tâches précédentes en terme d'exposition à la langue (*input*) et ce qui est produit par les apprenants dans la tâche finale (*output*) ne peut être tenu pour direct (Narcy-Combes, 2005 : 139). La macro tâche peut s'inscrire dans une réalité d'action si elle est liée à la vie du groupe d'apprenants ou aux besoins concrets des individus. Elle peut aussi être réalisée dans une dimension fictive de simulation tout en suscitant des interactions ou des productions authentiques du point de vue des processus de communication dans lesquels les personnes se trouvent engagées. L'essentiel est qu'elle représente un enjeu qui permette aux apprenants de s'impliquer dans sa réalisation (sur les plans personnel et cognitif). Elle peut être conçue par l'enseignant ou avec les apprenants ou par les apprenants eux-mêmes, dans la suite logique des micro tâches qu'ils ont accomplies. Le propos de cette tâche réside aussi dans l'autonomie plus grande que les apprenants peuvent prendre pour l'organiser et la mener à bien. Les principes convoqués dans la tâche finale sont en dominante procédural, déclaratif et actif.

Détails des phases de systématisation et de tâche finale

Systématisation		
Buts	Fixer les manières de dire ou d'écrire repérées et conceptualisées. Développer des automatismes langagiers à l'oral ou à l'écrit.	
Activités et techniques	A l'oral : mini-scénarios ou activités ludiques permettant de s'entraîner A l'écrit : activités ou exercices d'entraînement contextualisés.	Exemple Annonces locatives <i>1. Jeu oral « Locations express » : questions/réponses sur les caractéristiques des appartements à louer entre « agents immobiliers » et « locataires potentiels ».</i> <i>2. Activité écrite : compléter la description d'un appartement dans deux annonces lacunaires de location (place et genre des adjectifs).</i>
Animation pédagogique	L'enseignant sélectionne des activités dans des ouvrages pédagogiques existant ou les conçoit sur mesure. Les apprenants les préparent, s'y entraînent. Puis l'enseignant anime le temps de mise en commun, il encourage les apprenants à reformuler ou corriger quand cela est nécessaire, et il complète le cas échéant.	<i>1. Jeu oral : les apprenants se répartissent en deux groupes, celui des « agents immobiliers » et celui des « locataires potentiels ». Chaque agent immobilier choisit deux cartes descriptives d'appartements à louer dans leur agence. Chaque locataire potentiel renseigne la fiche de l'appartement recherché. Deux rangées de chaises sont placées face à face. Au signal de l'enseignant, chaque locataire s'assoit en face d'un agent. Ils ont une minute chrono pour discuter de l'appartement recherché et des offres à disposition. Au bout d'une minute, l'enseignant « sonne la cloche ». Les locataires se décalent d'une place, rencontrent un nouvel agent immobilier et ont à nouveau une minute pour voir si leur recherche est compatible</i>

		avec l'offre de l'agent. Quand les locataires ont rencontré tous les agents, ils décident quel agent ils vont recontacter et expliquent pourquoi au reste du groupe. Le jeu peut être refait en inversant les rôles. 2. Activité écrite : distribution d'une page de site internet d'une agence immobilière où figurent deux annonces lacunaires de location d'appartements, les apprenants complètent les annonces en choisissant les adjectifs parmi une liste, leur place et leur genre. Puis l'enseignant anime la mise en commun.
Mode de fonctionnement	Pour l'oral : préparation en sous-groupes ou entraînement en binômes et mise en commun en grand groupe. Pour l'écrit : préparation en sous-groupes ou individuellement (en classe ou à la maison). Mise en commun en grand groupe, correction collective à l'oral sur les supports écrits projetés ou affichés.	1. Jeu oral : préparation individuelle au sein des deux groupes (chaque agent choisit ses deux fiches d'appartement à louer, chaque locataire potentiel renseigne sa fiche), puis réalisation du jeu entre les apprenants, et mise en commun à l'oral. 2. Activité écrite : préparation individuelle, confrontation avec ses voisins, correction collective avec annonces lacunaires reportées ou projetées au tableau.
Matériels et supports <i>NB : les activités peuvent être sélectionnées dans des ouvrages pédagogiques publiées ou conçues par l'enseignant.</i>	Pour l'oral : fiches d'informations, vignettes de mots ou de dessins ou d'images, objets, plateaux de jeux, jeux de cartes, dé, foulard, etc. Pour l'écrit : fiches d'activités sélectionnées dans des ouvrages pédagogiques ou conçues par l'enseignant.	1. Jeu oral : pioche de fiches descriptives d'appartements à louer en région parisienne (conçues par l'enseignant avec les informations types suivantes : département, taille, pièces, commodités, localisation, prix), fiches à renseigner (avec les mêmes entrées). 2. Activité écrite : deux annonces de location d'appartements mises en forme comme sur une page de site internet où manquent les adjectifs de description du logement (les adjectifs sont indiqués pêle-mêle au masculin singulier, il y a deux espaces de chaque côté des noms à qualifier).
Durée	20mn à 50mn	30mn + 20mn

Tâche finale		
Buts	Réaliser une tâche impliquant le recours potentiel aux manières de dire ou d'écrire travaillées dans les phases précédentes (formes linguistiques et discursives), en lien avec les aspects thématique/situationnel/pragmatique/socio-linguistique/socio-culturel du document déclencheur.	Exemple Annonces locatives
Activités et techniques	Simulation d'une situation de communication réelle (suscitant le plaisir de créer). <i>ou</i> Réalisation d'une action collective propre à la vie du groupe d'apprenants (privilegiant un enjeu réel).	
Animation pédagogique	L'enseignant propose un contexte de réalisation de la tâche aux apprenants, ou le construit avec les apprenants ou laisse les apprenants en décider entre eux. Si besoin, il rappelle avec eux les composantes de ce qu'ils doivent produire à l'oral ou à l'écrit (format du texte, différentes parties). S'en suit un temps de préparation et d'entraînement à la	

	production, puis sa réalisation. Puis, la mise en commun permet de faire le point sur ce qui est bien formulé et mis en forme et sur ce qui doit être revu.	<i>louent seul ou à plusieurs et déterminent les groupes de travail en fonction. Pour rappel, l'enseignant fait le point avec les apprenants sur la composition de l'annonce (et leur distribue une page vierge facsimilé de site internet de locations). Les apprenants rédigent leur annonce. L'enseignant sert de personne ressource si besoin. Quand les annonces sont rédigées, elles sont affichées ou projetées et corrigées, reformulées si besoin par les apprenants avec l'aide de l'enseignant.</i>
Mode de fonctionnement	En grand groupe, puis individuellement ou en sous-groupes, puis à nouveau en grand groupe.	<i>Contextualisation de la tâche en grand groupe à l'oral, puis préparation et rédaction individuelle ou en sous-groupes, puis mise en commun en grand groupe à l'oral, avec correction collective au tableau des annonces rédigées.</i>
Matériels et supports	Tous matériels, supports et agencement de l'espace de formation permettant de contextualiser la tâche.	<i>Page facsimilé d'un site internet dédié à la location d'appartements en région parisienne.</i>
Durée	30mn à 1h	<i>1h</i>

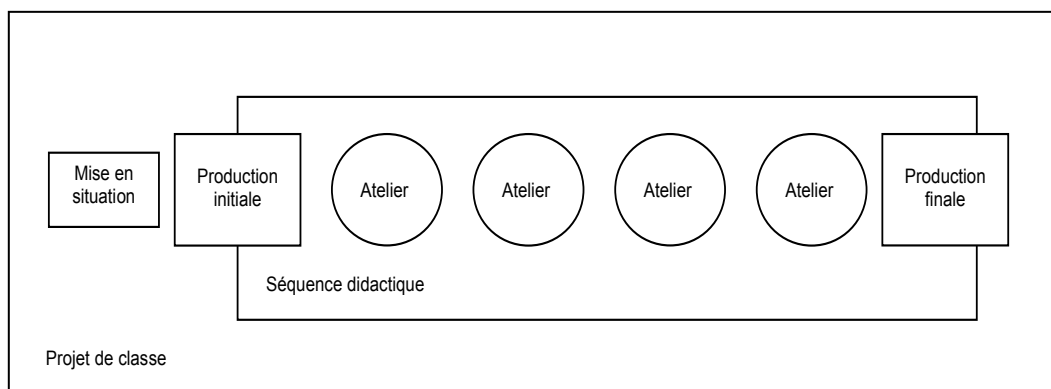
La présentation détaillée et illustrée des étapes et des phases de la TMR nous a amenée à préciser en quoi consistent les activités de cet outil, les principes qui les sous-tendent et l'articulation de base qui les relie. Nous proposons maintenant une analyse comparative avec la modélisation des activités de la séquence didactique, ce qui permettra de poursuivre le portrait de la TMR.

3.2. Les modules de la séquence didactique

Notre premier intérêt pour la séquence didactique a été suscité par le recours explicite à une modélisation d'activités d'enseignement/apprentissage. Notre propre modélisation d'activités n'allant pas de soi dans le contexte de la didactique du FLE, nous nous sommes tournée avec grand intérêt vers les travaux des didacticiens genevois en FLM afin de saisir le propos global de cette articulation d'activités, les types d'activités préconisées et leurs fonctions. Nous allons donc procéder à une présentation brève de cet ensemble, à partir de la lecture de l'ouvrage référence de Dolz et Schneuwly (1998) et du texte d'introduction à la collection *S'exprimer en français* publiée pour l'enseignement en séquences didactiques (Dolz, Noverraz & Schneuwly 2001). Après avoir exposé le schéma modélisant de cette démarche, nous décrirons les différents modules qui la composent. Puis, nous proposerons une analyse comparative des deux modélisations afin d'en dégager les traits convergents et les spécificités.

3.2.1. Le schéma modélisant de la séquence didactique

Dolz et Schneuwly proposent le schéma suivant pour représenter la modélisation de la séquence didactique :



(Dolz & Schneuwly, 1998 : 94)

Les activités sont articulées en quatre temps formant un projet de classe : la mise en situation, la production initiale, les ateliers et la production finale. Ce schéma illustre à la fois la cohérence recherchée et l'adaptabilité souhaitée : d'une part, les traits qui relient la production initiale et la production finale dans le schéma indiquent la récursivité dans le processus d'enseignement/apprentissage entre le premier essai de production du genre visé et la nouvelle tentative de production de ce genre réalisée à la suite des ateliers ; d'autre part, les ateliers ne sont pas spécifiés et leur nombre peut varier. Dolz et Schneuwly décrivent une démarche qui :

[...] essaie de combiner les avantages de la **systematicité**, puisqu'elle se présente comme **un tout cohérent d'ateliers et d'activités**, avec ceux de l'adaptabilité, puisqu'elle est conçue comme un système modulaire qui permet des ajouts et des suppressions en fonction de la diversité des situations de communication et des classes. (*ibid.* : 91)

3.2.2. Fonctions des modules de la séquence didactique

Les quatre temps ou modules schématisés ont chacun une fonction dans le déroulement de la séquence didactique. Nous allons les présenter succinctement en ayant recours à l'exemple suivi de la séquence didactique portant sur l'exposé oral (à l'école primaire), à partir de la présentation qui en est faite dans Dolz & Schneuwly (1998 : 150).

Mise en situation

Le propos global de la mise en situation est de sensibiliser à un genre textuel en faisant entrer les élèves d'emblée dans la complexité de ce genre. L'activité type consiste en la présentation et la discussion d'un projet collectif de production d'un genre oral ou écrit à réaliser (soit dans le cadre d'une simulation, soit dans le cadre d'une action réelle). Généralement, l'enseignant initie des échanges par le biais de questions/réponses pour faire cerner l'activité langagière à prévoir. Il peut faire écouter ou lire un premier exemple du genre pour nourrir la discussion. Il procède avec les élèves à l'organisation du projet. Cette première phase de travail a pour fonctions de construire une représentation de la situation de communication, de situer l'activité langagière à accomplir et à apprendre, de sélectionner les contenus à travailler et de donner un sens à l'ensemble des activités envisagées.

Dans l'exemple de la séquence didactique portant sur l'exposé oral, deux activités sont préconisées pour cette phase de mise en situation : 1) l'écoute d'une conférence sur le scorpion, 2) une discussion à propos de cette présentation.

Production initiale

Le propos global de la production initiale est de réaliser une première fois l'activité langagière visée (qui forme l'objet de la séquence didactique) afin de se confronter aux problèmes que posent l'activité et le genre. L'activité type dans laquelle vont être engagés les élèves est la première réalisation de l'activité langagière, qui peut être complète ou partielle ou simplifiée et qui va être menée de manière fictive. L'enseignant, de son côté, se sert de cette première réalisation pour observer ce que font les élèves et ainsi être en mesure d'adapter et de moduler la séquence didactique en conséquence. Cette deuxième phase de travail a pour fonction d'initier le travail à proprement parlé en faisant émerger les représentations de l'activité visée et les capacités existantes des élèves par rapport à cette activité. La production initiale sert aussi à réguler, c'est-à-dire à concrétiser des éléments vus dans la phase de mise en situation, ce qui permet de clarifier le genre et l'activité visée, de préciser l'objet de la séquence didactique et définir ce qu'il faut travailler. Pour l'enseignant et les élèves, ce temps sert à situer les enjeux et les difficultés de l'objet d'apprentissage, à discuter des points forts et des points faibles, à discuter des techniques de parole ou de rédaction, à préciser l'objet du travail en ateliers.

Dans l'exemple de la séquence didactique portant sur l'exposé oral, il n'y a pas recours à la production initiale en tant que telle, mais trois activités permettent de cerner les contours du genre visé : 1) il y a une mise en commun des connaissances des uns et des autres sur un autre animal : le castor ; 2) l'enseignant fait écouter un exposé sur le castor et invite les élèves à prendre des notes à partir de l'exposé ; 3) il initie ensuite une discussion à partir de l'écoute de l'exposé et des notes prises par les élèves.

Ateliers

Le propos global des ateliers est de travailler séparément les différentes dimensions du genre abordé dans le but de structurer les savoirs et les savoir faire. Trois types d'activités sont privilégiés : l'écoute et l'analyse de textes de référence (authentiques ou fabriqués), des exercices de prises de parole simplifiées (à partir du support oral transcrit), des discussions sur l'activité langagière travaillée. L'écoute de textes de référence peut être entière avec une grille de questions, ou partielle avec travail sur la compréhension globale, la compréhension détaillée et des observations sur le paralinguistique et le gestuel. Les exercices et prises de parole simplifiées peuvent recouvrir des activités telles que faire classer dans l'ordre des formules entendues, imaginer d'autres formules ayant la même fonction, repérer des sentiments exprimés, des arguments donnés, faire formuler une nouvelle question à partir d'une réponse entendue, faire formuler une prise de position qui enchaîne avec celle entendue. Les discussions sur l'activité langagière travaillée peuvent porter sur l'introduction du langage technique requis (par exemple, pour reformuler, chercher des équivalents de termes soulignés dans un dictionnaire, souligner les reformulations dans un texte, repérer les introducteurs de reformulations), ou peuvent déboucher sur la rédaction de fiches résumant les savoir faire importants pour réaliser l'activité orale (exemple : rédiger les règles de l'exposé oral). Les ateliers ont pour fonction de faire travailler l'écoute (repérer des éléments langagiers, imiter ou s'imprégner des manières de dire, préparer la prise de parole), de s'entraîner (construire des notions, s'approprier des outils linguistiques, automatiser des opérations langagières, développer le contrôle de son comportement en situation de production), et de discuter sur l'activité (explicitation des différentes dimensions de l'activité langagière, modification de son rapport à la parole, apprentissage des manières de nommer les aspects du genre ou de l'activité langagière avec le langage technique proposé).

Dans l'exemple de la séquence didactique portant sur l'exposé oral, quatre ateliers sont organisés pour travailler : 1) la prise de notes et la préparation de l'exposé, 2) la construction de l'exposé, 3) l'apprentissage des reformulations, 4) l'organisation de la conférence.

Production finale

Le propos global de la production finale est de réaliser l'activité langagière dans sa totalité en intégrant les savoirs construits et exercés. L'activité type consiste en la réalisation de l'activité langagière, objet de la séquence didactique, en sous-groupes. La réalisation se prépare et s'évalue à partir de la fiche de savoir faire établie. Les réalisations des élèves donnent lieu à des discussions, avec l'utilisation des mots techniques adéquats. Cette dernière phase de production finale sert à investir les savoirs et savoir faire langagiers travaillés dans une activité réelle de communication orale, de prendre part à l'activité langagière, de donner son opinion sur une prestation et la justifier, d'évaluer ses progrès.

Dans l'exemple de la séquence didactique portant sur l'exposé oral, deux activités sont prévues pour cette phase finale : 1) la coordination des présentations, 2) les exposés successifs de chaque groupe d'élèves.

3.3. Analyse comparative des deux modélisations

A la suite des présentations de la TMR et de la séquence didactique, nous proposons une analyse comparative de ces deux modélisations, qui représentent chacune dans leur champ disciplinaire, des exemples d'articulation d'activités d'enseignement/apprentissage du français, dans le but de faire appréhender des genres ou des fonctions du langage. Que ressort-il de cette comparaison? L'organisation, la nature et les fonctions des phases d'activités ainsi que les modalités de travail privilégiées font apparaître des traits convergents et quelques spécificités (Laurens 2012a).

Les schémas modélisants font ressortir les étapes et les phases d'activités de la TMR et de la séquence didactique que l'on peut mettre en parallèle comme suit :

Trame méthodique repère	Séquence didactique
Réception ▪ Anticipation ▪ Compréhension globale ▪ Compréhension détaillée	Mise en situation ▪ Ecoute ▪ Discussion
	Production initiale ▪ Réalisation partielle
Traitement de la langue ▪ Repérage ▪ Conceptualisation	Ateliers ▪ Repérages ▪ Appropriations ▪ Commentaires
Production ▪ Systématisation ▪ Tâche finale	Production finale ▪ Réalisation totale

Cette mise en parallèle appelle des commentaires sur les convergences et les spécificités des deux modélisations.

3.3.1. Traits convergents des deux modélisations

Les traits convergents entre les deux modélisations se situent au niveau de l'organisation en étapes et au niveau de la nature des activités.

L'organisation en étapes

L'organisation de la TMR et de la séquence didactique se caractérise par une structuration en étapes : il y en a trois du côté de la TMR et quatre pour la séquence didactique. La différence du nombre d'étapes est liée à l'originalité de la démarche en séquence didactique qui consiste à procéder à une production initiale. Cependant, il nous semble qu'il est possible de mettre en parallèle les autres étapes et phases des deux modélisations. Ainsi, on peut rapprocher l'étape de réception de la mise en situation ; les phases de repérage, de conceptualisation et de systématisation¹¹⁰ des ateliers ; la tâche finale (ou macro tâche) de la TMR de la réalisation totale du genre dans la production finale de la séquence didactique.

D'autre part, on constate dans les deux modélisations que les activités sont construites à partir de textes, et qu'il y a une articulation forte entre les étapes de début et de fin, en fonction de liens pragmatique, discursif, linguistique, thématique et/ou situationnel.

¹¹⁰ On note ici la nuance concernant la phase de systématisation de la TMR. Elle est rattachée à l'étape de production, car elle fait produire les apprenants de manière guidée dans des micro tâches ciblées. D'où le choix de la placer dans l'étape de production et de la distinguer ainsi des phases incitant à l'observation et à la réflexion que sont le repérage et la conceptualisation.

La nature des activités

La nature des activités peut être regroupée en quatre types : des temps de discussions et de confrontations de points de vue entre les apprenants et avec l'enseignant, l'écoute ou la lecture de textes, des exercices d'entraînement ou d'appropriation, des activités de production.

Les temps de discussions et d'échanges se retrouvent à toutes les phases de la TMR ou de la séquence didactique. Dans la phase d'anticipation de la TMR, il s'agit de s'appuyer sur les connaissances et acquis antérieurs des apprenants afin de les faire entrer dans la situation de communication dans laquelle ils vont travailler dans le reste de l'unité didactique ; dans la mise en situation et dans la production initiale de la séquence didactique (écoute, discussion puis réalisation partielle), le propos est de faire émerger les représentations sur le genre discursif que les apprenants vont aborder dans le reste de la séquence didactique. Dans les phases de repérage et de conceptualisation de la TMR, ou les ateliers de la séquence didactique consacrés aux repérages et aux commentaires, on se trouve dans des activités de type méta de réflexion sur le fonctionnement des faits langagiers étudiés, où les apprenants sont invités à formuler des règles. Enfin, les temps de mise en commun, de corrections, d'évaluations, présents dans toutes les phases sont nourris des échanges et des discussions entre apprenants et avec l'enseignant.

L'écoute ou la lecture de textes prennent place évidemment dans l'étape de réception de la TMR, et dans la mise en situation de la séquence didactique (parfois aussi dans le temps de production initiale). Ces activités visent l'exposition à la langue permettant aux apprenants de développer leur compréhension de ces textes, puis, selon les besoins, d'y repérer des manières de dire ou d'écrire à s'approprier ensuite.

Les exercices d'appropriation sont aussi à mettre en parallèle car, qu'il s'agisse de la phase de systématisation pour la TMR ou de la phase des exercices d'entraînement pour la séquence didactique, le propos de ce temps de travail est d'amener les apprenants à automatiser, fixer, s'approprier des éléments langagiers, des manières de dire et d'écrire.

Les activités de production se font également écho : une macro tâche à réaliser du côté de la TMR, une production finale du côté de la séquence didactique. Ces deux phases doivent permettre aux apprenants de réinvestir les faits langagiers découverts, compris, discutés,

mémorisés dans les phases antérieures, de manière adéquate, pour communiquer dans telle situation de communication travaillée ou pour être à même de mener ou de prendre part à la réalisation d'un genre discursif.

Ainsi, l'analyse de l'organisation en étapes et de la nature des activités fait ressortir que les deux modélisations font travailler le français dans des activités intégrées, de manière inductive et contextualisée. On peut ajouter que les modalités de travail se font également écho avec une place importante accordée à une pédagogie interactive (temps en sous-groupes et mises en commun en grand groupe).

3.3.2. *Spécificités des deux modalisations*

Les spécificités des deux modélisations concernent le choix méthodologique de commencer par une phase de production initiale dans la séquence didactique, et la différenciation que l'on peut faire entre les deux modélisations du point de vue de l'adaptabilité des articulations d'activités.

Le choix de commencer par une phase de production

La phase de production initiale est spécifique à la séquence didactique. Elle permet aux apprenants de s'essayer une première fois à la réalisation du genre visé, en s'appuyant sur leurs représentations du genre et leurs connaissances et savoir faire acquis. Pour l'enseignant, elle recouvre une fonction diagnostique nécessaire à l'orientation des ateliers qui vont suivre. La TMR ne prévoit pas l'équivalent d'une telle phase car le fait de se situer en langue étrangère semble rendre difficile de débiter une unité didactique en invitant les apprenants à produire quelque chose avant d'avoir été exposés à la langue, notamment dans les premiers temps de l'apprentissage. Cependant, cette représentation peut être nuancée : il est sans doute envisageable de commencer par un premier essai de production en langue étrangère avec des apprenants non débutants. D'ailleurs, quelques propositions en ce sens existent : la phase 1 du canevas de Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981 : 78-79)¹¹¹ ressemble à un temps de production initiale par le fait qu'il s'agit de mettre les apprenants en situation de communiquer par l'amorce d'une tâche à résoudre, suivie d'une phase 2 pouvant être

¹¹¹ Cf. la présentation de ce canevas chapitre 2 *supra*, point 2.3.

rapprochée des ateliers de la séquence didactique car les apprenants sont amenés à travailler les éléments langagiers qui leur font défaut pour mener à bien la tâche, qui est ensuite reprise et réalisée dans la phase 3 du canevas, à l'aide des outils travaillés. On note également la proposition récente de Narcy-Combes (2005) orientée de la même manière : Narcy-Combes propose de débiter un cycle d'apprentissage par une macro tâche non ciblée permettant ensuite de mettre en place une série de micro tâches ciblées en fonction des besoins identifiés au moment de la réalisation de la macro tâche et discutés avec les apprenants (*ibid.* : 142-148)¹¹².

Parallèlement à la possibilité de concevoir les débuts d'unités didactiques par une activité de production (partielle) en langue étrangère, on remarque aussi que la phase de production initiale en FLM ne donne pas toujours lieu *stricto sensu* à une production. On l'a vu avec l'exemple de l'exposé oral. L'enseignant choisit de ne pas avoir recours à une activité de production même partielle (sans doute pour ne pas mettre d'emblée les apprenants en difficulté s'il estime qu'ils n'ont pas ou peu d'expérience du genre visé, même s'ils en ont déjà quelque représentation). De ce fait, il a recours à l'écoute d'un deuxième exemple d'exposé oral qui permet aux apprenants de continuer à se familiariser avec ce genre. C'est un type d'activité qui peut être rapproché du travail de réception en langue étrangère.

La question de l'adaptabilité

Nous avons commenté à la suite de chacun des schémas modélisants des phases d'activités de la TMR et de la séquence didactique comment ces schémas se situaient du point de vue de l'adaptabilité de l'articulation des activités. Ainsi, l'adaptabilité apparaît nettement pour la séquence didactique grâce à la modularité des phases de travail proposées. On a vu, par exemple, que les objets des ateliers n'étaient pas précisés dans le schéma modélisant, ce qui est garant d'une souplesse maximale. C'est à partir du détail du déroulement possible des ateliers qu'on peut établir des suggestions plus précises (voir, par exemple, la répartition entre

¹¹² Le parallélisme que l'on peut faire entre la modélisation de la séquence didactique et des propositions méthodologiques analogues repérées en didactique des langues étrangères fait penser qu'il y a peut-être eu croisement entre ces travaux développés dans des disciplines différentes. Cependant, aucune référence ne permet de mesurer l'influence potentielle qu'ont pu avoir les uns ou les autres sur leurs travaux respectifs. Nous avons noté que les travaux sur la séquence didactique ont commencé dans les années 1980. Nous avons lu avec grand intérêt la modélisation d'activités de Dalgalian, Lieutaud et Weiss datant de la même époque. Y a-t-il eu développement parallèle de ces propositions ou croisement de ces travaux ? Impossible de le dire à partir de ce qui en est écrit dans la littérature revue. Mais le fait est qu'il est intéressant de constater une certaine communauté d'orientation dans la réflexion méthodologique.

ateliers d'écoute, d'entraînement et de discussion). Cette souplesse permet de construire une diversité d'activités pour faire travailler un aspect du genre de manière différente avec un même groupe d'apprenants ou plusieurs aspects du genre à différents sous-groupes d'apprenants selon leurs besoins. Le principe d'adaptabilité apparaît de manière moins évidente dans la modélisation de la TMR. La verticalité de l'enchaînement des phases peut faire croire que l'ordre des activités proposé est immuable. C'est là le risque inhérent à toute tentative de modélisation qu'il faut tempérer, comme nous l'avons souligné. En effet, l'utilisation de la modélisation pour la planification et l'action de l'enseignant se place aussi sous le principe de l'adaptabilité dans la pratique : pour chaque phase, l'enseignant a le choix du nombre d'activités, de leur nature, de leur ordre, de leur degré de complexité (en fonction des profils des apprenants, ce qui permet, entre autres, de prendre en compte l'inévitable hétérogénéité en présence) ; les passages entre les étapes et les phases sont dessinés de manière linéaire mais de nombreuses bifurcations entre ces étapes et ces phases sont possibles, en fonction de la progression des apprenants et de la nature des tâches. Nous y reviendrons dans la partie 4 de ce chapitre *infra*.

En fait, les deux aspects pointés comme étant particuliers apparaissent moins spécifiques au fil de l'analyse : la phase de production initiale de la séquence didactique peut se moduler au moins de trois manières différentes en fonction des besoins et des capacités des apprenants (production totale, production partielle, ou parfois aussi bain de textes) et elle peut faire évoluer la modélisation de la TMR en étant envisagée comme première phase d'activité possible ; la modélisation de la séquence didactique apparaît plus adaptable que les étapes et phases de la TMR de par sa schématisation modulaire, mais la TMR est une base pour la création d'une multiplicité d'unités didactiques aux contours variés sur le plan des activités et de leur enchaînement, en fonction des besoins et des profils des apprenants.

Ainsi, la modélisation de la séquence didactique (qui pourrait aussi être considérée comme une trame méthodique repère) et la TMR peuvent être assimilées, pour ce qui concerne les types d'activités et leur articulation, à des matrices visant la constitution de dispositifs didactiques par la création d'une infinité de séquences ou d'unités. Ce sont toutes les deux des outils opérationnels pour les enseignants, qui les aident à planifier, à agir et à réfléchir à l'action menée.

Au terme de l'analyse comparée des convergences et des spécificités des deux modélisations, les deux démarches apparaissent orientées dans une direction plus similaire que distincte. Il y a des ponts entre ces deux manières d'envisager l'articulation des activités d'enseignement/apprentissage. Cet horizon prend sa source dans une vision commune des rôles de l'enseignant et de l'apprenant.

3.4. Conceptions du rôle de l'enseignant et du rôle de l'apprenant avec la trame méthodique repère

Un outil comme la TMR, bâti sur des orientations didactiques et constitué de types d'activités articulés pour la mise en œuvre d'une approche communicative/actionnelle de la langue étrangère, est l'aboutissement de principes et de techniques ancrés dans une théorie de l'apprentissage et plus largement dans une vision éthique de la relation pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant. C'est cet ancrage que nous allons situer.

3.4.1. Une approche socio-constructiviste de l'apprentissage

Narcy-Combes conçoit l'enseignement comme la mise en place de pratiques apprenantes raisonnées, dans le cadre d'une relation pédagogique où le rôle de l'enseignant est de guider les apprenants qui travaillent (2005 : 142). Nous souscrivons à cette proposition largement répandue dans le monde de l'éducation aujourd'hui où « organiser et animer des situations d'apprentissage » est vue comme l'une des compétences professionnelles générales de l'enseignant, spécifiée, entre autres, par la compétence à construire et planifier des dispositifs didactiques optimaux (Perrenoud, 1999 : 25-27). Dans cette conception, l'enseignant crée des situations dans lesquelles les apprenants sont engagés dans des tâches à réaliser ou des problèmes à résoudre, qui les stimulent sur le plan cognitif. L'enseignant leur apporte son aide mais veille à ne pas adopter une posture d'expert transmettant le savoir. Il conçoit ou il adapte des dispositifs, organise les ressources à disposition et anime la mise en activité des apprenants, en veillant à ce que cela permette d'apprendre et de progresser (*ibid.* : 37). L'apprenant est considéré comme sujet acteur responsable de son apprentissage et appelé à gagner de plus en plus en autonomie, grâce, notamment, à l'accompagnement de l'enseignant.

Ces manières d'envisager les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant sont liées à la théorie socio-constructiviste du développement et de l'apprentissage chez l'enfant proposée

par Vygotski (1934/1998). Le psychologue russe conçoit les deux processus comme interdépendants, à partir de deux thèses. La première pose que l'apprentissage (entendu comme activité sociale collective dans le cadre de l'école) joue un rôle fondamental dans le développement de l'enfant, la seconde avance que les rythmes du développement et de l'apprentissage ne coïncident pas (Friedrich 2010). La première thèse est développée par le concept désormais très répandu en éducation de « zone proximale de développement »¹¹³. Ce concept pose la question de la nature de l'étayage¹¹⁴ que l'adulte doit mettre en place, dans un travail d'accompagnement actif, pour favoriser le trajet cognitif de l'enfant de son état de développement actuel au stade ultérieur potentiel. L'une des conditions à mettre en œuvre est de proposer des activités d'apprentissage, non pas en fonction de ce que l'enfant maîtrise déjà mais en fonction de ce qu'il est potentiellement en mesure d'acquérir :

[...] les processus de développement ne coïncident pas avec ceux de l'apprentissage mais suivent ces derniers en donnant naissance à ce que nous avons défini comme zone proximale de développement. (Vygotski cité dans Schneuwly & Bronckart, 1985 : 114).

Le rôle de l'adulte est alors de savoir doser la tâche à faire faire pour que l'enfant puisse développer son potentiel, sans le bloquer en allant au-delà de ses capacités possibles (Vygotski, 1998 : 353). L'apprentissage avec autrui favorise alors le développement individuel intra-psychique de l'enfant, mais ce développement ne correspond pas au temps de l'apprentissage, selon la seconde thèse de Vygotski : « Le développement de l'enfant ne suit pas comme une ombre l'activité didactique développée à l'école » (cité dans Schneuwly & Bronckart, 1985 : 116). Autrement dit, l'apprentissage ne garantit pas le développement, mais Vygotski souligne qu'il doit le précéder pour être efficient :

L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone de proche développement. (1985 : 275)

L'enseignement cherche à provoquer des croisements entre les deux processus. Ceci peut nécessiter de passer par plusieurs activités, plusieurs temps de travail, avant que n'arrive une

¹¹³ Cette zone est l'écart qui existe entre ce que l'enfant maîtrise de manière autonome, « le développement actuel de l'enfant » (Vygotski cité dans Schneuwly & Bronckart, 1985 : 107) et ce qu'il ne sait pas faire seul mais qu'il peut potentiellement acquérir avec l'aide d'autrui (l'enseignant, ou un adulte, ou un autre élève plus avancé que lui) , soit son « niveau de développement potentiel » (Vergnaud, 2000 : 22).

¹¹⁴ Le concept d'étayage a été proposé par Bruner pour qualifier le travail de tutelle que l'adulte opère auprès de l'enfant dans la conception vygotkienne de l'apprentissage (1981).

« expérience déclic »¹¹⁵ qui montre une nouvelle étape dans le développement de l'enfant (Friedrich, 2010 : 120-122). Cette nouvelle étape montre que l'enfant a construit pour lui-même « un pouvoir faire » (*ibid.* : 125), à partir des savoirs et savoir faire qui ont été « mis en scène » par l'enseignant (et non simplement transmis) dans le cadre de l'organisation et de l'animation de dispositifs didactiques, et à partir de ce que l'enfant a conceptualisé de par sa propre activité mentale (pendant l'expérience avec autrui, et seul plus tard en revenant sur l'expérience) (Brossard, 1999 : 235).

Ses travaux ont amené Vygotski à considérer qu'il n'y avait pas de différence fondamentale entre l'apprentissage de l'adulte et l'apprentissage de l'enfant (au-delà de certains apprentissages fondamentaux). En ce sens, on peut préciser le travail de l'enseignant (de langue étrangère) avec des adultes : il consiste à planifier des tâches en fonction du potentiel des apprenants et non pas en fonction de ce qu'ils maîtrisent déjà, et à veiller à multiplier et varier les supports¹¹⁶ et les activités d'enseignement/apprentissage afin de favoriser l'émergence d'expériences déclic. L'articulation des activités nous semble jouer également un rôle important pour l'apprentissage et le développement. On le voit clairement dans le lien récursif voulu dans la modélisation de la séquence didactique entre production initiale et production finale, qui a pour propos de permettre à l'apprenant de mesurer par lui-même et avec les autres sa marge de progrès au fil des activités dans lesquelles l'enseignant l'a accompagné. On le voit également avec la TMR sur deux plans : dans la progressivité des micro tâches au sein de chaque étape, et d'une étape à l'autre vers la réalisation de la macro tâche ; dans la possibilité de prévoir un nombre indéterminé d'activités dans chaque phase, portant sur des aspects différents, et à animer de manières variées, selon les besoins des apprenants.

¹¹⁵ A propos de l'expression « expérience déclic », Friedrich indique que Vygotski l'a conçue à partir du terme allemand de « Aha-Erlebnis » utilisé par l'école de Würzburg dans leurs travaux sur la pensée : « Ce terme indique ce moment apparemment bien circonscrit pendant lequel une clarification, une compréhension, une pensée se fait d'un coup, instantanément ; ce moment est souvent exprimé par l'exclamation 'maintenant, je le sais' » (2010 : 122).

¹¹⁶ La question du niveau de complexité des supports est cruciale à cet égard en langue étrangère : il faut veiller à faire travailler les apprenants sur des supports qui offrent une exposition à la langue plus large que ce qu'ils peuvent en comprendre au départ (mais pas trop large), afin de déclencher la capacité à reconnaître et inférer, et ainsi favoriser l'autonomisation dans l'apprentissage de la langue étrangère (Courtyllon, 2003 : 55-56).

3.4.2. De la posture éthique de l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant

La conception socio-constructiviste de l'apprentissage induit une vision des rôles de l'enseignant et de l'apprenant telle que nous l'avons décrite ci-dessus : l'enseignant accompagne l'apprenant vu comme acteur responsable de son apprentissage gagnant peu à peu en autonomie. L'accompagnement de l'enseignant est à comprendre dans le sens d'une « dynamique de cheminement » (Breton, 2002 : 197), dont la visée est d'être autonomisant pour l'apprenant (Barbot, 2006 : 41). Cela suppose de réfléchir à la posture éthique de l'enseignant du point de vue de la relation pédagogique qu'il instaure avec les apprenants. Cette question est essentielle dans un travail traitant d'un outil à dimension méthodologique comme la TMR, car son utilisation ne relève pas seulement des savoirs et des savoir faire didactiques et pédagogiques de l'enseignant mais aussi, et sans doute surtout, en amont, de l'attitude qu'il adopte vis-à-vis de l'apprenant en tant qu'individu, et vis-à-vis des apprenants en tant que groupe.

Notre réflexion sur la question de la posture de l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant s'est développée particulièrement à partir du constat que pour l'enseignement du français aux adultes migrants, les principes, outils et ressources du FLE n'étaient pas généralement considérés comme utilisables, dans les représentations circulantes d'une partie, voire d'une majorité, des acteurs de ce secteur, alors que nous constatons le contraire dans notre pratique au quotidien sur le terrain avec les moyens mis en œuvre avec la TMR (cf. Laurens 2011). Le fondement de ces représentations se fondait sur une vision par trop négative des capacités à apprendre des personnes, et cette vision était nourrie par le fait que les difficultés de vie (sur le plan social, économique, administratif ou juridique) dans lesquelles pouvaient se trouver les adultes migrants étaient plaquées bien souvent sur les personnes elles-mêmes. Nous faisons nôtres, à cet égard, les remarques de De Ferrari sur le danger d'associer la notion de difficulté aux adultes migrants en formation et ses conséquences en termes de choix méthodologiques :

La prégnance de la notion de « difficulté » comme caractéristique présumée de ces publics aura accentué la représentation minorée de ces populations. Confusion entre difficultés sociales et besoins linguistiques en situation de communication, incompréhension avec les agents de l'administration, compréhension partielle des courriers institutionnels... Au lieu d'envisager l'analyse des 'difficultés' comme extérieures aux personnes car 'on rencontre des difficultés', on aura fait glisser les besoins vers les personnes elles-mêmes, comme si les difficultés leur étaient propres : « elles sont en difficulté » ; « publics en difficulté ». Ce processus d'essentialisation génère souvent des formes de misérabilisme et de fatalisme qui

conditionnent le choix de certaines approches pédagogiques pour « eux » puisées dans des démarches infantilisantes voire thérapeutiques. (2008 : 21)

Cet exemple du lien entre posture et méthodologie montre le poids du regard de l'enseignant sur l'apprenant et sur le groupe-classe. Les pratiques concrètes d'enseignement traduisent la dimension éthique que l'enseignant imprime, consciemment ou non, à ses manière de faire (Matthey & Lee-Simon, 2009 : 9). On se trouve là dans la question de l'altérité, du rapport établi entre soi et l'autre. Dans le cadre de la didactique des langues, la prise de contact entre l'enseignant et l'apprenant, entre l'enseignant et le groupe, et la/les relation(s) pédagogique(s) qui en découle(nt) s'inscrivent dans une dimension interculturelle où l'enseignant doit envisager les apprenants dans leur globalité et leur complexité, porteurs d'éléments identitaires variés, issus d'expériences plurielles et d'emprunts divers, et non comme le produit de leur groupe d'appartenance supposé (Abdallah-Pretceille & Porcher 1996, Abdallah-Pretceille 2003)¹¹⁷. C'est à des individus apprenants vus comme adultes, responsables, capables d'appréhender la complexité que l'enseignant s'adresse :

[...] l'enjeu est évidemment de penser l'individu comme acteur social dans des ensembles sociaux complexes et de le penser non seulement comme doté de compétences diverses (capacités à faire et manières d'agir), mais aussi comme engagé dans des cultures plurielles (façons d'être et de se représenter le monde). (Coste, 2009b : 169)

C'est dans cette dimension éthique de la relation pédagogique où l'enseignant considère l'apprenant comme un *alter ego* (Porcher, 2004 : 40) que nous envisageons l'utilisation de la TMR pour la conception et l'animation d'unités didactiques. C'est un outil méthodologique à utiliser au service de l'apprentissage de l'apprenant vu comme capable, responsable et autonome, et au service d'une dynamique collective favorisant l'apprentissage dans sa dimension collaborative.

¹¹⁷ Dans cette perspective, la notion même d'interculturalité est de plus en plus remise en cause en didactique des langues, car elle « [...] renvoie à la notion de 'culture' toujours susceptible d'être essentialisée comme un attribut de l'individu [...] » (Matthey & Lee-Simon, 2009 : 10). C'est pourquoi on lui préfère la notion d'altérité, en référence notamment aux travaux de Ricoeur sur la construction de soi dans le lien à l'autre (1990). Dans cette lignée, Abdallah-Pretceille parle désormais d'« humanisme du divers » (et non plus d'interculturalité) (2003).

4. Trame méthodique repère et conception d'unités didactiques : modélisation cadrante et adaptable en contexte

Dans cette dernière partie de chapitre, nous envisageons le lien entre les deux dimensions principales de la TMR : sa fonction cadrante et sa capacité d'adaptation en contexte. L'une des critiques possibles à l'égard de la TMR est d'être perçue comme un outil prescriptif imposé faisant fi de la diversité des contextes éducatifs. Il nous semble cependant que le fait de proposer un cadrage n'est en rien incompatible avec une souplesse d'utilisation. Faisons le point sur ces deux aspects.

4.1. La trame méthodique repère : un outil cadrant

La fonction cadrante de la TMR implique d'argumenter le choix du recours à une modélisation. A la suite de cela, nous en proposerons une définition ainsi qu'un schéma modélisant la présentant dans sa globalité.

4.1.1. Le choix du recours à la modélisation

Avoir recours à une modélisation pour organiser les activités d'enseignement/apprentissage ne va pas de soi car le modèle porte en lui le soupçon de la recette toute faite à appliquer de manière rigide. C'est pour cette raison qu'il est fréquent de lire des mises en garde contre le risque de la modélisation méthodologique unique à valeur universelle¹¹⁸. Pour autant, trois raisons nous semblent justifier le recours à une modélisation des activités d'enseignement/apprentissage.

La première raison est liée au fait que le risque d'application aveugle d'une modélisation ne tient pas face à la réalité des pratiques, quel que soit le degré de prescription qui l'accompagne. Au moment du passage du courant SGAV à l'approche fonctionnelle/communicative, Besse soulignait déjà ainsi ce phénomène¹¹⁹ :

¹¹⁸ Cette mise en garde récurrente dit peut-être que couve toujours l'ombre de la prescription perçue comme dogmatique des années 1960.

¹¹⁹ C'était une manière pour lui de dénoncer l'accusation systématique d'universalisme faite au courant SGAV, alors qu'il percevait que l'approche fonctionnelle pourrait l'être tout autant, malgré le principe de prise en compte des besoins des apprenants et des spécificités des contextes éducatifs.

Tout cours (même adapté, fonctionnel par rapport à des publics définis) n'est qu'un instrument d'encre, de papier, de bandes magnétiques, de films, etc., qui ne devient une entité didactique que dans et par l'utilisation qu'un enseignant particulier en fait dans une classe particulière avec les apprenants particuliers qui le fréquentent. Il n'a pas d'autre existence didactique objective que les rapports linguistiques et non linguistiques qu'il permet ou censure entre les apprenants, entre ceux-ci et l'enseignant et entre le groupe classe et les cultures maternelles et étrangères. Tout cours (manuel, méthode) n'est qu'un instrument qui n'existe didactiquement que par l'usage qui en est fait. Le problème méthodologique est de savoir si cet instrument est solide et suffisamment polyvalent pour répondre à un large éventail de possibilités didactiques. (Besse dans Besse & Galisson, 1980 : 130-131)

Besse dit clairement, dès 1980, que les outils méthodiques utilisés ne sont que ce qu'en fait l'enseignant avec les apprenants, et que l'important réside dans la solidité et la polyvalence des outils, termes que nous entendons comme équivalents de ce que nous nommons cadrage et cohérence, d'un côté, adaptation et souplesse, de l'autre.

La deuxième raison part de la prise en compte des variétés des cultures éducatives, argument souvent mis en avant contre le recours à une modélisation (cf. par exemple, Defays, 2003 : 9,16). D'évidence, la diversité des situations éducatives et la pluralité des acteurs en présence (enseignant et apprenants) rendent caduque le fait de s'appuyer sur un modèle d'organisation des activités à appliquer de manière dirigiste et immuable. Cependant, au cœur de la diversité des situations et des publics se développe le métier d'enseignant de FLE et, à ce titre, le recours à la modélisation n'est pas sans intérêt pour penser la base de l'articulation des activités d'enseignement/apprentissage car cela permet d'aborder la complexité des faits langagiers d'un côté, celle de la classe de français de l'autre, en réduisant le réel pour mieux y agir :

Pouvons-nous agir sans modèle, c'est-à-dire sans un outil qui nous permette de nous saisir du réel ? Que pourrions-nous faire si nous n'étions capables de sélectionner quelques informations pertinentes dans la masse des stimuli qui nous arrivent, de repérer les éléments sur lesquels nous décidons d'agir, d'organiser nos interventions, de finaliser l'ensemble de nos activités à partir d'une représentation que nous nous donnons du 'réel' ? (Meirieu, 1987 : 164).

Le processus de modélisation sert en fait la capacité de l'enseignant à faire des choix, par exemple, sur les savoirs et savoir faire langagiers à travailler, les documents à privilégier, les types d'activités à sélectionner, l'ordre dans lequel les faire faire, les techniques d'animation à utiliser, etc., que ce soit dans le temps de la planification de l'action ou dans le temps de la réalisation de l'action planifiée (*ibid.*).

Par ailleurs, les démarches pédagogiques ne se démultiplient pas à l'infini comme les apprenants, les contextes, les objets et les manières de faire de l'enseignant, car elles revêtent une transversalité à adapter aux particularités des situations et des besoins. Moirand le soulignait déjà également à la fin de son ouvrage sur l'écrit en 1979. Ce qu'elle dit de la transférabilité et de l'adaptation des techniques concernant l'abord de l'écrit nous semble valable pour l'ensemble des techniques pédagogiques que l'on peut envisager pour la construction d'unités didactiques :

Les propositions méthodologiques exposées ici sur les pratiques de l'écrit en langue étrangère peuvent être transférées, moyennant adaptation, à de nombreux cas particuliers, que ce soit dans un cours où les besoins en compréhension de l'écrit sont prioritaires, ou dans un programme où l'oral domine, ou enfin dans un cursus où oral et écrit jouent un rôle d'égale importance. Tout est affaire de dosage, de proportion, d'adaptation, par rapport aux objectifs d'apprentissage préalablement décrits ; car si chaque groupe d'apprenants peut se caractériser par des besoins particuliers, il n'existe pas cependant une multitude de démarches pédagogiques. Ainsi, si l'on prend par exemple la technique de l'approche globale en réception de l'écrit, les stratégies pédagogiques mises en œuvre ne sont-elles pas fondamentalement différentes d'un cours à l'autre, que l'on enseigne à des professionnels la lecture de textes de leur spécialité ou que l'on aborde avec des adolescents la compréhension de textes de presse. (1979 : 165)

En troisième lieu, le recours à des modélisations d'activités d'enseignement/apprentissage a pour intérêt de pouvoir comparer le développement méthodologique de différentes disciplines, comme nous avons choisi de le faire ici entre la TMR et la séquence didactique, ce qui nous permet d'envisager les apports potentiels d'un modèle à l'autre et de les faire évoluer le cas échéant.

Ainsi, nous posons que la modélisation en soi n'est pas problématique. Au contraire, elle est nécessaire pour aborder et faire appréhender la langue et la situation d'enseignement/apprentissage. Elle permet de situer un ensemble défini de démarches adaptables à différentes situations. L'essentiel se trouve dans l'utilisation qui en est faite. Cette utilisation est contextualisable en fonction des situations éducatives, des apprenants, des objets d'enseignement ciblés et des manières de faire des enseignants. Enfin, elle permet la comparaison méthodologique d'une discipline à l'autre et peut être ainsi le levier de dialogues entre champs didactiques différents.

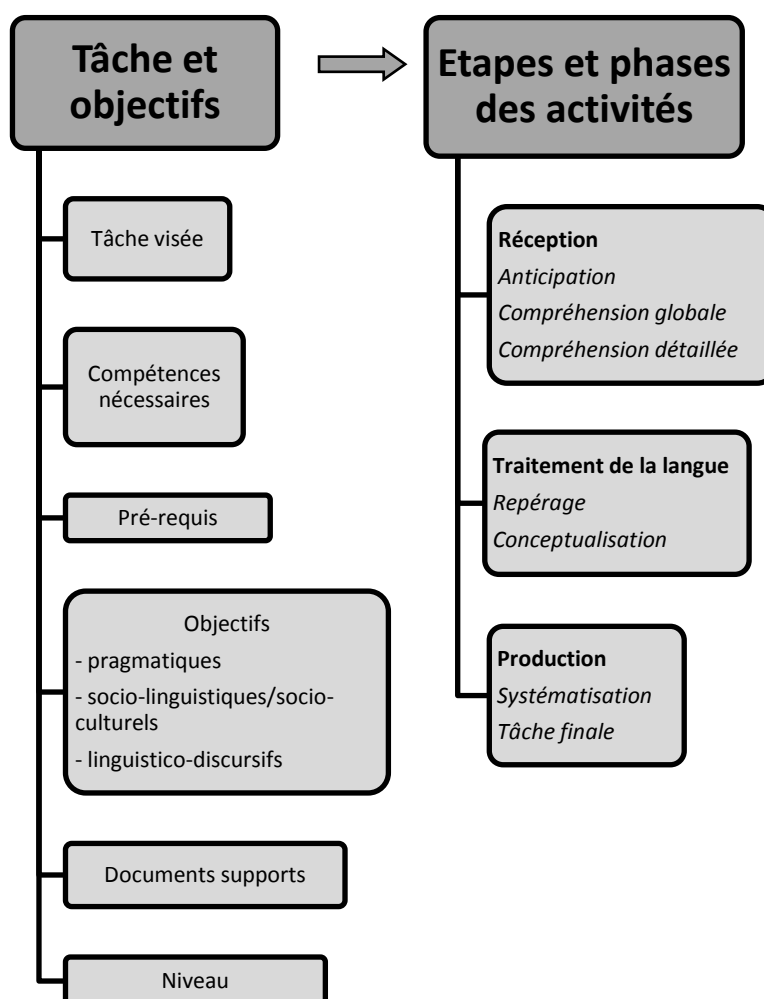
4.1.2. Définition et schéma de la trame méthodique repère dans sa globalité

A la suite de ce que nous avons développé dans ce chapitre, concernant la genèse de la TMR, puis à partir de la présentation détaillée des deux pans conceptualisants de l'outil, nous en proposons maintenant une définition et un schéma modélisant la présentant dans sa globalité.

La trame méthodique repère peut être définie comme suit :

La trame méthodique repère est un outil à dimension méthodologique de la didactique du FLE qui a pour propos la conception d'unités didactiques dans le cadre de l'approche communicative/actionnelle. Elle guide l'élaboration d'unités didactiques sur le plan de la détermination des savoirs et des savoir faire langagiers en objets d'enseignement, d'une part, et sur le plan de la sélection ou de la création des activités d'enseignement/apprentissage et de leur articulation, d'autre part. Les objets d'enseignement visés peuvent être des genres ou des fonctions langagières, déterminés à partir de tâches ciblées en fonction des besoins ou centres d'intérêt des apprenants. La réalisation de ces tâches permet aux apprenants de développer leurs savoirs et leurs savoir faire langagiers en FLE en fonction des objectifs pragmatiques, socio-linguistiques/culturels et linguistico-discursifs déterminés par la tâche, à travers des activités langagières de réception, d'interaction, de production et/ou de médiation, mobilisant des textes supports. Les activités d'enseignement/apprentissage sont organisées selon un axe méthodique balisant l'apprentissage de la compréhension vers la production, en passant par le traitement explicite inductif de points de langue, dans une logique socio-cognitive et communicative/actionnelle de l'apprentissage. Chaque activité annonce la suivante ou s'appuie sur la précédente, le tout formant un parcours cohérent visant l'appropriation du français comme langue étrangère.

La trame méthodique repère peut être schématisée comme suit :



4.2. La trame méthodique repère : un outil adaptable en contexte

Nous avons vu comment la TMR peut amener à concevoir des unités didactiques en trois étapes et sept phases de travail recouvrant plusieurs activités¹²⁰. Nous allons décrire maintenant en quoi la TMR est un outil adaptable et modulable en contexte. Trois facteurs semblent importants : la répartition selon les rythmes horaires des séances de cours, la conception ou la sélection des activités au sein des phases et l’articulation des étapes. Nous aurons recours à nouveau à l’exemple de l’unité didactique *Annonces locatives* pour illustrer notre propos.

¹²⁰ Par exemple, l’unité didactique *Annonces locatives* comporte 15 activités réparties en 14 micro tâches et une macro tâche finale (8 activités de réception : 2 en anticipation, 2 en compréhension globale, 4 en compréhension détaillée ; 4 activités de traitement de la langue : 2 en repérage, 2 en conceptualisation ; 3 en production : 2 en systématisation et la tâche finale).

4.2.1. *L'adaptabilité en termes d'organisation des rythmes horaires*

Les rythmes horaires des séances de cours sont de la responsabilité de l'organisme de formation dans laquelle l'enseignant travaille. De ce fait, ce facteur est extérieur à la TMR en tant que telle, mais influant sur le déroulement des unités didactiques mises en œuvre. Les tableaux détaillant les sept phases d'activités de la TMR, présentés aux points 3.1.3. à 3.1.5. *supra*, comptabilisent des possibilités de constructions d'unités didactiques couvrant potentiellement environ deux à quatre heures de cours. Ces durées ne peuvent évidemment être données qu'à titre indicatif, mais elles disent en soi que les unités didactiques construites à partir de la TMR peuvent être de longueurs variées. Les étapes et phases de ces unités didactiques peuvent être réparties dans le temps, la structure de la TMR permettant de s'adapter à différentes manières de répartir des séances de cours, selon les rythmes horaires mis en place par les organismes de formation. Par exemple, l'unité didactique *Annonces locatives* est conçue pour un temps total estimé de quatre heures. Cette unité didactique peut être développée en une seule séance dans le cadre d'une structuration horaire prévoyant des plages de cours de quatre heures (comme dans les formules de formations intensives que l'on trouve dans les écoles de langues). Elle peut être aussi déclinée en plusieurs séances moins longues selon les situations (par exemple, en deux séances de deux heures, ou en trois séances d'une heure trente, ou en quatre séances d'une heure, selon des rythmes de formations semi-intensif ou extensif). On voit que l'organisation horaire des organismes de formation influe sur l'articulation des étapes et des phases de la TMR. Il revient à l'enseignant de veiller à l'équilibre entre répartition des séances et articulation des phases d'activités, afin d'assurer une cohérence idoine à l'unité didactique. On se trouve là dans la confrontation entre le temps chronologique et le temps méthodologique (Beacco, 2007 : 253-254), ou la structuration chronologique et la structuration conceptuelle (Woods, 1996 : 95), qui entre en jeu à la fois dans la planification et dans la réorganisation de l'unité didactique au fur et à mesure de son développement en fonction du déroulement des activités, de l'avancée du travail des apprenants et de la contrainte de temps. Mais le découpage de l'unité didactique en étapes et phases rend possible justement l'adéquation, ou du moins des aménagements, entre le temps chronologique et le temps méthodologique.

4.2.2. *L'adaptabilité des activités au sein des phases*

En théorie, l'enseignant a toute latitude pour concevoir et/ou sélectionner les activités qui vont former l'ossature des phases de l'unité didactique qu'il élabore, en termes de nombre, de type, de l'ordre dans lesquelles les faire faire et au niveau des techniques d'animation à utiliser pour les mettre en œuvre. Dans le concret de la conception d'une unité didactique, ses choix vont être orientés par : les besoins et les profils des apprenants, les caractéristiques de la tâche visée et des savoirs et savoir faire langagiers ciblés à partir du texte, ses manières de faire privilégiées et les contraintes du lieu de formation.

Par exemple, en ce qui concerne la phase de compréhension détaillée de la réception de la page d'annonces locatives (de l'unité didactique *Annonces locatives*), quatre activités sont proposées : 1) identifier les différentes parties qui composent une annonce ; 2) classer les annonces par département francilien ; 3) associer les abréviations aux mots ou expressions correspondants ; 4) trouver des annonces pouvant correspondre à trois recherches de location.

Selon les cas, elles ne sont pas forcément toutes à envisager. La première et la quatrième activités sont incontournables pour assurer la compréhension du document (et donc ensuite la faisabilité de la tâche et le travail sur les objets langagiers ciblés). Par contre, les activités 2 et 3 sont liées aux connaissances préalables des apprenants. Si les informations sur lesquelles les activités les amènent à travailler ne leur posent pas de problème de compréhension, elles n'auront pas à être envisagées. Si, au contraire, l'enseignant fait l'hypothèse ou sait que la connaissance des départements franciliens n'est pas acquise ou est à renforcer, ou que l'interprétation des abréviations risque de bloquer la compréhension du document, il aura recours à ces activités.

Les activités proposées sont de types variés. Par exemple ici, on trouve une activité de repérage de l'organisation globale du texte (les différents types d'information composant le texte), un classement entre un type d'information du texte écrit et son équivalent sur une carte géographique (le département), un appariement d'abréviations et de termes correspondants (faisant travailler l'inférence au niveau des repères graphiques et la reconnaissance du sens), une association d'annonces de recherches de location avec des annonces locatives (qui supposent de croiser et de faire correspondre différents éléments d'information). Le choix des types d'activités est à faire en fonction des caractéristiques du texte et de façon à mobiliser les

processus cognitifs des apprenants. L'enseignant prévoyant des activités pour un groupe aux profils d'apprenants variés a tout intérêt à diversifier les types d'activités.

Cette question est également liée au choix des techniques d'animation des activités. L'enseignant a sûrement des manières de faire qu'il préfère ou privilégie, et en même temps, il doit faire attention, tout comme pour les types d'activités, à diversifier les manières de les mettre en œuvre pour solliciter les sens des apprenants de différentes façons et ainsi démultiplier les occasions d'apprentissage. Ici par exemple, l'activité qui consiste à appairer les abréviations et leurs termes équivalents peut être conduite de manière classique individuellement avec deux colonnes de données à relier sur une feuille de papier. Elle peut être aussi animée en grand groupe, avec les apprenants circulant dans l'espace de la formation, de deux manières différentes : 1) chaque apprenant est à la recherche de l'apprenant qui a la vignette du terme ou de l'abréviation correspondant à la vignette que lui-même a reçu, 2) les termes ont été affichés sur les murs, chaque apprenant a reçu une vignette portant une abréviation, il doit retrouver le terme équivalent et se placer dessous. Autre exemple d'animation de cette même activité : les apprenants se tiennent debout autour d'une table centrale sur laquelle les vignettes des abréviations et des termes ont été disposées face cachée. Ils doivent retrouver les paires en les retournant une à une (technique du jeu de memory). L'intérêt de ces différentes techniques d'animation réside dans le fait qu'elles mobilisent les apprenants de différentes manières, individuellement sur le plan cognitif, et au niveau du vécu du groupe. En fonction des situations, l'enseignant choisit l'une ou l'autre de ces techniques pour faire faire l'activité à tout le groupe. Il peut aussi choisir de faire faire la même activité de manières différentes en sous-groupes, selon les préférences des apprenants (par exemple, faire travailler individuellement sur papier les apprenants qui préfèrent faire ce repérage seuls, pendant que les autres apprenants font l'activité dans l'une des versions où l'on se déplace). Ou encore, dans le cas par exemple d'un travail avec des apprenants qui entrent dans le monde de l'écrit avec l'apprentissage du FLE, l'enseignant pourra prévoir d'enchaîner l'activité de déplacement, puis l'activité sous forme de jeu de memory, puis enfin l'activité individuelle d'appariement à l'écrit, l'ordre des activités ayant pour propos de faire appréhender la complexité de l'entrée dans l'écrit dans une gradation qui permette aux apprenants de s'appuyer sur l'activité précédente pour réussir la nouvelle activité, et ainsi se trouver dans une dynamique de progrès.

De la même manière, l'ordre des activités envisagé peut varier. Dans l'exemple proposé, on peut très bien envisager de commencer par l'activité 4, avant de faire faire l'activité 1. Ceci peut permettre de tester comment les apprenants appréhendent les textes d'annonces avant de regarder plus précisément comment ceux-ci sont organisés.

Ces diverses possibilités de façonnage des activités permettent de gérer au mieux l'hétérogénéité des besoins et des profils d'apprenants, au sein d'un même groupe, ou entre différents groupes (si l'enseignant a recours à la même unité didactique dans des groupes différents, il se peut que les activités mises en œuvre le soient de manières différentes).

4.2.3. L'adaptabilité au niveau de l'articulation des étapes

On a souligné la linéarité de l'enchaînement des trois étapes de la TMR, telles qu'elles sont représentées dans le schéma modélisant (et le risque que cela comporte). Néanmoins, cette articulation ne doit pas être comprise comme un passage obligé pour chaque unité didactique, mais comme un repère de base sur le plan méthodologique, qui peut donner lieu à une diversité de passages possibles d'une étape à une autre, ou à la mise en place d'une seule ou de deux des trois étapes, selon les cas.

Les étapes des unités didactiques créées sont déterminées par l'enseignant du point de vue de leur nombre et de leur articulation. En ce qui concerne le nombre des étapes, elles sont « canoniquement » de trois, mais l'enseignant peut varier le nombre de types d'étape en fonction des besoins des apprenants : par exemple, il peut décider de mettre en œuvre deux étapes de réception de documents ou trois phases de systématisation, ou encore de concevoir une unité didactique en une seule étape (notamment pour la réception de documents). Pour ce qui est de l'articulation, la « chrono-logique » de référence oriente les trois étapes canoniques de la réception vers la production, mais cette articulation de base est à varier en fonction de la logique de la tâche, à la fois dans sa dimension d'apprentissage, et/ou dans sa dimension sociale. Par exemple, la page d'annonces de location d'appartements peut être travaillée uniquement du point de vue de la réception du document, la tâche visée étant non pas de poster une annonce de recherche sur internet, mais de choisir un département francilien où habiter en fonction de critères que les apprenants auront défini pour eux-mêmes, en lien avec la réalité ou fictivement. En ce cas, l'étape de réception constituera l'unité didactique à elle seule. Autre exemple, si la tâche visée est de répondre à l'une des annonces sélectionnées en

téléphonant au numéro indiqué, l'enseignant devra alors prévoir une deuxième étape de réception visant à faire comprendre une conversation téléphonique entre un locataire potentiel et un loueur de bien immobilier. Le propos sera alors de travailler sur des savoirs et savoir faire langagiers telles la conversation téléphonique en termes de genre et la demande d'information en termes de fonction par le biais des étapes de traitement de la langue et de production, avec pour macro tâche d'organiser réellement ou fictivement une conversation téléphonique pour se renseigner sur un logement à louer. Dernier exemple de modulation (lié à l'idée de production initiale de la séquence didactique ou de la macro tâche dans la démarche de Nancy-Combes) : une unité didactique peut commencer par une réalisation complète ou partielle de la macro tâche visée (par exemple, une première production d'une annonce de recherche de logement à poster sur internet ou d'une conversation téléphonique entre un locataire potentiel et un loueur), et se poursuivre par une étape de réception, une étape de traitement de la langue, une phase de systématisation, avant de revenir à la production de la macro tâche.

Comme nous l'avons souligné, la TMR est à envisager comme une matrice à partir de laquelle il est possible de concevoir une quantité infinie d'unités didactiques. Sa fonction principale est donc générative et recouvre les deux dimensions fondamentales de l'outil, que nous avons développées ici, et que nous posons finalement comme complémentaires (et non comme contradictoires) :

- l'idée de matrice renvoie à l'articulation des activités de la compréhension vers la production, mouvement d'enseignement/apprentissage qui s'inscrit dans une certaine pérennité propre au champ de la didactique des langues et donne ainsi un cadre à l'organisation des activités ;
- la possibilité de la conception de multiples unités didactiques est liée aux publics avec lesquelles elles sont mises en œuvre, aux objets d'enseignement visés, aux contextes éducatifs dans lesquels elles prennent place, aux manières de faire privilégiées par l'enseignant, c'est-à-dire que ces paramètres sont des facteurs de variations des réalisations d'unités didactiques dont la nécessaire et incontournable prise en compte provoque et démontre l'adaptabilité du cadre selon les situations¹²¹.

¹²¹ A titre d'exemples, il est possible de consulter différents dispositifs didactiques réalisés à partir de la TMR : dans le cadre de la démarche ASL (ateliers socio-linguistiques), mis en œuvre avec des adultes migrants

POUR REPRENDRE

La trame méthodique repère a été exposée sur plusieurs plans dans ce chapitre. Nous avons d'abord situé l'origine de sa conception au cœur de notre parcours professionnel et de formation, ce qui a fait ressortir que cet outil est venu à maturation à l'époque où se développait la vision de l'éclectisme en méthodologie de l'enseignement des langues étrangères dans un lieu de formation dont la ligne pédagogique visait la cohérence de l'organisation des unités didactiques mises en œuvre avec les apprenants contre le risque de la juxtaposition d'activités sans lien de projet.

Ensuite, la trame méthodique repère a été présentée en termes didactiques et pédagogiques au regard des savoirs et des savoir faire langagiers qu'elle permet de cibler ainsi qu'au niveau des activités articulées en phases et en étapes qu'elle aide à concevoir, organiser et animer. Conformément aux options de l'approche communicative/actionnelle, les objets d'enseignement ciblés en FLE avec cet outil sont essentiellement de deux ordres : les fonctions langagières ou les genres. Ces objets sont abordés au travers de tâches qui ont pour propos de mettre les apprenants dans une posture active vis-à-vis de l'apprentissage au travers d'activités de réception, de traitement de la langue et/ou de production. Ces activités sont articulées en trois étapes comprenant sept phases : leur enchaînement a pour propos de nourrir l'apprentissage du FLE par une exposition riche à la langue, des moments de réflexion sur et dans la langue et des activités d'utilisation plus ou moins guidées, selon la nature des micro et macro tâches.

Ce travail d'analyse a été enrichi par la comparaison avec la modélisation de la séquence didactique utilisée en didactique du FLM, qui a permis de pointer un horizon partagé des finalités de l'enseignement du français au sens large, chaque discipline étant orientée par ailleurs de manière plus spécifique, selon ses priorités. Ainsi, cette mise en parallèle a fait ressortir que la démarche de la séquence didactique était plus homogène pour trois raisons : sur le plan théorique de par son ancrage dans l'interactionnisme socio-discursif, au niveau du public et du contexte d'utilisation visés, en fonction de l'objectif de didactisation de genres

scolarisés ou non antérieurement, disponibles sur le site : www.aslweb.fr. (cf. Laparade & Laurens 2008) ; ou pour l'apprentissage du FLE par des demandeurs d'asile (cf. Laurens *et al.* 2008) ; ou dans des dossiers élaborés pour le travail de l'oral (cf. Guimbretière & Laurens, à paraître) ; ou encore dans le manuel *Ligne directe*, ensemble pédagogique pour l'apprentissage du français par des adolescents (utilisé dans différents pays) (Lemeunier *et al.* 2011).

scolaires (oraux et écrits). Ceci étant, l'hétérogénéité à la base de la trame méthodique repère n'est pas problématique en soi, elle est même nécessaire et pertinente, au regard des origines théoriques diverses qui ont alimenté la didactique du FLE depuis les années 1970, par rapport à la multiplicité des publics potentiels dans la grande variété des situations d'enseignement du FLE, et en raison de la diversité des objets d'enseignement visés. La comparaison avec la séquence didactique a aussi permis de discuter de la souplesse d'adaptation de la trame méthodique repère, celle-ci apparaissant plus figée dans un premier temps, de par sa schématisation linéaire, mais s'assouplissant au fil des explications des diverses réalisations possibles.

Finalement, la trame méthodique a été posée comme un cadre à la fois guidant et modulable. La trame méthodique sert de repère au travail de planification de l'enseignant dans la conception d'unités didactiques ainsi qu'au pilotage de ces unités didactiques dans le temps de l'animation pédagogique. Et elle est souple d'utilisation pour permettre à l'enseignant de l'adapter en vue de l'élaboration d'une multiplicité d'unités didactiques, selon les contextes éducatifs dans lesquelles elles sont mises en œuvre, avec des apprenants divers, des savoirs et savoir faire langagiers variés, et des contraintes à prendre en compte.

Au terme de cette présentation, qui visait à démontrer la complémentarité des deux dimensions fondamentales de la trame méthodique repère que sont le cadrage et l'adaptation, nous posons qu'avec cet outil, nous tendons vers la résolution d'un conflit qui oppose recours à une modélisation d'activités et prise en compte des particularités contextuelles des situations d'enseignement/apprentissage. Nous rejoignons ainsi la position exprimée par Coste qui permet de dépasser la dichotomie entre diversité contextuelle et option méthodologique transversale :

[...] même si l'ère des méthodologies dominantes et du transfert direct d'ingénierie éducative est probablement révolue, nul ne saurait se satisfaire d'un relativisme didactique résultant d'abord d'une prise de conscience de l'extrême diversité des contextes de diffusion et d'enseignement de la langue et donnant lieu ensuite à une forme de soumission aux normes du contexte. [...] Qu'il s'agisse de politique des langues, d'élaboration de matériaux pédagogiques, de formation des enseignants, de positionnement sur le marché de l'offre et de la demande, s'inscrire dans la pluralité des langues et la diversité des contextes implique des recadrages, non un renoncement à tout cadre d'action et à toute option transversale forte. (2006 : 25)

PARTIE I – SYNTHÈSE ET PERSPECTIVE

Dans cette première partie, la trame méthodique repère a été située et présentée comme outil d'enseignement pour la conception et le pilotage d'unités didactiques en FLE. Tout d'abord, elle a été définie au regard de la didactique et de la pédagogie, d'une part, de la méthodologie et de la méthode, d'autre part. La trame étant adossée à la notion d'unité didactique, nous avons, ensuite, proposé une esquisse historique de l'évolution de cette notion depuis les années 1960. Enfin, l'outil a été détaillé sur le plan des objets d'enseignement qu'il permet de cibler ainsi que sur le plan des activités d'enseignement/apprentissage et de leur articulation, ce qui a permis de voir en quoi la trame est à la fois cadrante et modulable.

D'un point de vue terminologique, la trame méthodique repère relève de la didactique en termes de sélection des savoirs et des savoir faire langagiers, et recouvre une dimension pédagogique pour ce qui concerne le choix des activités, les manières de les organiser et de les mettre en œuvre. Elle est abordée dans ce travail d'un point de vue méthodologique à travers la présentation et l'analyse de ses principes et de ses hypothèses sur les processus d'enseignement et d'apprentissage qui en font un ensemble méthodique cohérent.

L'esquisse historique de la notion d'unité didactique a permis de mettre à jour la filiation méthodologique de la trame méthodique repère. Cette évolution, couvrant une période d'une cinquantaine d'années, se découpe en deux temps et quatre mouvements. Le premier temps se confond avec la configuration didactique du courant SGAV. C'est une période révolutionnaire au sens où la méthodologie d'enseignement formalisée visait à modifier les manières d'enseigner des enseignants de langue. Une innovation méthodologique a servi à la fois de pierre d'angle et de carcan à la notion d'unité didactique à cette période : l'articulation des activités en moments de la classe de langue, posés comme des passages obligés, pour un apprentissage conforme aux processus que l'on veut mobiliser chez les apprenants. Le second temps, dans lequel nous sommes toujours, couvre les trois mouvements suivants, de l'approche communicative, à l'ère de l'éclectisme, puis l'entrée dans la perspective actionnelle. Ce second temps se caractérise par un changement radical de position concernant l'articulation des activités d'enseignement/apprentissage : il n'est plus question de se tenir à un enchaînement strict des moments de la classe de langue mais de s'adapter aux apprenants et aux contextes éducatifs. Cependant, l'analyse attentive de divers articles et ouvrages à dimension méthodologique montre paradoxalement le maintien d'un recours explicite ou

implicite à une forme d'articulation des activités d'enseignement/apprentissage, dans une « chrono-logique » qui va de la réception, au traitement de la langue à la production. Cette articulation de base représente en fait, à nos yeux, le paradigme méthodologique dans lequel évolue la didactique des langues depuis au moins une cinquantaine d'années. Cette modélisation « palimpseste » synthétise des principes et des hypothèses hérités de différentes configurations didactiques, ce qui démontre en soi la rémanence des comportements éducatifs.

Il va de soi que la lecture que nous avons proposée de l'évolution de la notion d'unité didactique est orientée par notre interprétation des données à notre disposition (les ouvrages didactiques et les publications pédagogiques des différentes périodes couvertes), ainsi que par notre expérience professionnelle à un moment particulier de l'histoire de la didactique du FLE. Nous gardons à l'esprit, avec Auroux (1979), une certaine précaution épistémologique au regard de l'histoire et de notre capacité à accéder ou plutôt à (re)construire notre compréhension de l'évolution de la notion d'unité didactique dans sa dimension diachronique pour mieux en saisir la signification actuelle en synchronie. Auroux pointe, à juste titre, que le sens des connaissances passées est toujours affaire d'interprétation des données à disposition (ces données étant au départ sélectionnées en fonction d'un point de vue) (*ibid.* : 11).

A partir de notre question initiale concernant la cohérence de l'articulation des activités d'enseignement/apprentissage pour le FLE, reliée ensuite, dans l'ordre chronologique de notre recherche, à la question de la détermination des objets d'enseignement, notre propos a été de nous saisir de la notion d'unité didactique, et d'en suivre la trace et l'évolution, au fil des années, des périodes et des configurations didactiques. Notre point de vue, celui de l'importance de l'ancrage du travail didactique et pédagogique de l'enseignant dans une vision claire des mécanismes de conception d'unités didactiques a évidemment orienté notre investigation. Qu'avons-nous trouvé qui fasse sens au regard de l'évolution de la notion d'unité didactique à partir de laquelle nous avons formalisé la trame méthodique repère ? Certainement plus de continuité que de rupture, certainement un phénomène de rémanence au-delà des positionnements de rejet ou de méfiance sur ce point dans le contexte actuel de la didactique des langues. Cette conclusion sert notre propos plus global de démontrer l'intérêt de recourir à ce type de modélisation tant pour l'enseignement que pour la réflexion méthodologique sur l'enseignement.

Nous avons exposé, dans le troisième chapitre, les caractéristiques de cadrage et d'adaptabilité de la trame méthodique repère. Du point de vue du cadrage, cet outil permet de guider le travail de l'enseignant dans la détermination des objets d'enseignement qui relèvent, dans une approche communicative/actionnelle du FLE, des fonctions langagières ou des genres discursifs, d'une part, et dans la sélection et l'articulation des micro et macro tâches de réception, de traitement de la langue et de production, d'autre part. Cet outil peut générer une infinité d'unités didactiques en étant par ailleurs adaptable en fonction de différents paramètres. Nous avons démontré en quoi la fonction de cadrage de la trame méthodique n'était pas contradictoire mais complémentaire avec la modularité de cet outil, le posant en cela comme un repère possible sur les plans didactique, pédagogique, méthodologique et méthodique pour les enseignants, dans les divers contextes d'enseignement dans lesquels ils peuvent être amenés à exercer. La trame méthodique repère modélise ainsi une démarche d'enseignement. En ce sens, elle peut être transformée en objet de formation à l'enseignement du FLE avec des (futurs) enseignants.

Dans cette optique, nous allons aborder le second volet de notre recherche où notre propos est d'analyser la trame méthodique repère comme outil de formation et d'observer le développement de l'agir d'enseignants novices lors de leurs premières prises en main de cours, après un temps de formation à la méthodologie de l'enseignement avec la trame méthodique repère.

PARTIE II

LA TRAME MÉTHODIQUE REPÈRE COMME OUTIL DE DÉVELOPPEMENT DE L'AGIR ENSEIGNANT

Tu passes d'un côté à l'autre de cette ligne mouvante où s'exercent tour à tour ta vision aiguisée ou confuse et l'apparition brusque, instantanée des paysages que tu traverses. Ton pas doit s'arranger de la transformation des choses.

Virginie Gautier (*Les zones ignorées*, 2010)

PARTIE II – INTRODUCTION

Après avoir présenté la trame méthodique repère d’un point de vue historique et conceptuel dans la première partie, nous abordons maintenant le deuxième pan de notre recherche. Notre propos est d’observer en quoi la TMR peut contribuer au développement de l’agir enseignant. Pour ce faire, nous allons analyser l’utilisation de la trame méthodique repère sous deux angles : comme outil de formation utilisé dans le cadre d’une formation à la méthodologie de l’enseignement du FLE, d’une part ; et comme outil de conception et d’animation d’unités didactiques utilisé par des enseignants novices de FLE ayant suivi cette formation, d’autre part.

Cette seconde partie se compose, comme la première, de trois chapitres.

Dans le chapitre 4, nous présenterons notre démarche de recherche dans ses dimensions épistémologiques, théoriques et méthodologiques. D’un point de vue épistémologique, nous expliquerons quel a été notre cheminement vers la recherche et en quoi elle s’inscrit dans une perspective qualitative donnant la primauté aux données. Sur le plan théorique, nous développerons les notions et concepts qui ont guidé notre réflexion pour l’analyse de nos données. Pour la formation à l’outil, nous discuterons du lien entre technicité et réflexivité en formation des enseignants de langue. En ce qui concerne le développement de l’agir enseignant, nous proposerons une articulation entre les notions de répertoire didactique, d’agir enseignant et de pratiques de transmission. La présentation de la démarche d’analyse, la délimitation du terrain de recherche ainsi que la construction du corpus des données analysées constituera notre cadrage méthodologique.

La trame méthodique repère comme outil de formation fera l’objet du chapitre 5 : le programme de formation conçu et délivré aux étudiants (futurs enseignants novices observés) sera présenté et détaillé sur le plan des contenus de savoirs abordés et de la démarche de formation suivie.

Le chapitre 6 sera consacré à l’analyse du développement de l’agir de trois enseignantes novices, à partir de l’observation croisée de quatre niveaux d’analyse : les objets d’enseignement visés dans les unités didactiques planifiées et mises en œuvre, les types d’activités conçues ou sélectionnées et animées et leur articulation, les pratiques de

transmission privilégiées par les enseignantes et les verbalisations des enseignantes sur leur action pendant les cours filmés. Avec cette analyse multifocale, nous esquisserons les portraits du développement de l’agir de ces trois enseignantes novices, en tentant de cerner quelles ressources d’ordre méthodologique liées à la trame méthodique repère constituent leur répertoire didactique en construction.

CHAPITRE 4 – ÉLEMENTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES POUR L'ANALYSE DE LA FORMATION ET DE L'AGIR

Dans ce chapitre, nous allons situer notre démarche de recherche sur l'utilisation de la TMR en cinq points. Nous préciserons, dans un premier temps, notre cheminement vers la recherche sur l'utilisation de la TMR et l'angle épistémologique de notre travail dans le cadre d'une démarche qualitative. Nous présenterons et articulerons ensuite les notions et concepts retenus pour conduire notre réflexion sur le développement de l'agir d'enseignants novices à partir d'une formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE, ce qui nous amènera à détailler nos deux plans d'analyse : celui de la TMR comme outil de formation et celui de l'observation de l'agir d'enseignants novices. Enfin, à partir de la délimitation du terrain d'observation, nous présenterons notre méthodologie de recueil et de traitement des données constituant notre corpus d'analyse.

1. La démarche de recherche privilégiée

Tout projet de recherche en sciences humaines implique une réflexion à dimension épistémologique et éthique sur la construction du savoir. Ce questionnement fait partie intégrante de la construction du positionnement du chercheur, *a fortiori* quand il débute dans ce domaine en tant que doctorant. Nous allons expliciter quel a été notre cheminement vers la recherche depuis notre positionnement initial de formatrice, et en quoi notre démarche adopte une perspective qualitative, empirique et inductive, à dimension ethnographique, donnant la primauté aux données (Blanchet, 2011 : 16).

1.1. Un cheminement de la formation vers la recherche

L'enjeu majeur de notre cheminement de recherche doctorale a été de décaler notre regard pour évoluer de notre ancrage formatif vers la recherche. Notre premier pas vers la recherche a consisté à prendre la mesure de la posture confortable, voire naïve, que nous avons adoptée en tant que formatrice vis-à-vis de la TMR, à savoir que nous considérions que cet outil, posé comme cohérent dans ses principes et ses techniques, était forcément efficace pour la formation de futurs enseignants. C'est dans un travail de mise à distance de notre « conviction pratique première » (Bigot, 2005 : 44) de formatrice que nous nous sommes engagée à travers ce projet (ce qui ne s'est pas fait sans inconfort).

Notre cheminement s'est fait par étapes consistant notamment à considérer puis à écarter notre premier mouvement vers la recherche qui visait à mettre en place une méthode à orientation hypothético-déductive et « applicationniste ». En effet, nous avons tenté d'abord de transformer notre « conviction pratique première » en deux hypothèses « à vérifier » posées comme suit :

- dans une formation à la méthodologie du FLE, l'appropriation d'une trame méthodique repère pour la conception et l'animation d'unités didactiques contribue au développement d'une pratique enseignante cohérente et contextualisée ;
- la référence à une trame méthodique repère permet à l'enseignant novice d'analyser sa pratique et de faire évoluer son répertoire didactique en fonction de l'expérience.

Cette démarche aurait supposé, dans une perspective expérimentale, que nous puissions mettre en place une expérimentation avec deux groupes d'enseignants novices, l'un ayant suivi une formation avec l'outil TMR, l'autre ayant suivi une formation n'incluant pas l'appropriation de cet outil, afin de mener une analyse comparée du développement de l'agir des deux groupes d'enseignants. Il nous est apparu alors que cette manière de faire reposerait sur l'illusion de la neutralisation des variables, toutes choses ne pouvant jamais être posées comme « égales par ailleurs » dans la recherche en sciences humaines, comme le souligne Bigot (*op.cit.*). Dans cette perspective, nos analyses auraient été trop orientées par la recherche de la preuve, au moins des écarts dans les manières de faire d'un groupe à l'autre, voire de l'efficacité plus grande de la TMR dans le développement de l'agir des enseignants novices ayant été formés avec cet outil. Cette visée aurait abouti inévitablement à de l'évaluation ou du jugement. Néanmoins, notre « conviction pratique première » était bel et bien présente, à l'origine de notre question de recherche, et liée à un « projet de transformation éducative » (Astolfi, 1993 : 18 ; cité dans Bigot, 2005 : 44-45). Il nous a ainsi paru préférable de la reconnaître et de la considérer pour aboutir à une meilleure formulation de notre problématique, orientée vers la compréhension des manières de faire d'enseignants novices sur les plans didactique et pédagogique. Par ailleurs, nous avons pris conscience de l'écueil « applicationniste » possible quand nous nous sommes demandé si la TMR pouvait être posée comme un outil d'observation de la pratique. En effet, la TMR peut être facilement transposée en grille d'analyse des pratiques enseignantes. Ses composantes peuvent devenir autant de critères permettant l'observation critique des manières de faire d'enseignants débutants en termes d'objets d'enseignement visés, de types d'activités choisies, de l'articulation en étapes et en phases, des façons d'animer privilégiées. Cependant, il nous est

apparu qu'attribuer cette fonction à la TMR inscrirait notre démarche dans une vision normative de la formation et de la recherche, car le risque serait grand alors de juger la capacité d'enseignants novices à organiser des cours de FLE selon les principes et les techniques travaillés en formation avec la TMR. Or, il ne s'agit pas d'expliquer ou d'évaluer, mais d'observer le développement des manières de faire d'enseignants novices après un temps de formation, pour tenter de comprendre comment se construit la capacité à planifier et à animer des unités didactiques, de tenter d'en dégager quelques traits caractéristiques, et de voir en quoi un outil de formation tel que la TMR contribue au développement de cette capacité. Ainsi, dans notre travail de recherche, nous n'avons pas recours à la TMR comme un cadre de référence ou une norme à suivre ; c'est un repère, parmi d'autres, contribuant à qualifier les pratiques des enseignants. Il ne s'agit pas de s'appuyer sur la TMR en tant que telle, mais d'observer dans la pratique ce qui y fait écho ou pas.

Dans le cadre de notre démarche de recherche qualitative, il nous a paru essentiel de développer un regard objectivant sur la TMR comme outil de formation et sur le développement de l'agir d'enseignants novices formés par nous-même avec cet outil. Ceci ne nous a pas mené à occulter l'orientation de notre positionnement de formatrice car cela était d'évidence voué à l'échec. Il s'est agi plutôt de situer clairement d'où l'on parlait, d'avoir à l'esprit que nos analyses et nos interprétations étaient habitées par notre histoire et qu'il fallait nous donner les moyens de l'objectivation de notre regard de chercheure. Il était impossible de se prétendre neutre dans ce passage de la formation à la recherche. Nous soulignons ainsi, d'un point de vue éthique, le lien développé avec notre recherche notamment lors de sa mise en place (Savoie-Zajc, 2004 : 77), ce qui nous a conduit à alterner constamment nos positionnements de formatrice avec ceux de chercheure novice, celui-ci interrogeant celui-là, afin que nous puissions observer, comme depuis l'extérieur, notre propre agir orienté de formatrice et l'utilisation de la TMR comme outil de formation. C'est ainsi que nous explicitons notre ancrage, indissociable de notre question de recherche initiale, de la démarche et du protocole adoptés, ainsi que des résultats qui en découlent (Robillard, 2011 : 24).

1.2. Une recherche qualitative, empirique et inductive : la primauté aux données

A partir du tâtonnement initial décrit *supra*, nous avons opté pour un projet de recherche construit sur la primauté des données avec la mise en place d'un protocole permettant de

traiter ces données dans le cadre d'une approche qualitative, empirique et inductive, à dimension ethnographique.

Une démarche de recherche qualitative appartient au paradigme compréhensif des sciences humaines, tourné vers l'interprétation d'un ensemble de faits humains sociaux étudiés, porteurs de signification et véhiculés par des acteurs (Mucchielli, 2004a : 24-28). C'est la compréhension des phénomènes qui est visée, en accordant une importance majeure aux données, à l'intégration de l'observateur et de l'observé dans les procédures d'observation et d'interprétation (Pourtois & Desmet, 2004a : 28-29), et à la description du contexte dans lequel évoluent les acteurs observés afin de comprendre la dynamique des événements liée aux interactions entre le sujet et son environnement (Pourtois & Desmet, 2004b : 37).

Les phénomènes que nous avons étudiés concernent le développement de l'agir d'enseignants novices en FLE, après un temps de formation avec l'outil TMR, et la question de l'impact de ce type d'outil lié à la méthodologie de l'enseignement sur les manières de faire d'enseignants débutant dans le métier. Pour ce faire, nous avons choisi de baser notre recherche sur deux ensembles de données à reconstituer ou à recueillir et à traiter :

- d'une part, les contenus et la démarche de formation articulée autour de l'appropriation de la TMR ;
- d'autre part, les premiers cours assurés par des enseignants novices, après ce temps de formation, suivis d'entretiens d'auto-confrontation.

Le fait d'analyser les contenus de formation travaillés permet de mettre l'outil TMR à distance en intégrant notre positionnement de formatrice dans l'interprétation des données. Le fait de s'appuyer sur les observables des premiers cours assurés par des enseignants novices et sur leurs verbalisations concernant leurs actions en classe permet d'intégrer le point de vue des observés. Ainsi, nous nous inscrivons dans la perspective ethnographique des travaux de recherche en didactique des langues (Cambra Giné, 2003 : 13-25). La dimension empirique inductive caractéristique de la démarche qualitative ethnographique est assurée par la compréhension des faits basée sur le contact avec le terrain. Cambra Giné explique ainsi qu'une approche ethnographique de la classe de langue implique de « [...] partir du travail de terrain, recueillir et analyser des données empiriques, dans le contexte naturel où elles se réalisent, pour les interpréter théoriquement. » (*ibid.* : 14-15). La compréhension des phénomènes se fait à partir des données qui ne sont pas recueillies pour évaluer un modèle

théorique ou des hypothèses posées *a priori* (comme nous l'avons précisé *supra*), mais qui sont collectées pour être interprétées afin de construire une « compréhension théorique de faits locaux et singuliers, une description de cas individuels, c'est-à-dire d'universaux concrets, et non pas abstraits ni typiques ou représentatifs. » (*ibid.* : 16). Les données traitées dans le cadre d'une approche qualitative ethnographique sont appelées à être significatives et non représentatives : elles ne reflètent pas le « réel », mais leurs interprétations par les acteurs de la situation (y compris le chercheur) donnent sens au monde social observé (Blanchet, 2001 : 19), à savoir ici la classe de FLE animée par des enseignants novices.

Ceci étant, gardons-nous de l'illusion de la neutralité du regard du chercheur : les différentes étapes du travail de recherche (l'observation du terrain, le recueil et le traitement des données, l'analyse du corpus et les interprétations) sont guidées par les questions de départ et la problématique ; elles sont orientées également par des notions et des concepts retenus comme opératoires pour la réflexion sur l'objet de la recherche. La vigilance du chercheur doit le conduire en permanence à objectiver le recueil des données, ses interprétations et ses conclusions en les croisant avec l'outillage notionnel et méthodologique construit pour les analyser. C'est cet ensemble notionnel et méthodologique que nous allons décrire maintenant.

2. Le développement de l'agir enseignant, de la formation à la prise en main de cours : notions et concepts opératoires

La présentation du cadrage notionnel que nous avons constitué pour notre recherche se divise en deux temps : dans un premier temps, nous allons aborder le plan de la formation ; dans un second temps, celui de l'agir enseignant.

Avant de présenter les contenus de formation travaillés avec l'outil TMR (cf. chapitre 5 *infra*), nous allons situer le recours à la TMR comme outil de formation d'un point de vue théorique. Pour ce faire, nous allons synthétiser les orientations actuelles de recherche sur la formation des enseignants de langue (dont les enseignants de FLE) en ayant recours aux notions de technicité et de réflexivité, à la figure de l'enseignant réflexif, ainsi qu'au processus de transposition pragmatique.

Le développement de l'agir d'enseignants novices de FLE tel que nous souhaitons l'observer (cf. chapitre 6 *infra*) nous a amenée à sélectionner et à articuler trois notions utilisées en didactique des langues pour l'analyse de la pratique enseignante : le répertoire didactique, l'agir enseignant et les pratiques de transmission. Chacune de ces notions sera présentée et définie telle qu'elle a été développée en didactique des langues, et également mise en lien avec d'autres notions connexes utiles à notre propos : pour le répertoire didactique, nous ferons le point sur les notions de représentations, croyances, savoirs et modèles et nous proposerons un rapprochement avec la notion de modèle disciplinaire en acte (sciences de l'éducation) ; l'agir enseignant sera approfondi à partir des notions d'activité et d'action (théories de l'action), de développement et d'outil (psychologie de l'apprentissage), ainsi qu'à l'aide des notions de genre et de style professionnels (ergonomie du travail) ; les pratiques de transmission feront l'objet d'une distinction entre les notions de technique, d'une part, de pratique et de procédé, d'autre part (méthodologie de la didactique des langues).

2.1. La formation des enseignants de langue entre technicité et réflexivité

La TMR comme outil de formation est principalement centrée sur la découverte et l'appropriation de savoirs d'ingénierie permettant, d'une part, de déterminer des objets langagiers en objets d'enseignement sur le plan didactique, et d'autre part, de sélectionner et d'organiser des activités d'enseignement/apprentissage, sur le plan pédagogique. En ce sens, cet outil peut être considéré comme essentiellement tourné vers l'aspect technique de la conception et de l'animation d'unités didactiques. Nous allons montrer en quoi il implique également un travail réflexif. Pour ce faire, nous allons poser les termes du débat tel que nous le percevons entre technicité et réflexivité dans la formation des enseignants en didactique des langues, puis nous développerons notre propos avec la figure de l'enseignant réflexif et la notion de transposition pragmatique des savoirs d'ingénierie, ce qui nous amènera à reconsidérer la question de la prescription en formation.

2.1.1. *Evolution des orientations de recherche sur la formation des enseignants de langue : le prisme technicité/réflexivité*

Le développement de la recherche sur la formation des enseignants s'est fait de manière relativement lente en didactique des langues. C'est à partir des années 1990 que cet axe de

recherche connaît un essor qui est allé en s'amplifiant¹²². Nous proposons une synthèse de quelques articles et ouvrages à partir d'une clé de lecture autour du prisme technicité/réflexivité, qui nous a paru pertinente pour rendre compte de l'évolution de la question. Le terme « technicité » désigne ici des formations et un axe de recherche ciblant en dominante les contenus à enseigner et la méthodologie de l'enseignement (techniques de classe). Le terme « réflexivité » renvoie à des formations et à un axe de recherche plaçant l'enseignant au centre et lui proposant de développer une posture réflexive par rapport à la langue, à l'apprentissage, à l'enseignement, à partir de son vécu personnel, de son parcours de formation et de son expérience professionnelle. Si l'on pose les termes « technicité » et « réflexivité » comme les pôles d'une même ligne, on note que les formations d'enseignants en didactique des langues et l'axe de recherche qui se développe sur cette question se sont déplacés nettement du pôle « technicité » vers le pôle « réflexivité » depuis une cinquantaine d'années. Cette évolution est marquée à partir de 1995 par la publication de l'ouvrage de Castellotti et de De Carlo consacré justement à *La formation des enseignants de langue*.

Pour la période qui précède, des années 1960 au début des années 1990, l'orientation des formations et de la recherche balbutiante sur la formation se situe en dominante autour du pôle « technicité » : Dabène rappelle qu'avant la mise en place de diplômes universitaires en didactique du FLE, les formations des enseignants de FLE sont assurées essentiellement par des structures comme les centres BELC ou CREDIF sous forme de stages dans le cadre d'une formation dite « continuée », complémentaire à des formations initiales de lettres ou de langues vivantes. Il y a un lien intrinsèque entre formation et recherche dans le sens où la recherche didactique est centrée sur la méthodologie de l'enseignement du FLE et l'élaboration de nouvelles méthodes : les innovations didactiques et méthodologiques développées par les formateurs-chercheurs de ces centres pour l'élaboration de nouvelles méthodes sont diffusées par les stages (cf. diffusion des méthodes SGAV, comme on l'a vu au chapitre 2), mais il n'y a pas de recherche à proprement parler sur la formation (1994 : 194-195). Il faut attendre 1975 pour que la revue *Le Français dans le Monde* consacre un premier numéro à la question de la formation des enseignants dans lequel les contributions se centrent sur les contenus de formation. Debyser (1975) et Coste (1975) y font le même constat de

¹²² On peut supposer que les questions de recherche liées à la formation des enseignants ont émergé progressivement avec l'institutionnalisation universitaire des formations à la didactique du FLE (cf. la mise en place des diplômes universitaires de didactique du FLE à partir de 1983, de la maîtrise en particulier, conçue comme une formation professionnalisante avec un stage pratique d'enseignement dès sa maquette d'origine - chap. 1, point 1.3., note 8 *supra*), le développement de cet axe de recherche pouvant être considéré comme une marque de maturité du champ de la didactique du FLE et des langues.

l'orientation par trop académique des filières universitaires de formation des enseignants de langue et Coste y propose une ébauche de programme de formation pour les enseignants de français hors de France axé sur les rapports entre pratiques et réflexions sur les pratiques à l'intérieur du triangle didactique apprenant, langue et enseignant. Au tournant des années 1980/1990, les écrits sur les formations font des propositions allant dans le sens d'un meilleur équilibre entre savoirs académiques et savoirs liés aux situations d'enseignement/apprentissage. A la suite de la mise en place des diplômes de maîtrise FLE, Holec et Porcher prônent l'importance d'une formation équilibrée entre un volet académique et un volet dit professionnalisant centré sur les savoir faire du métier d'enseignant de FLE (1988 : 90). On retrouve le même souci d'équilibre chez Dabène qui suggère d'articuler les formations initiales et continues autour de cinq objets : contenus disciplinaires (langue, culture, littérature, histoire, etc.), savoirs sur la discipline (histoire de l'enseignement des langues, politiques linguistiques), didactique de la discipline (apports des recherches en didactique des langues), formation professionnelle au métier d'enseignant (techniques de classe, pédagogie du projet, évaluation) et une formation à l'interdisciplinarité (1994 : 203)¹²³. Autre exemple notable, datant de 1992, Lieutaud coordonne le deuxième numéro de la revue *Le Français dans le Monde* consacré à la formation des enseignants. Elle indique dans son introduction quelques lignes de force et recommandations extraites des articles formant le numéro, qui oscillent entre formation pratique et amorce d'une centration sur l'enseignant, que l'on peut résumer comme suit : du côté pratique, il s'agit d'accorder plus de place aux savoir faire et aux savoir être dans les contenus de formation, de penser la formation comme un apprentissage d'artisan, d'exposer les enseignants aux matériels et démarches à utiliser ; en ce qui concerne le centrage sur l'enseignant, il s'agit de mettre en place une formation pour la pratique (par opposition à une formation simplement pratique) en prenant en compte le vécu des formés, en les amenant à s'observer et à s'analyser en situation professionnelle, en mettant en avant la formation mutuelle et l'auto-formation. Des mots clés font leur apparition : ceux d'autonomie et de professionnalisation (1992 : 4-7)¹²⁴.

¹²³ Dabène précise que ce texte publié en 1994 dans l'ouvrage collectif coordonné par Coste dressant le bilan de *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* avait été rédigé en 1988.

¹²⁴ La didactique des langues s'empare de la notion de « professionnalisation » développée en sciences de l'éducation pour la profession enseignante : « La professionnalisation se constitue sur un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, mais aussi sur des pratiques efficaces en situation. Le professionnel sait mettre ses compétences en action dans toute situation, c'est 'l'homme de la situation', capable de 'réfléchir *en action*' et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle. On admire le professionnel pour sa capacité d'adaptation, son efficacité, son expertise. La professionnalité aboutit à une pratique qui s'appuie sur une base de connaissances rationnelles et intègre des pratiques réussies en situation, pour s'adapter. » (Altet, 1994 : 24). A partir de là, l'enseignant est appelé à devenir un professionnel développant une attitude réflexive, autonome et capable d'adaptation (Altet 2000, 2001). (Cf. synthèses dans Cadet, 2004 : 49-58 ; Gagnon, 2010 : 21-25).

Si nous choisissons l'ouvrage de Castellotti et de De Carlo comme ligne de partage de la technicité vers la réflexivité, c'est que ces didacticiennes se prononcent clairement pour une nouvelle approche de la formation (1995 : 133). Elles prônent une conception globale de la formation plaçant l'enseignant au centre, avec une prise en compte de son expérience personnelle et professionnelle, de ses motivations, de ses représentations et de ses attentes. Elles recommandent d'amener les (futurs) enseignants à développer un regard critique sur leurs pratiques et une réflexion théorique sur des problèmes concrets. Les maîtres mots sont autonomie, esprit critique et participation active à la construction de ses propres savoirs (tout comme on cherche à le faire avec les apprenants de langue autour du principe de centration sur l'apprenant de l'approche communicative) (1995 : 133-139).

Grandcolas et Vasseur vont également dans le sens de ce tournant réflexif en posant l'enseignant de langue comme devant être :

[...] capable de façon autonome, d'analyser la situation d'enseignement/apprentissage, de faire face aux différences interculturelles (incluant les langues), de mettre en place des pratiques d'enseignement adaptées à des publics divers et de produire/adapter ses propres matériaux pédagogiques [...] (1999 : 5)

En 2003, l'ouvrage de Cambra Giné *Une approche ethnographique de la classe de langue* marque une nouvelle inflexion entre technicité et réflexivité en formation. En s'intéressant aux représentations, croyances et savoirs des enseignants (cf. point 2.2.2. *infra*), l'auteure suggère de repenser les modèles de formation qu'elle juge trop orientés encore du côté technique (mise en place et gestion de dispositifs didactiques, programmation, sélection/conception/préparation de tâches d'apprentissage). Elle avance que :

Si la formation se limite à un simple entraînement, c'est-à-dire à une inculcation de préceptes [*sic*] méthodologiques, de techniques de classe et de savoirs théoriques sur lesquels ces techniques sont soi-disant fondées, la prise est très faible, et les résultats insuffisants : les professeurs suivent d'autres voies que celles qui semblaient être tracées, des chemins qui surprennent et découragent les formateurs. (2003 : 220)

Pour elle, ce pan à visée didactique et pédagogique ne suffit pas en formation. Il représente le dernier étage d'un modèle à trois niveaux qu'elle schématise pour expliquer les relations entre les représentations, croyances et savoirs des enseignants (premier niveau), la réflexion critique des enseignants (deuxième niveau) et l'organisation de l'action didactique (troisième niveau) (*ibid.* : 221). Cambra Giné explique que la recherche doit tenter de cerner les représentations, croyances et savoirs des enseignants (premier niveau) et que les formations ont tout intérêt à

approfondir le développement de la réflexivité critique des enseignants (deuxième niveau) pour aboutir à une réelle modification et évolution des pratiques d'enseignement (travaillées au troisième niveau à partir d'un ensemble de principes méthodologiques et de techniques), afin que la formation ait des chances d'inculquer « une culture de l'innovation » chez les enseignants de langue (*ibid.* : 222)¹²⁵.

Le travail de Cambra Giné ouvre la voie à d'autres écrits qui mettent de plus en plus l'accent sur l'importance du volet réflexif en formation. Par exemple, dans l'introduction du troisième numéro de la revue *Le français dans le monde* consacré à la formation, Causa souligne que la formation initiale des enseignants de FLE est le lieu privilégié de la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants et qu'en ce sens, la mise en place d'une posture réflexive professionnalisante doit y être centrale pour former des « enseignants réflexifs »¹²⁶ (2007a : 5-11). Il s'agit de nourrir et d'encadrer le volet pratique par une analyse (introspective) de ses représentations et de (ses) pratiques de classe. Le propos d'une formation réflexive est d'amener les (futurs) enseignants à gagner en autonomie et à prendre la mesure de la complexification du champ de la didactique des langues. Sous l'effet de l'évolution sociétale et de la mobilité accrue des personnes, sont apparus de nouveaux publics et de nouveaux contextes d'enseignement/apprentissage, dont la diversité nécessite des dispositifs de formation innovants pour lesquels il faut former des enseignants capables de s'adapter constamment. L'autonomie se double de l'adaptabilité professionnelle définie comme :

[...] le fait de réfléchir sur ses propres pratiques dans un contexte donné, d'être capable d'examiner d'un œil critique les différents paramètres de la classe de LE et leurs modifications possibles dans d'autres situations d'enseignement/apprentissage afin d'envisager des alternatives pédagogiques contextualisées. (Causa, 2009 : 43)

¹²⁵ Ce faisant, Cambra Giné prend appui sur les travaux consacrés d'une part à la recherche sur la pensée enseignante (le domaine du *Teacher cognition*) depuis les années 1980 (cf. Tochon 1993, Woods 1996, Tochon 2000, Borg 2003, Borg 2006, Wanlin & Crahay 2012), et d'autre part, à la recherche sur la formation des enseignants (plus précisément sur les manières dont les enseignants apprennent leur métier) telle qu'elle s'est développée dans la recherche de langue anglaise depuis les années 1990 (le domaine du *Second language teacher education*) (cf. Richards & Nunan 1990, Freeman & Richards 1996). Ces deux domaines de recherche sont soit directement ancrés dans la question de la réflexivité des enseignants (*Teacher cognition*), soit ils ont suivi la même évolution de la technicité vers la réflexivité qu'en didactique des langues francophone (*Second Language Teacher Education*).

¹²⁶ Pour ce faire, plusieurs outils sont à disposition, anciennement ou nouvellement élaborés, notamment dans les programmes de master en didactique des langues en France : journaux de bord d'apprentissage d'une langue étrangère (Cadet 2004) ou de formation (Causa 2007b), observations de classe, biographies langagières (Galligani à paraître), stages pratiques, simulations de cours, mémoires professionnels, bilans personnels, entretiens, portfolios (Causa, 2012 : 45).

Autonomie, adaptabilité, contextualisation de sa pratique, autant d'enjeux de la formation professionnalisante d'enseignants de langue qui reposent sur le développement de la réflexivité (Huver 2009).

2.1.2. *Technicité/réflexivité : opposition ou complémentarité ?*

Une interrogation pointe cependant à la lecture de cette évolution des travaux sur la formation des enseignants de langue vers toujours plus de réflexivité. Les travaux de recherche s'accordent sur le fait qu'une formation tournée essentiellement vers le pôle « technicité » n'aboutit qu'à peu de résultats en terme d'appropriation de pratiques d'enseignement pertinentes et contextualisées dans un domaine professionnel de plus en plus diversifié. Dans le même temps, cette recommandation du réflexif semble parfois être orientée vers la quasi exclusion de tout ce qui ressemble à l'aspect technique. Ceci nous semble questionnable du point de vue de l'équilibre de la formation et de sa visée professionnalisante (à entendre, ainsi que nous l'avons noté *supra*, comme la capacité à agir de manière contextualisée et à réfléchir à sa pratique). Certains auteurs auraient ou pratiqueraient une lecture dichotomique de la relation entre maîtrise technique et réflexivité en formation, en les plaçant en opposition plutôt qu'en complémentarité. Considérons, par exemple, un extrait d'un texte proposé par Clerc (2011) pour distinguer les deux grandes tendances qu'elle identifie concernant la formation des enseignants en didactique des langues actuellement :

Dans les plans de formation initiale ou continue des enseignants de langue, j'observe globalement deux tendances (ou conceptions) que je présente ici de manière très schématique, en les contrastant, alors que la réalité est bien évidemment plus complexe et nuancée :

- la première tendance consiste à faire de l'enseignant un bon linguiste et un bon technicien, capable d'agir en adéquation avec les courants didactiques en vogue, d'appliquer les programmes scolaires ou encore de conduire les élèves à s'adapter aux contenus et aux méthodologies en vigueur. [...] [O]n se situe là dans le 'prêt-à-porter' qui considère que l'apprenant doit se plier aux méthodologies en vigueur. On se situe en outre dans une perspective didactique globalement décontextualisante, prenant peu en compte les différents paramètres particuliers à tel ou tel type de contexte d'enseignement/apprentissage et négligeant l'impact des représentations individuelles et sociales dans l'agir professoral.
- l'autre tendance [...] consiste plutôt [...] à réfléchir avec les enseignants aux possibilités d'adapter les pratiques à la diversité du public et du contexte d'enseignement / apprentissage, notamment pour réduire l'effort personnel d'adaptation des élèves. Cette option conduit à des réflexions profondes sur la place des langues dans la société, dans la formation de la personne et dans le développement de ses capacités d'expression. Plus globalement, la formation inclut une réflexion sur les représentations que les enseignants se font des objectifs de l'Ecole, de l'éducation en général, langagière en particulier, sur l'« objet » enseigné et sur les effets produits par la minorisation de pratiques langagières et culturelles. La formation est ici envisagée selon une perspective herméneutique (un travail réflexif), cherchant à faire émerger comment les acteurs comprennent et se représentent leur

métier, l'Ecole, l'«objet» enseigné, l'apprenant [...], «à partir de» quoi et «en vue de» quoi ils fondent leur identité professionnelle [...].

La première option, plus facile à planifier dans la mesure où les contenus sont décidés unilatéralement (par le formateur ou une équipe pédagogique de formation), et prévus en amont de la rencontre avec les personnes «à former», est probablement la moins déstabilisante et celle qui apporte des réponses au plus près des attentes (les fameuses «recettes»). La deuxième, qui est celle que je privilégie, implique, après un recensement des attentes et des représentations des enseignants vis-à-vis de leur formation, une introspection et des remises en question. Elle se co-construit dans l'interaction et évolue en fonction des discours et des besoins qui émergent de ces interactions. Elle se fonde davantage sur une réflexion épistémologique et sur des notions et concepts fondant l'agir professionnel que sur des techniques du «bon enseignant» pourtant très attendues. La formation des enseignants est donc conçue comme un espace de questionnement des représentations et d'analyse de discours glottopolitiques (programmes scolaires, instructions officielles, rapports d'inspecteurs généraux, discours médiatisés d'«experts», etc.) à mettre à jour, en les confrontant à des connaissances scientifiques susceptibles de transformer des préconçus. (2011 : 152-153)

La première tendance résumée par Clerc est située du côté du pôle « technicité », la seconde du côté du pôle « réflexivité ». Dans la lignée des travaux actuels sur la formation des enseignants de langue, Clerc se range du côté de la « formation réflexive ». En ce qui nous concerne, nous nous interrogeons sur la portée d'une formation qui serait uniquement construite sur des objets liés à la réflexivité et aux savoirs théoriques didactiques, tel qu'elle le recommande *a priori* (attentes, représentations, introspection, remises en question, réflexion épistémologique, notions et concepts de l'agir professionnel, analyse de discours glottopolitiques). Dans son commentaire sur les orientations actuelles des formations, on lit un jugement négatif sur les « recettes », autrement dit les techniques, jugement qu'on retrouve de manière récurrente dans les écrits didactiques actuels. Or, ce « haro sur les recettes » révèle, selon nous, une mécompréhension de ce qui se joue pour les enseignants quand sont abordés en formation les savoirs d'ingénierie didactique liés à la conception et à l'animation de dispositifs, qui font travailler sur des démarches d'enseignement et des techniques pédagogiques. Dans notre perspective, à partir de notre recherche sur l'utilisation de la TMR comme outil de formation et par des enseignants novices dans leurs premières prises en main de cours, nous envisageons la technicité et la réflexivité comme complémentaires et indispensables l'une à l'autre, et non comme antinomiques. En découvrant et en s'appropriant des techniques, l'enseignant réfléchit à ce qu'il peut en faire concrètement, en les situant par rapport à des principes méthodologiques et à un contexte d'utilisation réel ou potentiel ; de la même manière, un temps d'analyse introspective sur ses représentations et sa pratique amène l'enseignant à se confronter aux techniques et à leur manipulation. Les deux pôles de la formation sont nécessaires et indissociables. Par ailleurs, les attentes des (futurs) enseignants

en formation concernant les techniques et les outils utilisables pour l'enseignement/apprentissage sont tout à fait légitimes, et ne doivent pas être sous-estimées, voire méprisées. Nous nous plaçons ici dans la perspective de Besse à propos des techniques de classe telles qu'il les envisageait déjà en 1980 :

Par techniques de classe, nous entendons les procédures pédagogiques préconisées dans la méthode (ou le manuel) ou utilisées par le professeur pour aider les apprenants à assimiler le contenu prévu. [...] On reproche souvent aux professeurs qui enseignent la langue de demander des 'recettes' à leurs formateurs. Mais ce sont les 'recettes' dites pédagogiques qui constituent non seulement l'ossature mais également une grande partie de la chair de la classe.

Il faudrait, nous semble-t-il, finir par admettre que dans une technique de classe quelconque il y a, implicitement, beaucoup plus d'options théoriques que dans les discours qui leur servent de fondement ou de justification. [...]

Ce sont les techniques pédagogiques qui règlent la plupart des échanges entre le professeur et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. Ce sont elles qui codifient la majorité des manipulations verbales et scripturales par lesquelles on apprend. Elles sont à la classe ce que les règles sont à un jeu de cartes ou à certaines pratiques sportives : elles la constituent en tant que classe. [...] En conséquence, ce sont elles qui nous paraissent impliquer les options linguistiques, sociologiques, psychologiques du cours (méthode ou manuel), beaucoup plus que les textes qui le présentent ou même les inventaires et l'approche à partir desquels il est bâti. (Besse, dans Besse & Galisson, 1980 : 114-115)

La complémentarité que nous posons entre technicité et réflexivité au sein de l'activité de l'enseignant dans le temps de la formation vaut aussi pour son action en situation de travail, comme le souligne Besse.

2.1.3. L'enseignant réflexif, entre savoirs théoriques et savoirs d'action

Ceci rejoint, à notre avis, la question du lien entre théorie et pratique, entre savoirs théoriques et savoirs d'action à penser non plus comme antinomiques mais comme reliés, les savoirs d'action donnant lieu à des formalisations, et les savoirs théoriques disciplinaires élargissant leurs objets à la compréhension de l'action (Barbier, 1996 : 4). Dans cette optique, et à la suite des travaux de Piaget en psychologie cognitive, Vergnaud pose que dans l'action se trouve la conceptualisation (1996), ce qui signifie que : « C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite » (*ibid.* : 275). Le lien entre action et pensée se fait par la représentation : « [...] c'est-à-dire la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action. » (*ibid.*). De plus, Vergnaud souligne que la conceptualisation sous-jacente développée dans et par l'action s'extériorise théoriquement quand elle est « [...]

explicitée, débattue, et organisée en un système cohérent de concepts, de principes et d'énoncés [...] » (*ibid.*). A la suite de cette introduction, Vergnaud pose le schème¹²⁷ comme la clé de voûte permettant de penser la relation entre savoirs d'action et savoirs théoriques en situation (1996 : 278). Le schème rend la connaissance opératoire (en compétence) au sens où il fait raisonner et agir en fonction de conditions particulières rencontrées. Au-delà de la compétence qui renvoie d'abord au résultat de l'activité, le schème permet de décrypter l'organisation de l'activité (*ibid.* : 282). Il est défini comme une unité identifiable de l'activité du sujet, avec un but et une dynamique propres. C'est une « organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations » (*ibid.* : 283).

Ce lien posé entre savoirs théoriques et savoirs d'action, entre action et conceptualisation, fait écho au postulat de Schön sur « l'existence d'un savoir caché dans l'agir professionnel » et la proposition de la figure du « praticien réflexif » (1994)¹²⁸ qui réfléchit en cours d'action et sur son action. En ce sens, Schön recommande que la formation des adultes soit : « une formation qui consiste en aidant le praticien [*sic*] à réfléchir sur le savoir caché dans l'agir afin d'en tirer les règles auxquelles il se conforme, les stratégies d'action dont il fait usage, ses façons de structurer les problèmes. » (1996 : 212)

C'est dans cette perspective du lien intrinsèque entre réflexion, théorie et action que nous prôtons une intégration équilibrée de la technicité et de la réflexivité pour la formation d'un enseignant réflexif. A ce titre, nous rejoignons la proposition de Pescheux pour une formation initiale en didactique des langues organisée autour d'une « réflexion praxéologique » (2007 : 106), qui peut allier par exemple appropriation de savoirs d'ingénierie (comme les principes et techniques de la modélisation TMR) et développement de la réflexion sur l'agir enseignant. Ceci questionne la mobilisation de ce type de savoirs par les enseignants novices, de la formation aux premières prises en main de classe.

¹²⁷ Vergnaud reprend et développe le concept de schème défini par Piaget, qui pose les actions comme pouvant se répéter dans des situations semblables ou se combiner différemment dans des situations différentes. Il entend par *schème d'action* « [...] ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » (1973 : 23-24).

¹²⁸ Ce sont les travaux de Schön qui ont inspiré le développement du pôle « réflexivité » pour la formation des enseignants en didactique des langues, entre autres.

2.1.4. Formation et transposition pragmatique des savoirs pour enseigner

Dans l'ensemble des savoirs constituant un programme de formation en didactique des langues, nous nous intéressons plus particulièrement, avec l'outil TMR, aux savoirs d'ingénierie liés à la mise en place de dispositifs didactiques (conception et animation d'unités didactiques). L'appropriation et le transfert de cette catégorie de savoirs relèvent pour Perrenoud du processus de transposition pragmatique (2004). Arrêtons-nous un instant sur cette notion.

En sciences de l'éducation, il est classique de distinguer les savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires) des savoirs pour enseigner (savoirs d'ingénierie) (Wirthner & Garcia-Debanco 2010). Les savoirs à enseigner relèvent du processus de transposition didactique (cf. chapitre 3, point 2.1. *supra*). En parallèle, Perrenoud propose de situer les savoirs pour enseigner comme liés au processus de transposition pragmatique :

[...] [L]es savoirs ne deviennent utilisables dans une action professionnelle, quelle qu'elle soit, qu'au prix d'une transposition pragmatique. [...] La transposition pragmatique telle qu'elle est envisagée ici opère sur les **savoirs pour enseigner**, ceux qui fondent les décisions et les actions pédagogiques et didactiques. (2004 : 142)

La notion de transposition pragmatique permet de penser le développement des savoirs en vue de l'action, particulièrement l'ensemble des savoirs d'ingénierie, des méthodes (et même des « recettes », souligne Perrenoud) qui peuvent faire l'objet d'une mobilisation dans l'action, potentiellement facilitée par le fait que les savoirs d'ingénierie travaillés en formation peuvent être déjà perçus comme des règles d'action¹²⁹ par les enseignants (*ibid.* : 144).

Ce processus nous amène à discuter de la dimension prescriptive de la formation spécifiquement quand y sont abordés des savoirs d'ingénierie. L'écueil de la prescription vue comme rigide et normative explique la méfiance à l'égard de la technicité en formation et a

¹²⁹ La notion de règle d'action est utilisée en ergonomie du travail en lien avec le genre professionnel (cf. Clot 1999, point 2.3.1. *infra*). Elle est adossée à l'idée de pré-ordination de l'action : « Quand nous parlons de pré-ordination pour indiquer que la coordination est préalable à l'action, nous ne voulons pas dire qu'elle est déterminée. La prédétermination implique de fixer le cours d'action avant son déroulement. La pré-ordination implique par contre de choisir des règles avant l'action, pour essayer de lui donner un ordre ; cela admet que ces règles ainsi que le déroulement de l'action soient modifiables au cours même de l'action. » (Maggi, 1996 : 651 ; cité dans Clot, 1999 : 30)

nourri le virage réflexif qui se pose d'abord comme non prescriptif¹³⁰. Cependant, pour arriver à des contenus de formation équilibrant technicité et réflexivité, il nous semble important de reconsidérer la notion de prescription car une formation même orientée vers la réflexivité ne peut échapper à la dimension prescriptive qui la compose. La prescription est une notion qui a été développée en ergonomie du travail pour effectuer une distinction entre tâche prescrite et activité réelle et aborder la question de l'écart qui existe toujours entre prescrit et réel dans le travail (Leplat 1983, Clot 1999). Dans le cadre de l'enseignement, l'activité réelle renvoie aux pratiques effectives des enseignants qui ne peuvent être réduites au prescrit (par exemple des prescriptions secondaires¹³¹ que forment les savoirs d'ingénierie abordés en formation). Ainsi, plutôt que de mettre en avant la caractéristique non prescriptive d'une formation (pour nous non atteignable), il nous semble préférable de prendre la mesure du fait qu'« [...] il ne peut y avoir de formation sans prescription [...] » au sens où « [...] le formateur conçoit, met en place, propose [...] les conditions de l'activité des formés pendant la formation [...] » (Durand, 2006 : 80), et tout autant d'avoir à l'esprit que quel que soit le degré de prescription de la formation, celle-ci n'exerce pas de contrôle sur les formés qui sont des personnes autonomes organisant leur propre activité :

[...] bien que procédant par prescriptions, le formateur ne commande pas l'activité des formés ; et si les consignes, dispositifs, recommandations, questions, artefacts... conçus par lui, peuplent l'environnement des formés, ce sont ces formés eux-mêmes qui leur allouent une signification et en font un usage pragmatique. (*ibid.* : 81)

Inutile de craindre la dimension prescriptive de la formation, elle lui est inhérente et, par ailleurs, son impact sur le formé n'est que potentiel, car en définitive c'est l'enseignant qui mobilise ou pas ce qui a été travaillé en formation en termes de savoirs d'ingénierie.

Ainsi, la transposition pragmatique ne peut être envisagée comme une simple application de règles, car les savoirs d'ingénierie ne sont pas des règles à suivre, mais des outils qui doivent permettre à l'enseignant de décider en situation des actions à mener. Perrenoud parle, à ce titre, d'outils « d'intelligibilité d'une situation professionnelle » (2004 : 145). Les savoirs d'ingénierie ne dictent pas de conduite, mais nourrissent le raisonnement de l'enseignant réflexif dans l'action. Ceci va nous amener à considérer maintenant les dimensions

¹³⁰ La question de la prescription en formation fait écho à la dimension prescriptive du recours à une modélisation comme la TMR pour la conception et l'animation d'unités didactiques (cf. chapitre 3, point 4.1.1. *supra*).

¹³¹ Les contenus et discours de formation sont qualifiés par Goigoux de « prescriptions secondaires » (les prescriptions primaires étant constituées par les programmes officiels) (2002).

individuelle et collective du développement de l'agir, à partir des notions de répertoire didactique, d'agir enseignant et de pratiques de transmission.

Au terme de cette discussion des dimensions technique et réflexive de la formation des enseignants de langue, nous faisons écho au titre donné par Perrenoud à son texte de 2004 (« Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? ») en nous demandant si la didactique des langues propose des savoirs mobilisables par les enseignants dans l'exercice de leur métier. Plus particulièrement, à partir de notre travail de recherche sur la TMR comme outil de formation, nous posons les questions suivantes : la formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE offre-t-elle des savoir faire mobilisables dans l'action ? En quoi ces contenus de formation permettent-ils aux (futurs) enseignants à la fois de s'approprier des techniques et de développer une posture réflexive pour la conception et l'animation d'unités didactiques ?

2.2. Le répertoire didactique

La transposition pragmatique des savoirs d'ingénierie abordés en formation se fait au niveau de chaque enseignant au cours de son action en situation, en fonction de ce qui fait sens pour lui, c'est-à-dire en fonction de son histoire, entendue ici dans ses dimensions personnelle, formative et professionnelle. Ce processus ainsi défini nous amène à nous intéresser maintenant aux notions de répertoire didactique, d'agir enseignant et de pratiques de transmission qui permettent de cerner le développement individuel de l'agir d'enseignants novices et son inscription dans le collectif de la profession d'enseignant de langue.

Nous articulons ces notions dans l'ordre cité selon un cheminement permettant d'aller de la vision macro des constituants du répertoire didactique au déploiement de l'agir enseignant et à l'échelle micro des pratiques de transmission.

La notion de répertoire didactique est utilisée dans le paysage français de la didactique des langues depuis une dizaine d'années. Le répertoire didactique est défini comme :

[...] l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible à un public donné et dans un contexte précis. Ces savoirs se forment à partir d'un faisceau complexe de modèles intériorisés acquis par formation et/ou par imitation, de représentations (partagées et individuelles), de connaissances générales et de connaissances sur la langue à

enseigner et sur les langues en général, etc. et se modifient tout au long de l'expérience enseignante [...]. (Causa, 2012 : 15-16)

Cette définition synthétise les traits généraux du répertoire didactique tel que la notion a été traitée au fil de différents textes dans la première partie des années 2000. Elle a été proposée une première fois dans un article de Cicurel, où le répertoire didactique recouvre un ensemble de modèles, de savoirs et de situations qui constituent des ressources pour l'enseignant ; et comme il s'agit d'un enseignant de langue, Cicurel y inclut également le répertoire linguistique et interactionnel (2002 : 157). Puis, la notion a été développée dans un texte collectif de 2004 sous le terme de « répertoire d'enseignement » : ce texte met en avant le fait que le répertoire didactique peut être marqué par la ou les cultures éducatives dans laquelle/lesquelles l'enseignant a évolué et se forge à partir de modèles théoriques, culturels, individuels, acquis par formation, observation ou imitation (Bigot *et al.* 2004). Ensuite, la notion a été reprise et développée dans différents textes de Cadet et Causa (cf. entre autres, Cadet 2004, Cadet & Causa 2005, Cadet & Causa 2006, Causa & Cadet 2006)¹³². En 2012, en s'appuyant sur les textes précédents et d'autres travaux, Causa propose un nouveau développement de la notion de répertoire didactique sur trois plans : son origine et sa construction depuis 2002, l'élargissement de ses composantes et son implication pour la recherche sur la formation des enseignants de langue¹³³.

A partir de cette première définition, on comprend l'importance de la notion de répertoire didactique dans notre projet de recherche. Cette notion prend une position centrale dans notre cadrage conceptuel concernant l'impact d'une formation avec l'outil TMR sur le développement de l'agir d'enseignants novices, dans la mesure où le répertoire didactique recouvre, entre autres, les savoir faire acquis potentiellement par la formation, se modifiant dans l'expérience. Avant d'approfondir l'apport de cette notion à notre problématique à partir notamment de la notion de modèle, nous revenons sur son origine et les différents facteurs qui contribuent à son développement.

¹³² Cette notion a fait l'objet d'une recherche collective, dans la première partie des années 2000, au sein du groupe *Discours d'enseignement et interactions* coordonné par F. Cicurel (devenu le groupe *Interactions didactiques et agir professoral* – IDAP, du laboratoire DILTEC de l'université Paris 3), à partir de données récoltées auprès d'étudiants de maîtrise FLE effectuant leur stage pratique d'enseignement. L'analyse du corpus a permis de décrire les premières étapes de construction d'un répertoire didactique d'un enseignant novice de FLE. Cette recherche collective a nourri la mise en place de notre propre projet (cf. point 4 *infra*).

¹³³ C'est essentiellement à partir de ce texte que nous rendons compte de la notion de répertoire didactique ici.

2.2.1. Répertoire verbal, habitus professionnel et « répertoires » au fondement de la notion

Comme le rappelle Causa (2012 : 18-24), la notion a été forgée à partir des concepts de répertoire verbal en ethnographie de la communication (Gumperz 1989), d'habitus professionnel en sciences de l'éducation (Perrenoud 1994, 2001, 2012) et la notion de répertoires en didactique des langues (Germain 1990).

En ethnographie de la communication, le répertoire verbal est caractérisé par trois traits : il est à la fois individuel, partagé et dynamique, au sens où il recouvre les variétés de langue qu'un locuteur utilise dans diverses situations de communication au sein d'une communauté linguistique et il se modifie au gré de l'expérience personnelle et de l'évolution socio-linguistique de la communauté (Gumperz, 1989 : 116). En écho à cette notion, le répertoire didactique de l'enseignant de langue consiste en un ensemble de conduites pédagogiques variées amenant l'enseignant à être en mesure de s'adapter à différents contextes, différents publics, différents programmes. Ces conduites recouvrent, comme pour le répertoire verbal, des traits partagés au sein de la communauté des enseignants de langue, et des variables spécifiques aux individus enseignants.

Causa rapproche le répertoire didactique de la notion d'habitus professionnel développée par Perrenoud comme : « l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action » (2012 : 212)¹³⁴. L'habitus professionnel est un ensemble (en partie inconscient) de schèmes qui permet à l'enseignant de prendre *in situ* un grand nombre de décisions variées. Les schèmes d'action de l'enseignant se modifient constamment : soit ils se renforcent au gré d'expériences familières, pouvant aboutir à la routinisation de conduites pédagogiques, soit ils se renouvellent dans des combinaisons inédites lors d'expériences inhabituelles, faisant ainsi évoluer l'habitus professionnel de l'enseignant, qui peut être par ailleurs explicité en partie et donc modifié par une « relecture de l'expérience » (Perrenoud, 1994 : 32). En d'autres termes, que ce soit dans une situation habituelle ou une situation nouvelle, l'enseignant peut mobiliser des savoirs d'ingénierie déjà là ou en créer de nouveaux à partir des savoirs déjà là et en fonction de la situation imprévue, ce qui est le propre d'une pratique réflexive

¹³⁴ Perrenoud développe la notion de schème professionnel à partir du concept de schème de Piaget (cf. note 127 *supra*) et à partir du concept d'habitus de Bourdieu. En sociologie, l'*habitus* est posé comme « une grammaire génératrice des pratiques », c'est-à-dire : « [...] un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme. » (1972 : 178-179, cité dans Perrenoud, 1994 : 26-27)

(Perrenoud, 2004 : 146). Pour Causa, les schèmes d'action renvoient aux différents constituants du répertoire didactique, ce qui lui permet d'ajouter deux caractéristiques au répertoire didactique (déjà posé comme individuel, partagé et dynamique, à partir de l'analogie avec le répertoire verbal) : le fait d'être perméable, c'est-à-dire pouvant se modifier constamment au gré des expériences, et le fait d'être en partie conscient. C'est notamment par la prise de conscience de ce qui se passe dans la classe que l'enseignant peut être amené à modifier et à faire évoluer son répertoire didactique (2012 : 213).

En didactique des langues, Germain a eu, le premier recours, à la notion de répertoire pour désigner un ensemble comprenant les activités, les techniques, les modes d'organisation de la classe, qui varient selon l'expérience et la formation de l'enseignant (1990 : 77-78). Le répertoire didactique se distingue de la notion de « répertoires » au pluriel de Germain en ce sens qu'il est posé comme « [...] l'unité englobante de rang supérieur qui se concrétise dans les conduites pédagogiques [...] » (Causa, 2012 : 24) ; c'est-à-dire que le répertoire didactique se concrétise dans les activités de classe mais ne se confond pas avec elles.

2.2.2. Les facteurs contribuant à la constitution du répertoire didactique : représentations, croyances et savoirs des enseignants

Comme il est précisé dans la définition générale présentée *supra*, les facteurs contribuant au développement du répertoire didactique sont de différents ordres : il peut s'agir de représentations, de connaissances ou de modèles. L'apport des modèles nous intéresse particulièrement, en lien avec la modélisation de la TMR. Causa développe cette question des modèles à nouveau en 2012, en proposant de l'adjoindre au système des représentations, des croyances et des savoirs (RCS) des (futurs) enseignants de langue (Cambra Giné 2003)¹³⁵. Nous faisons un point bref sur les RCS avant d'aborder les modèles tels que Causa les envisage afin de préciser notre positionnement.

Causa propose de faire le lien entre les représentations et les connaissances vues comme contribuant au développement du répertoire didactique des enseignants avec le système des RCS (2012 : 27), ce qui nous paraît pertinent. Cambra Giné propose de conceptualiser le

¹³⁵ Cambra Giné s'est inspiré de l'ensemble notionnel proposé par Woods à partir des termes anglais de « beliefs », « assumptions », et « knowledge » (BAK) (1996). Il est important cependant de signaler que le terme « représentations » n'est pas l'équivalent de « assumptions » (hypothèses, suppositions), ce qui apporte une différence notable à l'ensemble notionnel tel qu'imaginé par Woods.

système des RCS comme un « ensemble de constructions mentales », de « manières de penser la réalité », à la fois individuelles et « socialement élaboré[e]s, partagé[e]s et transmis[es] » (2003 : 211), qui tout à la fois oriente la perception des enseignants sur les langues étrangères et leur enseignement/apprentissage et sert de « cadre de références », de « boîte à outils » leur permettant de gérer les situations de classe (2003 : 207). Le fait de rassembler les représentations, croyances et savoirs en système implique de mettre en avant les liens qui s'établissent entre ces trois types d'éléments, comme le souligne Woods (1996 : 196-197).

En prenant appui sur les travaux de Jodelet en psychologie sociale (1989), Cambra Giné entend la notion de *représentation* comme « un savoir qui est socioculturellement construit et qui tout à la fois a une fonction dans la construction de la réalité sociale » (2003 : 211). Son caractère social est relié à la sphère personnelle au sens où elle est construite par des individus au sein de groupes sociaux ; elle est aussi vue comme éclectique, de nature consciente et inconsciente, résistante au changement et susceptible d'évoluer au gré des expériences (*ibid.* : 211-212)¹³⁶. À l'inverse de la représentation, la croyance est posée essentiellement comme individuelle et de caractère opaque, inflexible, affectif, évaluatif et discutable (*ibid.* : 208) ; elle est reliée au collectif par son inscription dans la mémoire sociale (*ibid.* : 212). *A contrario*, le savoir est souple, révisable, neutre, abstrait, factuel, explicatif et analytique (*ibid.* : 208). Pour l'enseignant, selon la typologie de Shulman (1987) citée par Cambra Giné (*ibid.* : 209), le savoir se décline en savoirs sur la pédagogie en général, savoirs sur l'apprentissage des élèves, savoirs sur les programmes et sur les moyens, savoirs savants disciplinaires et savoirs d'enseignement¹³⁷. Causa minore le caractère neutre du savoir car il est inévitablement l'objet d'interprétations au sein de la profession, ici celle d'enseignants de langue, dans laquelle il est développé et diffusé (Causa, 2012 : 38-39).

2.2.3. Modèles, modèles disciplinaires en acte et développement du répertoire didactique

Causa propose donc d'ajouter les modèles comme quatrième élément au système des RCS, en avançant que le modèle recouvre des caractéristiques propres le distinguant des trois autres

¹³⁶ Sur le recours à la notion de représentation dans les sciences humaines, cf.

2001. Sur la question des représentations sociales dans l'enseignement/apprentissage des langues, cf. Dabène (1994), Moore (2001).

¹³⁷ En sciences de l'éducation, plusieurs ouvrages proposent des catégorisations des savoirs enseignants (travaillés en formation). Cf. par exemple, la comparaison faite par Gagnon & Surian (2011) de cinq typologies (Chevallard 1999, Lenoir & Vanhulle 2005, Goigoux *et al.* 2009, Desjardins & Dezutter 2009, Hofstetter & Schneuwly 2009) qui recoupent celle de Shulman.

éléments (*ibid.* : 39). Pour ce faire, Causa rappelle que la notion de modèle se trouve au fondement de la définition de répertoire didactique car les modèles auxquels ont été ou sont confrontés les enseignants s'avèrent prépondérants dans la constitution de celui-ci. Causa en rappelle la définition suivante (reprenant d'autres textes, dont Cadet 2004 : 64 ; Cadet & Causa, 2005 : 163) :

[...] un ensemble de références théoriques et pratiques que les futurs enseignants se forgent à partir de l'expérience personnelle et formative par imprégnation, observation et imitation. Il s'agit en conséquence de modèles socioculturels (le rôle de l'enseignant dans une société donnée et les représentations qui en découlent), de modèles scolaires (tout ce qui a trait au passé personnel de l'apprenant), de modèles d'action et de modèles théoriques et pratiques de formation pédagogique étroitement liés aux cultures éducatives¹³⁸ auxquelles les étudiants sont/ont été exposés dans une société donnée à un moment donné. (2012 : 39)

Causa souligne le fait que le modèle sert de point de repère et qu'il peut, de ce fait, être imité ou reproduit (consciemment ou inconsciemment). L'enseignant novice, par exemple, aura tendance à s'inspirer de modèles socioculturels et scolaires intériorisés de par son passé d'élève et à intégrer dans son comportement des manières de faire d'autres enseignants auxquelles il a été exposé¹³⁹, notamment lors de ses premières prises en main de classe, car ces modèles, en quelque sorte familiers, ancrés, se trouvent de fait disponibles (*ibid.* : 42 ; cf. également Cadet, 2004 : 79 ; Cadet & Causa, 2006 : 176). A ce propos, Causa rappelle que les résultats de la recherche menée auprès des étudiants de maîtrise FLE lors de leur stage pratique d'enseignement ont montré que des modèles intériorisés tels que ceux hérités de l'enseignement du FLM ou des langues vivantes dans le cadre scolaire étaient mobilisés par eux, notamment quand les objets travaillés étaient semblables à ceux abordés en FLM (comme par exemple, un point de grammaire ou un extrait de texte littéraire) et se trouvaient de fait en confrontation avec les modèles travaillés en formation pour l'enseignement du FLE (cf. Cadet & Causa 2005).

Ceci nous amène à proposer un rapprochement, sur le plan conceptuel, entre la notion de modèle telle qu'elle est intégrée à la constitution du répertoire didactique pour l'enseignant de

¹³⁸ Concernant la notion de *culture éducative*, nous faisons nôtre la définition proposée par Cadet : « [...] la/les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les *lieux d'éducation* – famille et institutions scolaires – dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux *habitus* qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels. » (2004 : 67). A l'instar de Castellotti et De Carlo (1995 : 38-39), Cadet insiste sur le rôle primordial de l'expérience scolaire dans la constitution de la culture éducative des individus.

¹³⁹ Plusieurs ouvrages font état de ce constat concernant le développement de l'agir d'enseignants novices de langue étrangère. Cf. Castellotti & De Carlo 1995, Bailey 1996, Grandcolas & Vasseur 1999, Borg 2003.

FLE, notamment pour ce qui est des modèles scolaires intériorisés, et la notion de modèle disciplinaire en acte proposée par Garcia-Debanc dans le cadre de la recherche sur les pratiques effectives des enseignants débutants dans l'enseignement du FLM (2006, 2008). Pourquoi cette appellation ? Garcia-Debanc s'appuie sur la notion de théorème-en-acte proposée par Vergnaud pour la description des procédures utilisées par les élèves lors de la résolution de problèmes mathématiques (1996)¹⁴⁰ : le parallèle amène à envisager les choix opérés par les enseignants dans la planification et l'animation de leurs cours comme révélateurs de modèles en acte de la discipline, caractérisant l'agir des enseignants de manière sous-jacente. Ces choix sont faits à partir d'un ensemble d'éléments : programmes, connaissance des notions à enseigner, matériel à disposition, et aussi, contenus abordés en formation à l'enseignement, habitudes disciplinaires, culture de l'établissement, routines professionnelles et souvenirs en tant qu'élèves (2006 : 43 ; 2008 : 52-53). Par ailleurs, les modèles disciplinaires en acte sont ancrés historiquement dans l'enseignement du FLM et un enseignant peut appuyer consciemment ou non sa pratique sur l'une ou l'autre ou plusieurs des configurations didactiques de la discipline¹⁴¹. Ces configurations didactiques étant différentes dans leurs principes, leurs objets, leurs méthodes, selon les époques, les modèles disciplinaires en acte mobilisés par les enseignants peuvent de fait s'avérer en tension, voire en contradiction, les uns avec les autres. Cela permet d'expliquer des écarts entre le prévu et le réalisé, c'est-à-dire entre la configuration didactique recommandée par la formation que l'enseignant planifie de mettre en œuvre et la version hybride qu'il réalise, écarts qui peuvent être particulièrement révélés lors de la gestion d'imprévus (cf. Garcia-Debanc & Trouillet 2000) (2008 : 53). On retrouve ici le même constat que celui évoqué *supra* concernant l'agir des enseignants novices en FLE.

¹⁴⁰ La notion de théorème-en-acte est liée chez Vergnaud au concept de schème (cf. point 2.1.3. *supra*). Le schème se décompose en quatre éléments : des buts (fonctionnalités), des règles d'action (règles de conduite engendrant l'activité), des invariants opératoires et des possibilités d'inférence en situation (lien contextuel entre buts, règles et invariants). Les invariants opératoires constituant le schème sont des concepts-en-acte ou des théorèmes-en-acte qui permettent de sélectionner l'information et de la traiter : « Le schème qui s'adresse à une classe de situations bien identifiée comporte tous les invariants opératoires nécessaires à la reconnaissance des objets présents dans ces situations et des propriétés et relations qui sont nécessaires à l'évocation des règles d'action pertinentes, compte tenu du but. Cela ne signifie pas qu'un même concept ou qu'un même théorème ne soient pas éléments d'autres schèmes ; c'est même cela qui permet au sujet de naviguer dans son répertoire de schèmes lorsqu'il ne dispose pas d'un schème tout fait et disponible pour faire face à une situation nouvelle. » (*ibid.* : 285) Le concept de schème ainsi défini peut permettre de comprendre les conduites d'un même sujet dans des situations familières ou singulières.

¹⁴¹ Garcia-Debanc évoque, par exemple, les Instructions Officielles de 1925, 1938, 1972, 1985 et 2002 concernant l'enseignement du français à l'école primaire en France, comme autant d'étapes marquant l'évolution des contours de la discipline sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer dans leurs pratiques (2006 : 44).

Ce qui domine dans l'analyse de Causa concerne l'influence des modèles socioculturels et scolaires incarnés par des exemples d'enseignants ou de figures d'enseignants. Ce qui nous semble intéressant à approfondir dans le cadre d'une réflexion sur la mise en place du répertoire didactique, c'est aussi l'apport des modèles théoriques et pratiques de la formation, en l'occurrence, pour ce qui nous concerne, l'impact d'une modélisation comme la TMR travaillée en formation sur le développement de l'agir des enseignants novices. Tout en ayant à l'esprit le poids des modèles antérieurs intériorisés et potentiellement mobilisés notamment au début de la pratique d'enseignement, notre propos de recherche est d'observer l'émergence de traces éventuelles des principes et des techniques de la TMR dans les manières de faire. Nous rejoignons ainsi la perspective proposée par Garcia-Debanc :

On peut ainsi essayer de cerner, dans des pratiques observées, quelles traces relèvent de telle ou telle configuration didactique. La référence à la configuration didactique devient alors une notion heuristique pour interroger la complexité des pratiques d'enseignement effectives et essayer de cerner les références sous-jacentes aux pratiques observées. (2008 : 53)

En d'autres termes, trouvera-t-on dans l'analyse de l'agir des enseignants novices des modèles disciplinaires en acte renvoyant à la configuration didactique communicative/actionnelle telle que cela a été travaillé en formation à partir de la TMR ? Ou observera-t-on des modèles disciplinaires en acte liés à d'autres configurations développées pour l'enseignement des langues étrangères au fil du temps, telles la méthode grammaire-traduction, ou la méthode directe, ou la méthode audio-orale, ou le SGAV ? Ou encore des modèles disciplinaires en acte de configurations didactiques de l'enseignement du FLM ? Quels savoir faire méthodologiques (tirés de la formation avec la TMR ou pas) feront partie des ressources constituant le répertoire didactique en construction des enseignants novices ?

2.3. L'agir enseignant et les pratiques de transmission

La notion d'agir enseignant est relativement récente en didactique des langues. Nous allons la définir et expliquer en quoi elle intéresse particulièrement notre recherche, à la suite de la notion de répertoire didactique, et en lien avec les pratiques de transmission.

2.3.1. L'agir enseignant : les actions de l'enseignant au fil des interactions didactiques

La définition de l'agir enseignant

La notion d'agir enseignant (ou agir professoral) a été développée par Cicurel (2005a, 2005b, 2007, 2011b)¹⁴² dans le cadre de la nouvelle orientation actionnelle des recherches sur les discours de la classe de langue, qu'elle situe comme le troisième moment d'évolution de ce domaine de recherche développé à partir du milieu des années 1970 dans le monde de langue anglaise (*Second Language Classroom Research*)¹⁴³ et à partir des années 1980 dans la recherche francophone. Dans un premier temps, les discours de la classe de langue ont été étudiés avec les outils de l'analyse du discours : le propos de la recherche était de dégager les caractéristiques du discours d'enseignement ou discours didactique, marqué notamment par une centration sur le code linguistique. Dans une seconde période (années 1990/2000), les discours de la classe de langue sont abordés du point de vue de l'analyse des échanges entre enseignant et apprenants constituant le tissu communicationnel discursif de toute situation d'enseignement/apprentissage : la recherche identifie les traits majeurs des interactions didactiques, entre autres, la co-construction d'un dialogue centré sur la transmission de savoirs, dans et sur la langue étudiée, entre l'enseignant et les apprenants, l'organisation de ce dialogue en un système d'alternance de la parole, ainsi que la place et le rôle des interactants¹⁴⁴.

A partir du milieu des années 2000, l'analyse des interactions connaît une inflexion vers l'action, en didactique des langues et en sciences de l'éducation (cf. Cicurel & Bigot 2005 ; Fillietaz & Schubauer-Leoni 2008)¹⁴⁵. Les études portant sur les interactions

[...] ne cherchent pas seulement à comprendre le rôle des échanges didactiques dans les processus d'appropriation mais [...] veulent plus largement aller à la rencontre des pratiques didactiques et des comportements langagiers tels qu'ils se déroulent effectivement dans les divers contextes éducatifs. (Bigot & Cicurel, 2005 : 4)

¹⁴² Avec les membres de l'équipe de recherche *Interactions didactiques et agir professoral* – IDAP du laboratoire DILTEC (université Paris 3), à la suite du travail sur le répertoire didactique (cf. point 2.2., note 132 *supra*).

¹⁴³ L'ouvrage de référence des débuts de ce domaine de recherche est celui de Sinclair et Coulthard (1975).

¹⁴⁴ Nous renvoyons à différentes sections d'ouvrages ou d'articles pour des synthèses détaillées et référencées de l'évolution de ce domaine de recherche à la croisée de plusieurs domaines, dont l'analyse de discours, la linguistique interactionniste, les recherches en acquisition et la didactique des langues (cf. Cicurel, 2005b : 24-25 ; Cicurel, 2007 : 18-21 ; Cicurel, 2011b : 10-16 et 233-241 ; Bigot & Cadet, 2011 : 11-29).

¹⁴⁵ Un intérêt pour la notion d'action avait déjà pointé en didactique des langues, cf. Cicurel & Véronique 2002.

Les interactions didactiques sont une voie d'accès privilégiée aux pratiques effectives des enseignants (de langue ou d'autres disciplines)¹⁴⁶ mais leur analyse ne suffit pas à comprendre tous les ressorts de ce qui se passe en classe. L'analyse des interactions didactiques évolue ainsi vers l'approche actionnelle actuelle des discours de la classe de langue. Cette orientation met l'accent sur les actions telles qu'elles émergent au fil des interactions : « Travailler en classe implique non seulement l'émergence de discours, mais aussi d'actions produites en vue de l'acquisition de savoirs et savoir-faire langagiers. » (Rivière, 2005 : 96) Le regard porté sur l'enseignant évolue, il s'agit de se pencher :

[...] sur le professeur, non pas pour le considérer seulement comme le 'producteur d'un discours' ou l'interactant d'une classe, mais aussi comme l'*auteur* d'actions qui ont leur format et leur finalité et qui sont destinées à infléchir le comportement ou le savoir d'un autre. (Cicurel, 2005b : 24)

Mais les actions de l'enseignant n'étant qu'en partie interprétables à partir des interactions, on essaie d'en cerner les intentions sous-jacentes. Ceci peut se faire en élargissant les analyses aux planifications de cours et aux verbalisations de l'enseignant sur ses actions, ce qui permet de tenter d'avoir accès à la dimension cachée de l'agir enseignant (la genèse de l'action, les motifs, l'intentionnalité, la prise de décisions) (Cicurel, 2011 : 240).

L'agir enseignant est ainsi vu comme constitué « [...] par la somme des actions, des intentions, des émotions et des projets de l'enseignant » (*ibid.* : 239) et est défini comme suit :

Il s'agit de l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Lorsqu'on parle d'agir, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. (*ibid.* : 119)

Cette mise en action rencontre les dires des apprenants et doit s'adapter à eux. L'agir enseignant possède la particularité de provoquer d'autres actions de la part du groupe d'apprenants puisqu'il faut provoquer des transformations de savoirs et parfois de comportements. Pour connaître l'agir professoral, il semble qu'il faille s'appuyer aussi sur l'explicitation que donnent les enseignants à propos de leur propre action d'enseignement. (Cicurel et Rivière, 2008 : 265)

L'appui sur la notion d'agir en didactique des langues représente un intérêt certain pour notre propos car cela permet, comme le souligne Cicurel (2005b), de reconsidérer la perspective praxéologique de la discipline, notamment dans l'articulation avec la formation. On peut ainsi

¹⁴⁶ Des travaux en sciences de l'éducation avaient recours à l'analyse des interactions depuis les années 1990 également (cf. Altet 1994, 2002).

observer le lien entre formation et agir à partir des pratiques effectives repérées au fil des interactions et éclairées par les planifications des cours et les verbalisations des enseignants. La question est alors de savoir s'il y a des traces observables dans l'agir qui font écho aux contenus de formation, en particulier à la modélisation de la TMR pour ce qui nous concerne.

L'agir enseignant : entre inscription dans le collectif d'une profession et actualisation de son action individuelle en situation

L'autre intérêt de la notion d'agir, dans le cadre de notre recherche, consiste dans le fait qu'elle peut être distinguée en « activité » dans son entour collectif et en « action » dans sa dimension individuelle. C'est ce que pose Bronckart dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif (constituant l'une des « théories de l'action ») (1996)¹⁴⁷. C'est à partir de l'activité que l'action est construite par l'individu :

[...] les formes d'action ne sont pas d'abord des productions *sui generis* de la pensée ou de la conscience des actants individuels ; elles sont des produits de mécanismes interactifs complexes, auxquels participent certes ces actants mais qui ne peuvent se déployer que dans le cadre plus ou moins contraignant d'activités et de pré-construits collectifs toujours historiquement déjà-là. (Bronckart, 2010 : 86)

Dans la lignée de Bronckart, Fillietaz (2002 : 43-51 ; 2005 : 23-25) précise la distinction entre activité et action en s'appuyant sur la notion de typification développée par Schütz en sociologie phénoménologique (1987). La typification renvoie au fait que les actions accomplies par un individu sont ancrées dans ses expériences passées et sont en partie façonnées par elles. De plus, les actions d'un individu étant déployées socialement, elles ont des points communs avec celles d'autres individus. Ainsi, la conception typifiante de l'agir chez Schütz consiste à poser que les individus « disposent de ressources préalables pour agir » qui ne sont pas « propres aux individus » mais qui relèvent d'« un processus fondamentalement collectif et culturel » (Fillietaz, 2005 : 24)¹⁴⁸. À partir de la notion de typification, Fillietaz propose donc de distinguer les activités typifiées d'un côté et les actions situées de l'autre :

Le terme d'activité désigne pour nous, au plan socio-historique, des pratiques attestées, qui se distinguent par leur caractère récurrent, par le fait qu'elles sont

¹⁴⁷ Pour une présentation synthétique des théories de l'action en philosophie, en sociologie, en psychologie et en sciences du travail et de la formation, cf. Bronckart 2010.

¹⁴⁸ Ceci fait écho aux notions de modèle et modèle disciplinaire en acte vues en lien avec le répertoire didactique (cf. point 2.2.3. *supra*).

collectivement validées et qu'elles sont propres à un sous-domaine de la vie sociale. Par contraste, le terme d'action saisit des conduites finalisées adoptées par des agents de chair et d'os dans des circonstances effectives et nécessairement singulières. Dans ce sens, l'action constitue pour nous une occurrence située, unique et particulière d'une activité sociale. (*ibid.* : 25)

Si l'on considère le ou les premiers cours assurés par un enseignant novice (de FLE), son agir peut être vu en termes d'actions au sens où l'on va s'attacher à décrire ses manières de faire individuelles singulières et spécifiques à la situation d'enseignement/apprentissage, et, il peut être considéré également dans la perspective des types d'activités didactiques/pédagogiques auxquelles il renvoie, dans un rapport dialectique entre action et activité formant l'agir :

[...] les actions situées s'adosent à des activités disponibles au plan socio-historique ; et celles-ci se trouvent en permanence révélées et réalimentées par les actions effectives et les évaluations qui en sont faites dans les situations dans lesquelles elles prennent place. (*ibid.*)

La distinction activité/action de l'agir fait écho pour nous à celles de genre et de style professionnels développées en psychologie du travail (Clot 1999, Clot & Faïta 2000). Clot ne s'appuie pas sur la notion d'agir et sa distinction en activité et action, mais il considère l'activité du sujet au travail dans ses dimensions individuelle et collective, afin de saisir la place et le rôle de chacune de ces dimensions dans le déploiement de l'activité et au niveau du développement du sujet au travail (1999 : 9). Pour ce faire, Clot transpose les notions de genre et de style empruntées à Bakhtine (1984) dans le domaine de l'ergonomie du travail : l'activité du sujet se déploie selon son style propre dans le cadre d'un genre d'activité.

Le genre professionnel

[...] peut se définir comme l'ensemble des activités engagées par une situation, convoquées par elle. Il est une sédimentation et un prolongement des activités conjointes antérieures et constitue un précédent pour l'activité en cours : ce qui a été fait auparavant par les générations d'un milieu donné, les manières dont les choix ont été tranchés jusque-là dans ce milieu donné, les vérifications auxquelles il a été procédé, les coutumes que cet ensemble rassemble. (Clot, 1999 : 37)

Ainsi, les genres d'activité

[...] marquent l'appartenance à un groupe et orientent l'action en lui offrant, en dehors d'elle, une forme sociale qui la re-présente, la précède, la préfigure, et, du coup, la signifie. Ils désignent des faisabilités tramées dans des façons de voir et d'agir sur le monde considérées comme justes dans le groupe des pairs à un moment donné. (*ibid.* : 41)

Le genre professionnel, tel que celui de l'enseignement des langues, peut être considéré comme une sorte de « [p]ré-fabrique, stock de 'mises en actes' et de 'mises en mots' prêts à parler, c'est aussi une mémoire pour pré-dire » (*ibid.* : 42).

Le sujet enseignant façonne dans son action son style individuel de l'activité et pour ce faire, il s'appuie sur les activités du genre professionnel auquel il se rattache. Ce faisant, le genre professionnel est actualisé dans l'action stylisée du sujet, c'est-à-dire renouvelé par elle :

Le style participe du genre auquel il fournit son allure. Les styles sont le retravail des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes. Mieux, ils sont toujours inachevés. Même si le genre est réitérable dans chaque situation de travail, il ne prend sa forme achevée que dans les traits particuliers, contingents, uniques et non réitérables qui définissent chaque situation vécue. L'achèvement du genre se partage en deux moments dans le cours d'activité qui s'amorce : l'activité du sujet qui s'engage en présupposant l'activité d'autrui, lequel s'engage alors en usant du genre adapté à la situation. Le style individuel, c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances. Mais, du coup, ceux qui agissent doivent pouvoir jouer avec le genre ou, plus rigoureusement, jongler avec les différentes variantes qui animent la vie du genre. C'est ce processus de métamorphose des genres promus au rang d'objets de l'activité et recevant de nouvelles attributions et fonctions pour agir qui conserve sa vitalité et sa plasticité au genre. Les genres restent vivants grâce aux créations stylistiques. Mais, inversement, la non-maîtrise du genre et de ses variantes interdit l'élaboration du style. Prendre des libertés avec les genres implique une fine appropriation de ces derniers. (Clot & Faïta, 2000 : 15)

Dans le cadre de notre recherche, on conçoit l'agir enseignant comme se déployant entre des activités typifiées « déjà-là » liées à un genre professionnel et à des actions situées caractérisant un style professionnel. La TMR constituée d'un ensemble de principes didactiques/méthodologiques et de techniques méthodiques/pédagogiques se situe du côté du collectif, de l'activité et du genre professionnel, en tant qu'outil hérité sédimenté de plusieurs configurations didactiques, d'une part, et en tant qu'outil utilisé en formation présentant un ensemble d'activités typifiées appartenant au genre professionnel de l'enseignement des langues, d'autre part. Observer le développement de l'agir d'enseignants novices, en lien avec les savoirs d'ingénierie travaillés avec la TMR en formation, consiste donc à repérer les actions situées des enseignants actualisant (ou non) la TMR selon leur style professionnel en construction. Celui-ci peut être abordé selon les quatre plans sur lesquels l'enseignant de langue peut être amené à (inter)agir de manière simultanée : la langue (traitement de la langue cible et pratiques de transmission), la planification (gestion des imprévus), l'interaction avec les apprenants (régulation des échanges, dynamique de groupe, avancement du travail) et l'inscription de sa propre personne dans l'interaction (implication de soi) (Cicurel, 2011 :

166-176). Ceci nous amène à faire le point sur la fonction de la TMR comme outil de développement de l'agir enseignant.

2.3.2. Développement de l'agir enseignant par l'outil TMR

Dans notre recherche, la TMR est posée comme un outil : outil de conception d'unités didactiques pour l'enseignant (cf. chapitre 3 *supra*) et outil de formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE pour le formateur d'enseignants (cf. chapitre 5 *infra*). Quel est le rôle de cet outil dans le développement de l'agir enseignant ? Dans la constitution du répertoire didactique de l'enseignant novice ? Quelle fonction peut-il avoir ?

Il nous semble que la théorie vygotskienne du développement de l'individu (Vygotski 1930/1985) (utilisée en ergonomie du travail – cf. Clot 1999) peut nous aider à articuler la notion de développement et le recours à l'outil TMR. En effet, la TMR, pensée comme un outil permettant potentiellement le développement de l'agir enseignant, pourrait être envisagée comme un instrument psychologique sémiotique de médiation entre le formateur et le formé, d'une part, entre le formé et la classe de langue, d'autre part. Si on envisage la TMR comme un moyen de travail ou un instrument¹⁴⁹, on peut la poser, à l'instar de Schneuwly, comme un : « [...] produit historique d'une société donnée [qui] façonne [...] le travail, lui donne une forme particulière, formant aussi celui qui l'utilise, [...] médiateur puissant aussi bien entre l'humain et l'objet de son travail qu'entre un être humain et les autres. » (2009 : 30)

Ainsi, on pourrait considérer que le rôle médiateur de l'outil TMR influe le développement de l'enseignant au travail en contribuant à l'organisation de ses actions, en façonnant des manières de présenter les objets d'enseignement et de les faire travailler par les apprenants. En retour, la TMR peut être également transformée par l'action conjointe de l'enseignant et des apprenants, comme l'avait postulé Wirthner au début de sa thèse (qui portait sur l'appropriation par des enseignants de français de la modélisation de la séquence didactique pour l'enseignement du genre résumé narratif) :

¹⁴⁹ Dans le présent travail, nous avons recours aux termes d'outil ou d'instrument sans en distinguer les différences de sens telles qu'elles ont pu être développées en psychologie du travail (cf. les notions d'artefact, d'outil et d'instrument dans Rabardel 1995). Mais c'est une perspective éventuelle à envisager au sens où la TMR pourrait être considérée comme un artefact en tant qu'objet fabriqué devenant un outil conceptualisant dans la formation, puis un instrument dans l'utilisation qui en est faite par l'enseignant.

[...] la transformation ou le changement de l'outil devrait permettre de comprendre à la fois l'activité et sa transformation (en fonction précisément de l'outil), et le processus d'appropriation de l'outil comme résultat et condition de la transformation de l'activité. (Wirthner, 2006 : 43)

Prendre ainsi la mesure de la fonction médiatrice de l'outil TMR peut permettre d'accéder à une compréhension du développement de l'enseignant novice dans ses premières prises en main de cours. D'où l'intérêt d'avoir formalisé la TMR comme outil de conception et de le décrire ensuite comme outil de formation. Notre propos consistant à cerner l'utilisation que des enseignants novices de FLE font de la TMR devrait mener à considérer l'influence de la TMR dans la transformation des pratiques des enseignants novices et en retour, la transformation subie par la TMR dans l'appropriation qu'en font les enseignants novices. Ce double processus de transformation devrait alors se manifester dans les pratiques de transmission.

2.3.3. Les pratiques de transmission : des techniques de la TMR aux pratiques et procédés de l'enseignant en action

Les pratiques de transmission d'un enseignant forment la part observable langagière et interactionnelle de son agir, ses manières de faire concrètes en situation pour transmettre la langue, faire apprendre la langue par les apprenants qu'il accompagne dans ce processus. Elles rendent visible une partie des ressources constituant le répertoire didactique de l'enseignant. Tout à la fois, elles traduisent et sont façonnées par les représentations, les croyances, les savoirs de l'enseignant ainsi que les modèles ou modèles disciplinaires en acte sur lesquels il s'appuie consciemment ou non. Elles peuvent se trouver à la croisée de manières de faire traditionnelles et/ou nouvelles. Elles relèvent d'activités typifiées et se rapportent à un genre d'activité tout en constituant les caractéristiques des actions situées de l'enseignant donnant à voir, par là-même, son style professionnel.

Nous reprenons la définition que donne Cicurel des pratiques de transmission en cours de langue :

Les pratiques de transmission sont des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un locuteur expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité. Les activités didactiques

formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc.) aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres font partie des pratiques de transmission.

Ainsi, des actions aussi diverses que les modes de distribution de la parole, les modes correctifs, l'encouragement à participer au processus de découverte du sens ou l'appel à la mémoire des élèves, les improvisations, le recours à des narrations, les procédés d'oppositions entre des termes, les comparaisons, l'appel à la langue d'origine, etc., sont autant de facettes d'une pratique de transmission. (2011 : 156 ; cf. aussi 2002 : 157-158)

Dans la recherche effectuée sur le répertoire didactique, Bigot, Blondel, Cadet et Causa (2004) ont montré que les pratiques de transmission d'un enseignant novice ont souvent deux origines : les pratiques issues de la formation et les pratiques intériorisées notamment dans le passé d'apprenant (de langue étrangère en contexte scolaire ou de langue maternelle). Les pratiques de transmission qui retiennent particulièrement notre intérêt sont celles issues de la formation : est-ce qu'on peut trouver des traces des options didactiques et pédagogiques travaillées en formation dans les pratiques de transmission d'enseignants novices ? Pour guider l'observation et différencier les deux cultures didactiques qui se rencontrent dans les pratiques de transmission des enseignants novices, il nous semble pertinent de nous appuyer sur la distinction effectuée par Besse entre technique, pratique et procédé (2000).

La distinction entre les notions de technique, d'une part, et de pratique et de procédé, d'autre part, a pour propos de séparer l'étude de la méthode¹⁵⁰ de l'analyse de ce qui se passe en classe. Nous allons préciser cette distinction et montrer en quoi elle est utile à la mise en place de nos analyses tant au niveau des contenus de la formation avec la TMR que sur le plan de l'observation des manières de faire des enseignants.

Comme nous l'avons vu au chapitre 1 (point 2.2. *supra*), les notions de technique, pratique et procédé sont liées à celle de méthode en didactique des langues notamment dans les travaux de Besse et Puren. Cependant, ces deux didacticiens ne les définissent pas et ne les articulent pas de la même façon.

Chez Besse, les techniques actualisent les hypothèses sous-tendant une méthode. Dans sa thèse d'État (2000), celui-ci développe sa réflexion sur l'étude des méthodes et des manuels

¹⁵⁰ Nous rappelons que Besse donne le sens suivant à la notion de méthode en didactique des langues : « [...] un ensemble discursif raisonné, partant plus ou moins cohérent, d'hypothèses (d'ordre linguistique, psychologique, socio-éducative, se référant ou non à des théories relatives à ces différents domaines) visant à organiser les débuts de l'enseignement/apprentissage des L2 en une combinaison de techniques reproductibles, combinaison dont on suppose qu'elle est plus efficiente que d'autres pour atteindre certaines finalités qu'on prête à cet enseignement/apprentissage. » (1995 : 101) (cf. développement et schéma chapitre 1, point 2.2. *supra*)

commencée antérieurement (1985) et précise que les techniques sont préconisées dans les discours des méthodes et exemplifiées dans les discours des manuels, mais souvent trop peu décrites ou explicitées. D'autre part, les techniques peuvent être reproduites, c'est-à-dire qu'elles sont transférables (à d'autres méthodes, à divers manuels, et constatées à différentes époques). Elles apparaissent comme relativement stables, de par leur origine empirique, et leur relative inertie diachronique et synchronique. À partir de cette analyse, Besse propose de considérer les techniques comme des invariants méthodologiques, ce qui rend la notion de technique opératoire pour tenter de dresser la typologie des méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (l'étude des discours des méthodes et des manuels étant posée comme un méta-discours constituant la méthodologie). Par ailleurs, Besse considère les notions de pratique et de procédé comme relevant du niveau de la pédagogie, c'est-à-dire du niveau de ce qui se passe dans la situation d'enseignement/apprentissage. Besse définit la pratique comme « la mise en œuvre singulière d'une technique » et le procédé comme « une pratique non préconisée ou exemplifiée par la méthode ou le manuel » (2000 : 188). Il distingue donc ces deux notions comme suit : si l'enseignant met en œuvre une technique préconisée dans la méthode ou exemplifiée dans le manuel, il s'agit d'une pratique ; pour toute autre manière de faire, il s'agit d'un procédé.

Pour rappel, le sens que Besse donne à la notion de technique correspond chez Puren à celle de méthode, notion qui, pour ce dernier, recouvre les trois notions de technique, de pratique et de procédé (cf. chapitre 1, point 2.2. *supra*).

Le propos de notre recherche, qui consiste à tenter de décrire l'impact de la formation à la méthodologie sur le développement de l'agir enseignant, nous a amenée à considérer que la classification terminologique et notionnelle de Besse était appropriée à ce dessein. En effet, dans ses travaux, Besse recommande de séparer la recherche en méthodologie (concentrée sur les discours des méthodes et des manuels) de la recherche en pédagogie (c'est-à-dire sur ce qui se passe dans les situations d'enseignement/apprentissage), car il rappelle que les discours des méthodes et des manuels sont nécessairement réducteurs, quand les discours de la classe sont complexes. La distinction entre recherches méthodologiques et recherches pédagogiques ainsi posée permet de préciser la construction de nos analyses. D'un côté, nous pouvons analyser les techniques préconisées par la TMR (qui relève de la méthode) ; de l'autre, nous pouvons observer les pratiques de transmission, que l'on distingue en pratiques et en

procédés, formant l'agir des enseignants novices (qui appartiennent au niveau de la pédagogie, des manières de faire dans la classe)¹⁵¹.

En ce sens, la distinction faite par Besse entre techniques, pratiques et procédés sert notre propos de manière pertinente : les techniques travaillées en formation avec la TMR deviennent-elles des pratiques chez l'enseignant novice ? Celui-ci a-t-il recours à d'autres procédés, et si oui, lesquels privilégie-t-il ?

2.4. Synthèse de nos questions de recherche

Au terme de la présentation argumentée et articulée de l'ensemble des notions et des concepts qui ont été retenus pour développer notre réflexion sur le lien entre formation et développement de l'agir d'enseignants novices, nous posons que :

- La formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE ciblant prioritairement des savoirs pour enseigner (ou savoirs d'ingénierie) doit être articulée de manière équilibrée entre technicité et réflexivité afin d'amener les futurs enseignants à s'outiller sur le plan technique et à développer une posture réflexive par rapport à leur profession (il s'agit en quelque sorte de pratiquer en réfléchissant et de réfléchir en pratiquant) ; ceci est le propre du processus de transposition pragmatique par lequel

¹⁵¹ Il serait intéressant de rapprocher le travail sur les pratiques de transmission et notre proposition d'analyse des pratiques et des procédés d'enseignants novices de FLE en didactique des langues avec les travaux de sciences de l'éducation sur les gestes professionnels de l'enseignant de français (Bernié & Goigoux 2005 ; Bucheton & Dezutter 2008) ou les schèmes professionnels à l'œuvre dans l'activité de l'enseignant (Goigoux et Vergnaud 2005).

Il existe différentes typologies des gestes professionnels (Bucheton *et al.* 2008). De manière générale, 4 gestes sont posés comme fondamentaux/transversaux à l'acte d'enseigner : créer des dispositifs didactiques, réguler (avancement du travail dans le cadre du dispositif didactique), institutionnaliser (temps/activité de fixation explicite sur l'objet de savoir travaillé) et créer (maintenir) la mémoire didactique (Schneuwly, 2009 : 37-41). Peuvent y être ajoutés les gestes suivants : formuler des tâches (lié à la création de dispositifs didactiques), présenter et pointer des dimensions de l'objet enseigné (lié à la régulation) et évaluer (Wirthner & Garcia-Debanc, 2010 : 13).

La notion de schème professionnel forgée à partir du concept de schème développé par Vergnaud à la suite de Piaget (cf. point 2.1.3. et note 127 *supra*) est définie comme « une forme organisée et stabilisée de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe » (Goigoux & Vergnaud : 7). Cette notion a par exemple été utilisée par Garcia-Debanc et Sanz-Lecina (2008) pour observer l'agir de deux enseignantes novices. Leur analyse aboutit au repérage de six catégories de schèmes professionnels : schèmes de guidage pour la construction de la notion grammaticale, schèmes d'aide à l'utilisation pertinente de manipulations, schèmes d'aide à la généralisation, schèmes d'élaboration d'une trace écrite, schèmes d'ajustement et de prise en compte de l'individu dans le collectif et de différenciation, schèmes de stabilisation des apprentissages (*ibid.* : 166-167).

les enseignants novices s'approprient des savoirs d'ingénierie vus comme des outils guidant potentiellement leur agir en situation.

- L'agir enseignant (de nature langagière, interactionnelle et actionnelle) se fabrique dans un entremêlement entre deux dimensions : l'une collective, l'autre individuelle. L'arrière-plan collectif fait d'activités typifiées constitue le genre professionnel socio-historico-culturellement situé de l'enseignement du FLE au sein duquel l'enseignant novice développe ses manières de planifier et de mettre en œuvre l'enseignement/apprentissage de la langue par des actions situées qui rendent visibles son style professionnel en construction. Dans ce va-et-vient entre genre et style professionnels, les ressources méthodologiques du répertoire didactique de l'enseignant novice peuvent être particulièrement influencées par les modèles ou modèles disciplinaires en acte sous-jacents, hérités du passé scolaire des enseignants et de diverses configurations didactiques avec lesquelles ils ont été en contact.
- La TMR utilisée comme outil de formation à l'enseignement de la méthodologie pour la conception et l'animation d'unités didactiques en FLE peut potentiellement guider et transformer le développement de l'agir des enseignants novices. Parallèlement, l'outil TMR peut être transformé par l'appropriation qu'en font les enseignants novices au fil des pratiques qu'ils mettent en œuvre (faisant écho aux techniques de la TMR) et des procédés autres auxquels ils ont recours.

Les questions guidant nos analyses à suivre sont donc les suivantes :

- Concernant la TMR comme outil de formation
 - Quels sont les savoirs d'ingénierie abordés dans une formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE articulée autour de l'outil TMR ?
 - Quelle est la démarche de formation adoptée ? Quelles sont les techniques travaillées ?
 - En quoi la formation intègre-t-elle technicité et réflexivité ?
- Concernant l'agir des enseignants novices (visible dans les planifications de cours, les pratiques de transmission et les verbalisations sur les actions)

- Qu'est-ce qui caractérise le développement de l'agir d'enseignants novices de FLE, après un temps de formation à la méthodologie de l'enseignement à partir de l'outil TMR ?
- Quelles traces de quels modèles ou modèles disciplinaires en acte trouve-t-on dans l'agir en développement des enseignants novices constituant des ressources méthodologiques de leur répertoire didactique ?
- De quoi sont faites les pratiques de transmission des enseignants novices, entre pratiques faisant écho aux techniques de la TMR et procédés autres dans la détermination des objets d'enseignement, dans la sélection des activités d'enseignement/apprentissage et leur articulation, dans la mise en œuvre de ces activités ?
- Qu'est-ce que les enseignants novices disent de leurs actions en observant *a posteriori* leurs premières prises en main de cours de FLE ? Comment ces verbalisations nous renseignent-elles sur leur style professionnel en construction ?

Pour répondre à cet ensemble de questions, nous avons mis en place une démarche d'analyse que nous allons présenter maintenant.

3. Une analyse en deux volets : la formation et l'observation de l'agir enseignant

Notre travail d'analyse va porter à la fois sur la TMR comme outil de formation et sur le développement de l'agir d'enseignants novices. La démarche adoptée est présentée ci-après en quatre points : tout d'abord, nous la situons dans sa globalité d'analyse multifocale procédant par étude de cas ; puis nous détaillons les trois techniques d'analyse utilisées que sont la mise en synopsis, l'analyse des interactions didactiques et l'analyse de contenus ; ensuite, nous indiquerons en quoi consiste l'analyse des objets et de la démarche de formation ; enfin, nous détaillerons les analyses croisées menées sur les pratiques effectives des enseignants novices.

3.1. La démarche globale

La démarche globale adoptée est multifocale et procède par étude de cas.

3.1.1. Une analyse multifocale

Afin de saisir les traits caractéristiques du développement de l'agir d'enseignants novices après un temps de formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE organisé avec la TMR comme outil de formation, nous avons façonné une démarche d'analyse permettant, dans un premier temps, de décrire les contenus abordés dans la formation à différents niveaux et, dans un second temps, de croiser les perspectives sur les manières de faire des enseignants afin de capter le développement de l'agir des enseignants novices selon différents points de vue posés comme complémentaires.

Cette démarche d'analyse multifocale¹⁵² s'organise autour de différents objets : pour la formation, en écho aux questions posées *supra*, il s'agit de décrypter les objets abordés (savoirs d'ingénierie en dominante), la démarche suivie et les techniques travaillées, afin de voir en quoi la formation intègre technicité et réflexivité ; en ce qui concerne l'agir enseignant, pour observer en quoi son développement fait écho aux options travaillées en formation chez les enseignants novices, les analyses portent sur les objets d'enseignement, les activités d'enseignement/apprentissage et leur articulation, les pratiques et les procédés des enseignants pour la mise en œuvre de ces activités et les verbalisations des enseignants sur leurs actions en classe. Pour ce qui est de l'agir des enseignants novices, les objets d'enseignement et l'articulation des activités d'enseignement/apprentissage constituent un niveau macro d'analyse, tandis que les pratiques et les procédés, ainsi que les verbalisations se situent à un niveau micro.

La démarche d'analyse multifocale conçue place notre travail dans le sillage des recherches sur les pratiques effectives des enseignants, au carrefour de cet axe développé en sciences de l'éducation depuis le milieu des années 1980 (cf. Altet 2002, Garcia-Debanc 2002) et de l'approche actionnelle des interactions didactiques en linguistique interactionniste et en didactique des langues (Cicurel 2011).

3.1.2. Une approche par étude de cas

¹⁵² Nous empruntons l'expression d'« analyse multifocale » aux travaux de l'équipe du Grafe de l'université de Genève sur les objets enseignés en classe de français (cf. Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005 : 83-89 ; Schneuwly & Dolz, 2009 : 101).

Les analyses croisées menées sur le développement de l'agir d'enseignants novices relève d'une approche par étude de cas, en ce sens que nous avons observé, filmé et fait parler quelques enseignants (cf. présentation aux points 4 et 5 *infra*). Opérer par étude de cas dans une recherche qualitative a pour propos de rapporter une situation réelle prise dans son contexte. Les cas envisagés servent de « sites d'observation » pour découvrir et identifier des processus particuliers afin de permettre une meilleure compréhension de l'objet d'étude (Collerette, 2004 : 92-95).

Le type d'étude de cas que nous adoptons ici est l'étude de cas multiple (*ibid.* : 95) : à partir de quelques cas, notre propos est de repérer si l'on observe des manières de faire récurrentes ou seulement des variables individuelles dans l'agir des enseignants novices. Nous envisageons d'abord chaque situation de cours de manière séparée, à partir d'entrées d'analyse communes, avant de comparer les résultats d'analyse de ces différents cours et d'en faire ressortir des points communs et des variantes. Les études de cas envisagées n'ont pas pour propos d'être représentatives mais significatives, à titre d'exemples du développement de l'agir d'enseignants novices après un temps de formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE.

3.2. Trois techniques d'analyse

Au fil de la construction de notre démarche d'analyse, nous avons opté pour trois techniques permettant d'étudier les données rassemblées : il s'agit de la mise en synopsis, de l'analyse des interactions didactiques et de l'analyse de contenu.

3.2.1. La mise en synopsis

La technique du synopsis est un outil de réduction des données générées par la transcription de cours enregistrés. Elle a été développée dans le cadre des travaux genevois portant sur les contours des objets enseignés en classe de français (cf. Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005 : 82-83 ; Schneuwly & Dolz, 2009 : 89-100). Nous avons adopté cette technique afin d'appréhender le déroulement des cours dans leur globalité, de délimiter les objets travaillés, les activités mises en œuvre et leur articulation. Nous y avons recours pour l'analyse des

contenus du programme de formation construit avec la TMR et pour l'analyse des cours assurés par des enseignants novices.

Le synopsis est une technique qui consiste à rendre visible et lisible la structuration d'un cours, dont la transcription représente souvent un nombre de pages important, qui rend difficile l'appréhension des différents moments du cours. C'est :

[...] un outil pour condenser en une unité plus appréhendable les transcriptions des séquences d'enseignement afin de les rendre comparables et analysables, d'en saisir la structure et de pouvoir situer chaque moment analysé dans un tout [ce qui permet de] mettre en évidence la structuration hiérarchique et la séquentialité d'une séquence d'enseignement. (Schneuwly *et al.*, 2005 : 82)

La mise en synopsis consiste à délimiter les activités du cours et à les regrouper selon les objets visés, ce qui permet d'en faire ressortir l'articulation. C'est un travail à dimension interprétative (tout comme la transcription). Il se déroule en trois temps : d'abord, on procède à une lecture attentive de la transcription du cours (et éventuellement au visionnage de l'enregistrement); puis, on repère les différentes activités dans leur continuum ; enfin, on regroupe les activités en fonction des objets sur lesquels elles portent et on les hiérarchise.

Chaque activité est délimitée à partir des critères suivants :

- l'unité de l'objet visé (ou d'une composante de l'objet)
- la présence d'une consigne
- les marqueurs discursifs de début ou de fin d'activité, tels : « maintenant », « alors », « on va », « prenez... », « c'est bon », etc.
- la distribution ou l'utilisation d'un ou de document(s)
- la forme sociale de travail de l'activité (FST) :
 - travail individuel, en binôme, en sous-groupe ou en grand groupe
 - travail mené par l'enseignant de manière classique magistrale
 - travail mené à partir de questions posées par l'enseignant
 - travail mené à partir de questions posées par un ou des apprenants

Les activités forment le niveau *nnn* du synopsis. Elles sont regroupées dans deux niveaux supérieurs hiérarchiques *nn* et *n*¹⁵³. Le regroupement se fait selon la logique de l'action didactique et repose sur le travail d'interprétation du chercheur en fonction des différentes dimensions d'un même objet qui peuvent être abordées dans une ou plusieurs activités et selon des modalités de travail différentes (FST) (Schneuwly & Dolz, 2009 : 94-95). Un synopsis terminé présente trois niveaux de hiérarchisation qui font apparaître la structuration du cours telle que reconstituée par le chercheur¹⁵⁴.

L'utilisation de la technique du synopsis en lien avec notre objet de recherche concernant le lien entre l'outil de formation TMR et le développement de l'agir des enseignants novices sur le plan méthodologique amène à faire l'hypothèse que les niveaux hiérarchiques du synopsis pourraient croiser les étapes et les phases de cet outil. Selon les cas, il se pourrait que :

- le niveau *n* recouvre la macro tâche ou les objectifs majeurs de l'unité didactique développée ;
- les niveaux *nn* renvoient aux grandes étapes de la TMR ;
- les niveaux *nnn* soient liés aux phases d'activités de la TMR.

Cependant, dans la perspective d'une analyse inductive des pratiques effectives, nous devons veiller à ne pas envisager la structuration de la modélisation TMR comme des niveaux hiérarchiques posés *a priori* pour classer les activités repérées par la mise en synopsis. Il ne s'agit pas de « forcer » le découpage des activités en fonction des étapes et des phases de la TMR, mais d'observer si ces activités renvoient ou non à des étapes et des phases de la TMR. Pour ce faire, nous devons partir de l'analyse des interactions didactiques telles qu'elles ont été retranscrites.

3.2.2. L'analyse des interactions didactiques

Un cours de langue est un événement de communication fait d'interactions verbales dites didactiques dans le sens où « [...] les échanges se font à propos d'objets de savoirs et parce

¹⁵³ Après plusieurs essais de regroupement d'activités en niveaux hiérarchiques supérieurs, ce sont ces deux niveaux *n* et *nn* que les didacticiens genevois ont retenu comme principe d'organisation des synopsis. Nous avons suivi leur proposition (Schneuwly & Dolz, 2009 : 94).

¹⁵⁴ Certains moments de cours constituent des décrochements par rapport aux activités repérées : ce sont, selon les cas, des intermèdes, des transitions ou des inserts. Un intermède rompt avec le fil du cours (par exemple, une personne extérieure au cours vient annoncer un événement lié à la vie de l'institution) ; une transition peut être une annonce faite par l'enseignant (concernant par exemple la prévision d'une évaluation) ; un insert est un moment de décrochement du cours mais peut être lié en partie à l'objet travaillé (Dolz & Schneuwly, 2009 : 95-96).

qu'il y a une transmission du savoir à opérer. » (Cicurel, 2011 : 323) L'interaction didactique peut être définie comme : « [...] une interaction planifiée mise à l'épreuve au moment du cours et de la rencontre avec une force de coopération ou de résistance, et dotée d'une dimension fortement métalinguistique puisque c'est d'enseignement de langue qu'il s'agit. » (*ibid.*)

Nous avons recours à l'analyse des interactions didactiques à partir de transcriptions de cours animés par des enseignants novices afin d'observer, dans une visée pragmatique, l'émergence des actions des enseignants novices au fil des échanges avec les interactants que sont les apprenants. C'est plus particulièrement au format des actions des enseignants, vectorisées par leur discours, que notre recherche s'intéresse, en vue d'établir dans quelle mesure ces formats d'actions représentent des pratiques faisant écho aux techniques travaillées en formation avec la TMR, ou constituent des procédés autres. Dans notre travail, l'analyse des interactions n'est pas une fin en soi, mais un outil qui permet de décrire les manières de faire concrètes des enseignants novices observés.

Nous allons préciser *infra* (cf. point 3.4.3.) quelle unité d'analyse nous avons retenue pour observer les pratiques et les procédés des enseignants. Ceci implique de situer notre délimitation des tours de parole et le découpage du discours de la classe en six niveaux que nous avons adopté.

La délimitation des tours de parole (TP)

Les interactions didactiques sont organisées selon un système d'alternance de la parole en tours¹⁵⁵. Par tour de parole (TP), nous entendons avec Kerbrat-Orecchioni (1990 : 159) :

[...] le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction (production continue délimitée par deux changements de tour, qui peut du reste avoir une longueur extrêmement variable, allant du simple morphème à l'ample « tirade »). (1990 : 159)

Un tour de parole peut effectivement se réaliser dans des formes linguistiques variées, allant du simple mot à plusieurs phrases¹⁵⁶. Dans nos transcriptions, nous avons opté pour une

¹⁵⁵ Cf. les travaux en analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974).

¹⁵⁶ Cette question a généré des positionnements différents (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 186-189 ; Vion 1992 ; Traverso 1999 ; Kerbrat-Orecchioni 2005).

conception extensive du tour de parole, à la manière de Goodwin (1981, cité dans Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 186) qui l'assimile à « [...] toute production verbale continue d'un seul et même participant ». (*ibid.*) A ce titre, un tour de parole ne constitue pas en soi une unité de discours.

Le découpage du discours de la classe : un modèle en six unités

Plusieurs modèles ont été proposés pour découper le discours de la classe en unités hiérarchisées pour rendre compte de l'organisation des unités de discours les unes par rapport aux autres (cf. Sinclair & Coulthard 1975 ; Roulet 1981 et 1985 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 210-234 ; Cambra Giné, 2003 : 105-107 ; Bouchard, 2005 : 69-72). Nous présentons les entrées d'unités que nous retenons dans le cadre de notre analyse des interactions didactiques.

Le découpage « classique » proposé au départ par Sinclair et Coulthard comporte cinq unités (ou rangs), de la plus large que constitue le cours à la plus petite qu'est l'acte de langage. Ces cinq unités ont été reprises et dénommées de différentes manières dans les travaux mentionnés. Nous ne discutons pas ici de ces différentes dénominations mais nous allons préciser celles que nous avons retenues et ce à quoi elles renvoient. Nous allons aussi expliquer quelle est la sixième unité retenue et pourquoi.

Les six unités retenues sont les suivantes, dans l'ordre décroissant de la plus grande à la plus petite :

- la leçon (terme emprunté à Sinclair et Coulthard, utilisé par Cambra Giné ; équivalent de ce que Roulet et Kerbrat-Orecchioni nomment « interaction ») ;
- la séquence (terme emprunté à Roulet et à Kerbrat-Orecchioni ; équivalent de « transaction » chez Sinclair et Coulthard, et de « segment » chez Cambra Giné) ;
- la phase (terme proposé par Bouchard) ;
- l'échange (terme utilisé dans toutes les propositions) ;
- l'intervention (terme utilisé dans toutes les propositions, sauf chez Sinclair et Coulthard qui parlent de « mouvement ») ;
- l'acte de parole (terme utilisé dans toutes les propositions).

La leçon désigne l'ensemble du cours de langue. Ce terme convient particulièrement à notre corpus puisque chaque cours enregistré forme l'espace-temps donné dans lequel les enseignants novices animent l'unité didactique planifiée pour ce cours (ce qui pourrait correspondre au niveau *n* du synopsis).

La séquence définie par Kerbrat-Orechionni comme « [...] un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique » (1990 : 218) renvoie aux échanges délimitant une ou plusieurs activités (ce qui pourrait correspondre à l'étape de la TMR et au niveau *nn* du synopsis).

La phase est le niveau intermédiaire supplémentaire proposé par Bouchard entre la séquence et l'échange : la séquence peut être constituée de plusieurs phases. Par exemple, dans le cadre d'une compréhension d'un document oral, il y aura une phase d'écoute, une phase de questions, éventuellement une phase de prise de notes (ce qui pourrait correspondre à la phase de la TMR et au niveau d'activité *nnn* du synopsis)¹⁵⁷.

L'échange constitue l'unité dialogale de base entre deux interlocuteurs. Dans la classe de langue, il peut être binaire et organisé en paires adjacentes, ou le plus souvent, ternaire et organisé selon l'enchaînement canonisé par Sinclair et Coulthard : sollicitation de l'enseignant > réponse de l'apprenant > réaction de l'enseignant. On peut aussi constater des échanges enchâssés au fil des interactions.

L'intervention recouvre ce que dit un locuteur dans le cadre d'un échange. Elle peut avoir un rôle initiateur si elle lance l'échange, ou un rôle réactif en cas de réponse à une intervention initiative. Elle ne doit pas être confondue avec le tour de parole au sens où un tour de parole peut comprendre plusieurs interventions (par exemple, l'enseignant fait une première intervention réactive suite à l'intervention d'un apprenant, puis enchaîne avec une intervention initiative pour inviter d'autres apprenants à réagir).

L'acte de parole, en tant que plus petite unité de communication, constitue le noyau de l'intervention.

¹⁵⁷ Cette unité de discours a été reprise par exemple par Rivière dans sa recherche sur les consignes en classe de langue (2006 : 216-218), et par Le Ferrec dans son travail sur les interactions didactiques dans les classes d'accueil d'élèves allophones où le français est considéré comme « langue de scolarisation » (2011 : 319-326).

Ces six unités peuvent être regroupées de deux manières :

- du point de vue de l'organisation du discours, on fait la distinction entre les unités dialogales que sont la leçon, la séquence, la phase et l'échange, et les unités monologiques que forment l'intervention et l'acte de parole (c'est en cela que l'échange est le niveau fondamental du développement des interactions en classe) ;
- du point de vue de la logique de l'action didactique, la leçon, la séquence et la phase relèvent de la planification de l'enseignant ; alors que l'échange, l'intervention et l'acte de parole surviennent au fil de l'événement de communication qu'est le cours et constituent des sources d'imprévus ou de bifurcations potentielles à gérer pour l'enseignant.

3.2.3. *L'analyse de contenu*

L'analyse de contenu consiste en des méthodes d'analyse de tout ou partie d'un document (ou de plusieurs documents) qui vise à expliciter le sens de ces documents et les manières de faire sens à partir de ces documents (Mucchielli, 2004b : 36).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons recours à l'analyse de contenu pour repérer les objets d'enseignement visés par les enseignants novices dans leurs plans de préparation de cours, d'une part, et pour expliciter les verbalisations des enseignants novices sur leurs actions pendant les cours, d'autre part. Nous procédons par catégorisation : les objets d'enseignement planifiés sont regroupés en fonction de la tâche ciblée et des objectifs pragmatiques, linguistiques et socio-linguistiques prévus ; les verbalisations sont organisées en fonction des thématiques abordées.

3.3. Les objets et la démarche de formation

Les contenus des savoirs d'ingénierie travaillés dans la formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE avec l'outil TMR se décomposent en compétences professionnelles, en objectifs opérationnels, en principes méthodologiques, en activités et en techniques. Ce

sont ces contenus qui seront détaillés pour l'analyse des objets et de la démarche de formation suivie par les enseignants novices observés (cf chapitre 5 *infra*).

La présentation détaillée des techniques travaillées pour la mise en œuvre de différentes activités servira ensuite de référence à l'analyse des pratiques et des procédés des enseignants novices.

Nous avons eu recours à la technique du synopsis pour mettre à plat les contenus de la formation. Une précision importante à souligner : étant donné que la formation suivie par les enseignants novices observés n'avait pas été filmée, nous n'avons pas pu constituer un synopsis en tant que tel à partir des enregistrements et des transcriptions des séances de formation, mais nous avons reconstitué le synopsis de la formation à partir des documents que nous avons à disposition, à savoir : le programme planifié et réalisé, les documents supports de la formation, ce qui a permis de situer l'ensemble des contenus abordés et leur articulation.

3.4. Analyses croisées des pratiques effectives des enseignants novices

Les pratiques effectives des enseignants novices sont analysées à partir de quatre perspectives : les objets d'enseignement, les activités et leur articulation, les pratiques et les procédés et les verbalisations des enseignants sur leurs cours.

3.4.1. Les objets d'enseignement visés et les objets enseignés

Les objets analysés recouvrent les objets d'enseignement visés dans la planification des cours et les objets effectivement enseignés lors du déroulement des cours. Les objets planifiés et enseignés sont donc comparés, de la planification à la réalisation des cours. Le propos de ce niveau d'analyse est de situer quels objets ont été planifiés puis réalisés par les enseignants novices, en fonction de quelle tâche et de quel(s) objectif(s) et à partir de quels documents. Un intérêt est porté à la question du lien entre la tâche et les objectifs et en termes des niveaux d'objectifs inter-reliés (pragmatique, linguistique, socio-linguistique/socio-culturel), selon la démarche travaillée en formation avec le premier pan conceptualisant de la TMR.

Pour ce faire, nous nous appuyons sur les plans de préparation de cours, les synopsis et les transcriptions.

3.4.2. Les activités et leur articulation

Les activités sont repérées dans chaque cours au fil des interactions didactiques, à partir de l'identification des phases et des séquences d'interactions. Ce repérage sert de base à la mise en synopsis. La hiérarchisation des activités de niveau *nnn* au moyen des niveaux supérieurs *nn* et *n* permet de dégager l'articulation d'ensemble des cours.

Ce traitement des transcriptions en synopsis sert de base à l'observation du rapprochement possible entre l'organisation du cours dégagé et la structuration des activités en étapes et phases telle que cela a été travaillé avec le deuxième pan conceptualisant de la TMR.

3.4.3. Les pratiques et les procédés

Au cœur des activités, nous analysons les pratiques et les procédés auxquels ont recours les enseignants novices pour mettre en œuvre ces activités. L'unité d'analyse que nous avons retenue pour identifier et décrire les pratiques et les procédés est celle de l'intervention au niveau des interactions didactiques. En effet, il nous semble que c'est le recensement des pratiques et des procédés à ce niveau micro des interactions qui peut permettre de saisir la coloration dominante du déroulement des échanges formant les phases (ou activités). Ce choix signifie que notre travail de recensement consiste à prendre en compte les interventions de l'enseignant et des apprenants, dans leurs dimensions initiatives et réactives.

Ce grain fin d'analyse requiert de travailler à nouveau à partir des transcriptions.

3.4.4. Les verbalisations des enseignants

On l'a vu *supra*, le propos du recours à l'analyse des verbalisations des enseignants sur leur agir en cours est de permettre d'accéder à une compréhension plus large de ce qui motive les manières de faire des enseignants. L'analyse des interactions didactiques est une première voie d'accès à la compréhension des pratiques effectives des enseignants, mais cette analyse reste à la surface de ce qui est observé. Nous avons ainsi choisi de compléter l'analyse des interactions didactiques par des entretiens d'auto-confrontation proposant aux enseignants novices observés de commenter leurs actions en situation de cours de langue. La technique de

l'auto-confrontation¹⁵⁸ « vise à donner au sujet un accès à des traces de son action notamment par la voie du filmage. Le protocole de ce type de recueil de données demande [...] au sujet de produire un discours [sur son agir] face aux séquences filmées. » (Cicurel, 2011b : 250) Les verbalisations récoltées dans le cadre de ces entretiens d'auto-confrontation permettent d'entrevoir l'épaisseur du développement de l'agir, en faisant émerger des phénomènes qui n'apparaissent pas à l'observation des interactions, comme par exemple, l'activité de planification, la gestion du temps, les émotions, les obstacles, etc. (Cicurel & Rivière, 2008 : 264-266).

Dans l'analyse que nous menons sur les verbalisations des enseignants, nous avons choisi de classer les contenus des auto-commentaires en fonction des trois pôles du triangle didactique auxquels ils se rapportent : l'enseignant, les apprenants et les objets de savoirs. Nous n'adoptons pas une vision statique de ces trois pôles car ils sont en constante relation les uns avec les autres, et c'est dans leur dynamique qu'il faut saisir ce qui se passe entre l'enseignant et les apprenants, entre l'enseignant et les objets de savoirs à transmettre, entre les apprenants et les objets de savoirs abordés. Néanmoins, ce découpage de la teneur des auto-commentaires vise à cibler les propos des enseignants relatifs à la méthodologie, c'est-à-dire à leurs manières de faire et à leurs convictions méthodologiques.

Maintenant que nous avons précisé les contours de notre démarche d'analyse, nous poursuivons avec la présentation du corpus constitué pour observer et analyser le développement de l'agir d'enseignants novices, en commençant par détailler comment s'est passée la délimitation du terrain d'observation.

4. La délimitation du terrain d'observation d'enseignants novices

4.1. La genèse de la délimitation du terrain d'observation

Nos premiers pas dans la délimitation d'un terrain d'observation ont été inspirés par notre expérience professionnelle de formatrice à la méthodologie de l'enseignement du FLE

¹⁵⁸ Le recours à l'auto-confrontation (simple ou croisée) pour faire produire des verbalisations sur leur agir par des enseignants est une technique largement répandue en sciences de l'éducation et maintenant en didactique des langues (cf. par exemple, Tochon 1996, Clot & Faïta 2000, Plazaola Giger & Stroumza 2007, Bigot & Cadet 2011, Cicurel 2011b, Rivière & Cadet 2011).

intervenant dans différents contextes. Lors des années 2008 et 2009, nous avons animé des formations avec une diversité d'enseignants (en devenir), à l'université, en formation continue et dans le secteur associatif de la formation linguistique des adultes migrants. Nous avons travaillé :

- avec des étudiants, en formation initiale, dans le master *Didactique du FLE et interculturelité* de l'université *Paris Descartes*¹⁵⁹ ;
- avec des enseignants de FLE de différents pays, inscrits, au titre de la formation continue, aux *Universités du français dans le monde – stages BELC*, organisées par le *Centre international d'études pédagogiques* (CIEP – Sèvres)¹⁶⁰ ;
- avec des bénévoles enseignant le français à des adultes migrants dans le centre social du *Foyer de Grenelle* (Paris 15^{ème}), membre de la *Fédération des Centres Sociaux*¹⁶¹ ;
- avec des animateurs d'ateliers socio-linguistiques (ASL) intervenant dans différentes structures associatives de proximité en Ile-de-France, dans le cadre d'une coordination des ASL assurée par le *Comité de Liaison pour les Publics en insertion* (CLP)¹⁶².

Avec ces (futurs) enseignants, nous avons animé les formations suivantes, toutes centrées sur la méthodologie de l'enseignement du FLE autour de l'utilisation de l'outil TMR :

¹⁵⁹ Nous intervenions en tant que chargée de cours pour la deuxième année consécutive dans ce master.

¹⁶⁰ Nous intervenions en tant qu' « experte associée » au CIEP.

¹⁶¹ Nous intervenions en tant que conseillère pédagogique du service Formation de *La Cimade*, dans le cadre d'un partenariat établi avec le centre social du *Foyer de Grenelle*, d'une part, et avec le CLP (*Comité de Liaison pour la Promotion des publics en insertion*), d'autre part, à partir du troisième volet de financement du projet FAAR (Formation et accompagnement des demandeurs d'asile et des réfugiés) (programme européen EQUAL 2001 – 2008, visant l'amélioration de l'insertion professionnelle des publics défavorisés en Europe). Ce troisième volet avait pour propos de capitaliser sur l'expérience du projet FAAR mené de 2005 à 2007, par le service Formation de *La Cimade*, à Paris, avec 340 adultes demandeurs d'asile ou réfugiés, et comprenait, entre autres, un pan formation pour la diffusion de pratiques pertinentes concernant l'enseignement/apprentissage du français par les adultes migrants.

¹⁶² Le CLP était une fédération nationale d'organismes de formation et d'associations du secteur de la formation linguistique et professionnelle des adultes migrants qui a existé de 1980 à 2009. Depuis 2004, le CLP était à l'origine d'une démarche nouvelle concernant l'apprentissage du français par les adultes migrants suivant des cours dans les associations de proximité en Ile-de-France, appelée démarche ASL (pour ateliers socio-linguistiques) (cf. De Ferrari 2005). Le service Formation de *La Cimade* était membre de ce réseau. La coordination des ateliers ASL a été reprise depuis 2009 par le *Réseau des Acteurs de la Dynamique des Ateliers socio-linguistiques* (R.ADy.A - cf. site : www.aslweb.fr).

- les étudiants de master ont suivi le cours intitulé « Pratiques de classe II » qui couvrait 24 heures de formation, réparties en 8 séances de 3 heures, au second semestre de l'année universitaire 2008-2009, centré sur l'élaboration d'unités didactiques ;
- les enseignants en poste dans différents pays (y compris en France) ont suivi des modules de formation continue des *Universités – stages BELC* du CIEP, en février ou en juillet, comprenant 15 heures à 25 heures de formation et consistant à apprendre à (ou à se recycler pour) concevoir des unités didactiques à partir de manuels ou de documents authentiques, pour l'enseignement/apprentissage avec des enfants, des adolescents ou des adultes, en situation exolingue ou en situation d'immersion ;
- les bénévoles du centre social du *Foyer de Grenelle* ont suivi trois jours de formation à la pédagogie de l'oral (18 heures de formation au total, pendant l'automne 2008), pour apprendre à concevoir et à mettre en œuvre des tâches de réception de la langue, de systématisation et de production ;
- les animateurs d'ateliers ASL ont suivi trois demi-journées de formation également consacrées au travail du français oral en ASL (9 heures de formation au total, pendant l'hiver 2009), pour apprendre à concevoir et à mettre en œuvre les étapes et phases de compréhension et de systématisation.

Notre première intention était de pouvoir mettre en place l'observation des (futurs) enseignants de FLE en train de faire cours dans différents contextes, après un temps de formation à la méthodologie dans lequel ils avaient été amenés à découvrir et s'approprier l'outil TMR pour la conception et le pilotage d'unités didactiques, afin de constituer un corpus d'analyse permettant de mesurer l'apport éventuel de la formation avec un outil comme la TMR au développement de l'agir des enseignants.

L'hypothèse que nous faisons à ce moment de notre réflexion concernait le croisement entre l'outil unique de formation, la TMR, et la diversité des contextes dans lesquels les enseignants ayant suivi ces diverses formations pouvaient potentiellement y avoir recours. Il nous semblait que l'analyse comparant diverses manières de faire d'enseignants dans des contextes différents permettrait de cerner non seulement les spécificités du développement de l'agir lié à

chaque enseignant observé dans tel contexte précis, mais aussi de dégager des invariants dans les étapes de développement de l'agir des enseignants après un temps de formation.

4.2. Le choix du terrain d'observation

Au fur et à mesure de notre réflexion sur la conception de notre protocole de recherche, la dimension initiale des différents terrains envisagés pour notre projet s'est avérée par trop ambitieuse dans le cadre d'un doctorat. Entre l'intention initiale et la faisabilité de la mise en place de l'observation sur différents terrains et des analyses subséquentes, nous avons choisi de nous consacrer à deux ensembles d'enseignants : celui des étudiants de master de l'université *Paris Descartes*, et celui des enseignants bénévoles du *Foyer de Grenelle*.

Au printemps 2009, nous avons exposé notre projet de recherche aux bénévoles du *Foyer de Grenelle* en les sollicitant pour avoir accès à quelques cours à observer et à enregistrer. Nous leur avons proposé « en échange » un accompagnement formatif individualisé, suite à la formation suivie quelques mois plus tôt, basé sur les cours observés. Une dizaine de bénévoles ont été intéressés par la démarche. Neuf cours ont été enregistrés entre mai 2009 et avril 2010, suivis d'autant d'entretiens d'auto-confrontation.

Dans le courant de l'automne 2009, à l'invitation des responsables du master de didactique du FLE de l'université *Paris Descartes* (les professeures M. Bento et P. von Münchow), nous avons repris contact avec les étudiants, qui débutaient leur seconde année de master par un stage pratique d'enseignement au sein de l'université. Nous leur avons exposé notre projet de recherche. Le protocole d'enquête a été expliqué et prévoyait l'observation et l'enregistrement de cours animés par les étudiants, suivis d'entretiens d'auto-confrontation les amenant à commenter leurs actions pendant les cours enregistrés. Ces entretiens pouvaient être suivis d'un retour formatif de la part de l'enquêtrice, selon le souhait des étudiants.

Cinq étudiantes ont accepté de nous donner accès à leurs cours : Alice, Dorothée, Meriem, Romane avaient suivi l'EC « Pratiques de classe II » en première année de master ; Zoé arrivait d'une autre université directement en seconde année de master¹⁶³. Nous avons filmé ou obtenu l'enregistrement vidéo de dix cours, deux par étudiante, à deux ou trois mois

¹⁶³ Les prénoms sont fictifs.

d'intervalle entre chaque cours, d'octobre 2009 à mars 2010¹⁶⁴. Des entretiens d'auto-confrontation ont pu être organisés à la suite de huit de ces dix cours.

Au total, nous avons donc recueilli un ensemble de données de dix-neuf cours et de dix-sept entretiens d'auto-confrontation.

Cependant, au fil du recueil de ces données, et alors que nous développons notre réflexion sur l'empan de notre recherche, nous avons choisi de nous focaliser, dans le cadre de notre thèse, sur le développement de l'agir des enseignantes stagiaires de master, pour les raisons suivantes :

- Il nous a semblé préférable de limiter les variables à prendre en compte dans notre étude. Le fait d'observer des enseignants, d'expériences antérieures variées, ayant suivi des formations différentes en termes d'objets ciblés et de volumes horaires et travaillant avec des apprenants ayant des besoins diversifiés dans deux contextes spécifiques nous a paru trop disparate pour pouvoir mener des analyses aboutissant à des conclusions pertinentes. L'hypothèse initiale concernant la possibilité de dégager des invariants a évolué vers un propos plus ciblé : celui d'identifier les caractéristiques du développement de l'agir d'enseignantes novices dans le cadre de portraits individuels, et de voir ensuite s'il y avait des recoupements entre ces différents portraits permettant de dégager quelques constantes d'une enseignante à l'autre, à titre exploratoire, sans prétendre à déterminer des invariants dans les manières de faire.
- Afin de mener à bien ce travail, il nous a paru préférable d'opter pour la cohorte de personnes qui avaient pris part à la formation la plus complète au niveau des objets travaillés, dans un temps de formation plus conséquent.
- En suivant des enseignants stagiaires pendant leur stage pratique dans le cadre du diplôme de master, nous pouvions concentrer notre analyse sur les premiers pas d'étudiants en formation initiale, en termes d'objets d'enseignement visés, au niveau de l'articulation des activités, des pratiques et des procédés privilégiés, et de la nature

¹⁶⁴ Certains cours avaient déjà eu lieu au moment de l'accord entre l'enquêtrice et les étudiantes. Ces dernières ont proposé à l'enquêtrice de disposer des vidéos faites de leurs cours dans le cadre du stage, ce qui a été accepté par l'enquêtrice.

des auto-commentaires à dimension méthodologique. Ce faisant, nous pouvions également appuyer notre recherche sur les travaux menés antérieurement sur la construction du répertoire didactique d'enseignants novices¹⁶⁵.

Nous avons finalement écarté de nos données les cours de Romane et de Zoé, pour les raisons suivantes :

- L'un des deux cours de Romane n'avait donné lieu qu'à un enregistrement très partiel dû à un dysfonctionnement de la caméra numérique, et l'entretien d'auto-confrontation n'avait pu être organisé, les données étaient donc trop incomplètes.
- Zoé était l'étudiante venue d'une autre université et n'avait donc pas suivi le cours « Pratiques de classe II » l'année précédente centrée sur l'appropriation de l'outil TMR. Cet état de fait rendait impossible l'analyse du lien entre les contenus de formation et le développement de l'agir. Une autre variable importante était associée aux données de Zoé : le second cours que nous avons pu enregistrer avec elle s'était déroulé dans un autre contexte d'enseignement que celui du stage (avec des adultes migrants dans une association parisienne).

Ainsi, nous avons retenu comme données constituant la base de notre corpus d'études les six cours de trois enseignantes stagiaires : Alice, Dorothee et Meriem. Cinq de ces six cours ont donné lieu à la réalisation d'entretiens d'auto-confrontation¹⁶⁶. Nous allons maintenant préciser la constitution de notre corpus.

5. La constitution du corpus en vue de l'analyse de l'agir d'enseignants novices

Conformément à la démarche qualitative empirique et inductive que nous avons privilégiée, les contacts avec les enseignantes stagiaires suivies ont donné lieu à un recueil et à un traitement de données comprenant des enregistrements vidéo de cours, des entretiens d'auto-confrontation et la collecte de documents. Nous allons détailler maintenant le contexte

¹⁶⁵ Cf. point 2.2.1. note 132 *supra*.

¹⁶⁶ Les autres données rassemblées feront l'objet de travaux d'analyse ultérieurement à ce travail de thèse.

institutionnel des données et la manière dont se sont déroulés le recueil et le traitement des données primaires et des données provoquées¹⁶⁷.

5.1. Le contexte institutionnel des données

Nous allons présenter succinctement le master, le stage d'enseignement, le cours de français dispensé à des étudiants chinois et les trois enseignantes stagiaires.

5.1.1. Le master « Didactique du FLE et interculturalité »

Les données ont été recueillies dans le cadre du programme de formation du master en didactique des langues intitulé « Didactique du FLE et interculturalité » proposé par le département de Sciences du langage, de la Faculté des Sciences humaines et sociales de l'Université Paris Descartes.

Ce master, conçu sur deux ans, en quatre semestres, a pour principaux objectifs l'acquisition des connaissances théoriques fondamentales et des savoir faire en didactique du FLE, la mise en œuvre de ces savoir faire sur le terrain par le biais de stages et d'ateliers pédagogiques, la capacité à adapter ses pratiques à différents publics dans différents contextes et l'entrée dans le champ professionnel du FLE¹⁶⁸.

L'unité d'enseignement dédiée à la méthodologie de l'enseignement du FLE

Une des unités d'enseignement du programme de master est consacrée à la méthodologie de l'enseignement du FLE et comprend notamment deux cours formant un ensemble intitulé « Pratiques de classe I » (semestre 1) et « Pratiques de classe II » (semestre 2). Le premier cours aborde les différentes approches méthodologiques en didactique des langues, les types d'activités pédagogiques qui y sont liés, la diversité des publics et le développement d'une posture réflexive chez les futurs enseignants. Le second cours est centré sur le développement des savoirs d'ingénierie liés à la conception d'unités didactiques et à l'évaluation des objets

¹⁶⁷ Dans cette partie, nous avons recours au terme « enquêtrice » quand nous évoquons notre position pendant le recueil des données auprès des enseignantes stagiaires suivies.

¹⁶⁸ Cf. pages de présentation du master sur le site de l'université Paris Descartes : <http://www.shs.parisdescartes.fr/FORMATIONS/MASTERS/SCIENCES-DU-LANGAGE/Didactique-du-francais-langue-etrangere-et-inter-culturalite> (consulté le 29 août 2013).

d'enseignement ciblés, dans le cadre de l'approche communicative et de la perspective actionnelle de l'enseignement.

C'est ce deuxième cours que l'enquêtrice a animé de janvier à mai 2009 en ayant recours à la TMR comme outil de formation. En résumé, les objectifs opérationnels suivants ont été visés concernant l'élaboration d'unités didactiques : détermination d'objectifs langagiers en fonction de caractéristiques de différents publics ; sélection et analyse pré-pédagogique de documents supports ; analyse et conception d'activités de réception, de traitement de la langue et de production, à l'oral et à l'écrit¹⁶⁹.

Le stage d'enseignement

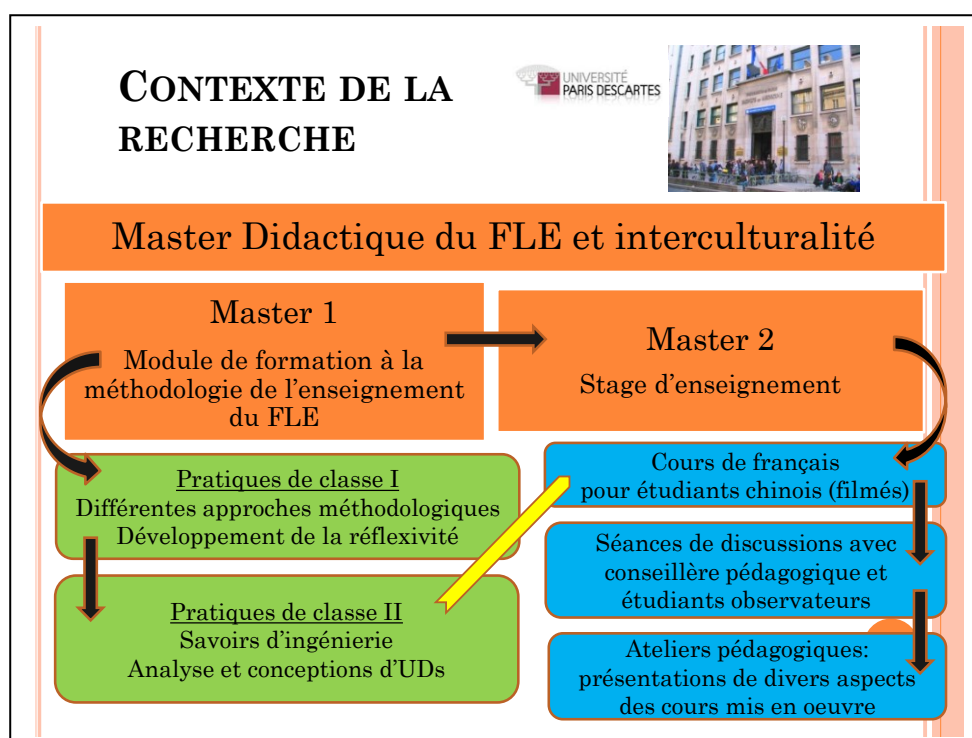
Le stage pratique constitue l'une des unités d'enseignement du semestre 3, au début de la deuxième année du master. Il fait partie du volet professionnalisant de la formation et vise à permettre aux étudiants de développer leurs savoir faire dans l'enseignement du FLE en prenant en main l'animation de cours de français avec des étudiants chinois inscrits à l'université. Dans un premier temps, les étudiants stagiaires observent les trois enseignantes vacataires qui ont la responsabilité des cours de français dispensés aux étudiants chinois. Ensuite, ils prennent en charge quelques cours par semaine, chacun à leur tour. Les cours animés par les enseignants stagiaires sont suivis de séances de discussions avec l'une des conseillères pédagogiques encadrant le stage (maîtres de conférences intervenant dans le master) et quelques étudiants du master qui ont observé leur collègue faire cours. Les cours sont filmés. Des extraits de ces films peuvent être réutilisés par les enseignants stagiaires lors d'ateliers pédagogiques qui ont lieu tout au long du stage, au cours desquels, à tour de rôle, ils présentent un point de discussion à leurs collègues de master, à partir d'un aspect d'un cours qu'ils ont animé et qui a retenu leur attention.

Alice, Dorothée et Meriem ont animé chacune deux cours pendant le stage, à environ deux ou trois mois d'intervalle chacune. Alice a fait cours les 16 octobre 2009 et 8 janvier 2010 ; Dorothée les 27 novembre 2009 et 5 février 2010 ; Meriem les 9 octobre 2009 et 8 janvier 2010. Le décalage dans le temps entre les deux cours assurés par les enseignantes stagiaires

¹⁶⁹ L'analyse de ces objets de formation est traitée dans le chapitre 5 *infra*.

sera considéré dans l'analyse afin de voir s'il y a évolution des manières de faire entre le premier et le second cours.

Notre recherche se focalisant sur le lien entre les savoirs d'ingénierie travaillés dans le cours « Pratiques de classe II » et les manières de faire des trois étudiantes stagiaires lors de leurs premières prises en main de cours de FLE, ce sous-ensemble du programme de master peut être présenté comme suit :



5.1.2. Le cadre du cours de français aux étudiants chinois

Il s'agit du cours de « français langue de spécialités », dans le cadre du diplôme universitaire prévu pour les étudiants chinois de l'université Paris Descartes (DUFLS – Diplôme Universitaire de Français Langue de Spécialités). Les objectifs du cours consistaient à amener les étudiants chinois à développer leurs compétences de communication orale et écrite en français au niveau *indépendant B2* afin qu'ils puissent poursuivre leur cursus de formation universitaire à l'université Paris Descartes, dans la filière scientifique de leur choix. Ce cours s'est déroulé de septembre 2009 à juin 2010.

Le cours était organisé selon le rythme horaire suivant :

- 16 heures de cours étaient assurées par trois enseignantes vacataires, en 4 séances de 4 heures, du lundi au jeudi ;
- 4 heures de cours étaient assurées par quatre étudiants stagiaires du master, à raison d'une heure par étudiant, le vendredi, de 10h à 12h et de 13h à 15h.

Le programme était déterminé par les trois enseignantes vacataires en charge de ce cours. Les documents supports utilisés en dominante étaient des documents authentiques. Les étudiants stagiaires prévoient leurs interventions en coordination avec les programmes suivis par les enseignantes vacataires, selon les besoins des étudiants. Cette articulation ne donnait pas forcément lieu à du travail préalable de la part des apprenants mais les séances pouvaient être suivies de travail à faire pour les cours suivants. Un blog servait de plateforme de coordination du programme entre les enseignantes et les étudiants stagiaires au fur et à mesure du déroulement des séances de cours.

Il y avait une vingtaine d'étudiants chinois, dont la langue première est le mandarin (commune à tous les étudiants). Ils parlaient également anglais et français. Le groupe était constitué pour un tiers de jeunes hommes et pour deux tiers de jeunes femmes. L'âge moyen des étudiants était de 20 ans. Leurs niveaux de français allaient du niveau *élémentaire A2* au niveau *indépendant B2* (à l'oral).

5.1.3. Les trois enseignantes stagiaires

Alice, Dorothee et Meriem, sont présentées individuellement ci-dessous dans trois tableaux regroupant des informations concernant leur âge, leur expérience des langues, leur formation, leur expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE (antérieure au stage) et leur expérience professionnelle autre (le cas échéant) :

Informations spécifiques concernant Alice	
Age	50 ans
Expérience des langues	Langue 1 : français Langues étrangères : anglais (pratiquée/vécue en situation familiale, niveau estimé <i>indépendant B2</i>) et allemand (apprise à l'école mais non pratiquée, niveau estimé <i>élémentaire A1</i>)
Formation universitaire	2009-10 : Master 2 Didactique des langues 2008-09 : Master 1 Didactique des langues 1981-82 : Formation Assistante DRH, IGS, Lyon 1980 : Licence AES, Lyon 3
Expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE antérieure au stage	Début 2009 : association Inter 7, Paris (apprenants adultes, en dominante polonais et philippins) Avril, mai, juin 2008: association HUIJI, Paris (apprenants

	adultes chinois)
Expérience professionnelle autre	1996-2007 : Coordinatrice régionale dans une société de communication pédagogique 1982-1986 : Responsable ressources humaines

Informations spécifiques concernant Dorothée	
Age	24 ans
Expérience des langues	Langue 1 : français Langues étrangères : anglais et allemand (appri s à l'école/à l'université, et pratiqués en situations personnelle et professionnelle, niveau estimé <i>expérimenté C1</i>)
Formation universitaire	2009-10 : Master 2 Didactique des langues 2008-09 : Master 1 Didactique des langues 2007-08 : Licence LCE anglais/allemand
Expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE antérieure au stage	2008-2009 : bénévole dans une association à Nanterre
Expérience professionnelle autre	Aucune

Informations spécifiques concernant Meriem	
Age	24 ans
Expérience des langues	Langue 1 : arabe algérien Langue seconde : français Langue étrangère : anglais (apprise à l'école, pratiquée occasionnellement en situation personnelle, niveau estimé <i>indépendant B1</i>)
Formation universitaire	2009-10 : Master 2 Didactique des langues 2008-09 : Master 1 Didactique des langues
Expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE antérieure au stage	Début 2009 : un stage d'un mois dans une association à Paris
Expérience professionnelle autre	Aucune

Nous notons qu'aucune des enseignantes stagiaires ne pratiquait le chinois. Le français était l'unique langue utilisée dans les échanges avec les apprenants chinois. Sur le plan de la formation, Dorothée et Meriem étaient, toutes les deux à 24 ans, dans leur première formation universitaire, sans expérience professionnelle autre, alors que pour Alice, il s'agissait d'une reprise d'études et d'une reconversion professionnelle. Avant le stage de master, elles avaient fait toutes les trois des premières expériences courtes d'enseignement du français dans des structures associatives de la région parisienne.

5.2. Le recueil des données

Nous distinguons les données entre données primaires et données provoquées. Les données primaires comprennent l'enregistrement des six cours animés par les enseignantes stagiaires, ainsi que les plans de préparation de ces cours et les documents supports qui y sont liés. Elles

sont primaires au sens où elles constituent l'activité même des cours dispensés et existent indépendamment du projet de recherche. Les données provoquées rassemblent les commentaires issus des entretiens d'auto-confrontation réalisés à la suite des cours, d'une part, et les réponses aux questions posées aux trois enseignantes stagiaires à la suite de ces entretiens d'auto-confrontation sur le lien entre les contenus de la formation à la méthodologie centrée sur la TMR et le développement de l'agir, telles qu'elles le percevaient, d'autre part. Elles sont nommées « provoquées » au sens où elles sont produites dans le cadre de la recherche, et n'existent pas indépendamment.

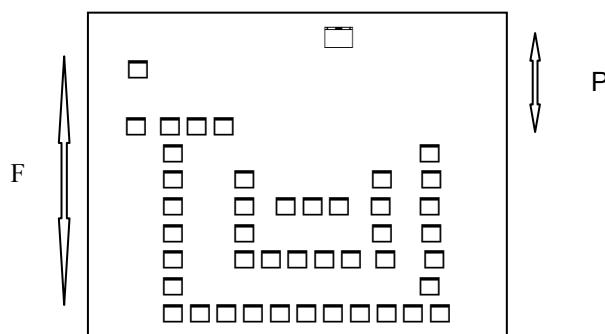
5.2.1. Les données primaires

En termes de données primaires, nous allons préciser le lieu et le moment des cours, les personnes présentes lors de ces cours, l'enregistrement des cours et l'accord passé concernant l'utilisation et la diffusion de ces enregistrements.

Les cours ont eu lieu dans le bâtiment Jacob de l'université Paris Descartes (au 45, rue des Saints-Pères, à Paris, 6^{ème} arrondissement). Ils ont duré de 50 minutes à un peu plus d'une heure, selon les cas :

- le cours d'Alice du 16 octobre 2009 a duré 51'01'', entre 10h et 11h ; celui du 8 janvier 2010 a duré 50'17'', entre 11h et 12h ;
- le cours de Dorothée du 27 novembre 2009 a duré 1h02'16'', entre 10h et 11h ; celui du 5 février 2010 a duré 1h01'01'', entre 10h et 11h ;
- le cours de Meriem du 9 octobre 2009 a duré 59'32'', entre 10h et 11h ; celui du 8 janvier 2010 a duré 53'37'', entre 10h et 11h.

Ils ont tous eu lieu dans la même petite salle de cours de l'université. La configuration générale de la salle était la suivante¹⁷⁰:



¹⁷⁰ Légende : □ tableau □ tables P=porte F=fenêtres

Selon les cours, il y avait de dix à vingt étudiants présents, avec une moyenne de quinze personnes. Le matériel à disposition était constitué d'un tableau noir et de craies, d'un écran, d'un ordinateur relié à un vidéoprojecteur et d'un rétroprojecteur. La langue du cours était le français.

En dehors de l'enseignante stagiaire en charge du cours et des étudiants chinois, étaient présents, à chaque cours, deux étudiants de master (dont l'un ou l'une filmait le cours) et une conseillère pédagogique.

Les six cours ont été enregistrés sur support audio-visuel avec une caméra numérique. Concernant l'autorisation des enregistrements, les cours étant dispensés dans le cadre du stage d'enseignement du master, les étudiantes stagiaires et les étudiants chinois ont accepté le principe des cours filmés. A propos de la diffusion des enregistrements, il a été convenu que les enregistrements de cours seraient utilisés uniquement dans le cadre de la thèse doctorale et ne seraient pas diffusés publiquement.

Dorothée et Meriem ont fourni des copies de leurs plans de cours et des supports utilisés (documents authentiques, fiches d'exercices, etc.). Alice n'a pu faire de même, elle a déclaré n'avoir pas gardé de trace de ses cours.

5.2.2. *Les données provoquées*

Nous allons expliquer le cadre et le déroulement des entretiens d'auto-confrontation.

Du point de vue du cadre, nous préciserons le temps et le lieu de ces entretiens, le lien entre l'enquêtrice et les enseignantes-stagiaires, l'accord passé du point de vue de l'autorisation des enregistrements et de leur diffusion et le contrat de parole entre l'enquêtrice et les enseignantes stagiaires.

En ce qui concerne le déroulement, nous détaillerons l'entrée en matière des entretiens, les modalités de sélection des séquences montrées, les modalités de recueil des commentaires et les aspects techniques¹⁷¹.

¹⁷¹ Ces critères de présentation des entretiens d'auto-confrontation reprennent ceux établis par le groupe de recherche IDAP (laboratoire DILTEC, université Paris 3). C'est un travail de clarification et d'explicitation de la

Le cadre des entretiens d'auto-confrontation

Les entretiens d'auto-confrontation se sont déroulés dans un box de travail de la bibliothèque des sciences humaines de l'université Paris Descartes. Ils ont eu lieu quelques semaines ou quelques mois après les cours, en fonction des disponibilités des enseignantes stagiaires et de l'enquêtrice :

- les entretiens d'auto-confrontation menés avec Alice ont eu lieu le 16 mars 2010, de 10h à 12h (pour le cours du 16 octobre 2009), et les 9 et 16 avril 2010, de 9h30 à 11h (pour le cours du 8 janvier 2010) ;
- les entretiens d'auto-confrontation menés avec Dorothée ont eu lieu le 5 mars 2010, de 14h à 16h (pour le cours du 27 novembre 2009), et les 22 et 29 mars 2010, de 14h à 16h ou de 15h à 17h (pour le cours du 5 février 2010) ;
- un seul entretien d'auto-confrontation a été mené avec Meriem, le 24 février 2010, de 11h à 13h (pour le cours du 8 janvier 2010).

Comme nous l'avons exposé *supra*, l'enquêtrice et les enseignantes stagiaires s'étaient connues avant la mise en place du protocole de recherche, dans le cadre du cours « Pratiques de classe II » animé par l'enquêtrice que les enseignantes stagiaires avaient suivi au semestre 2 de la première année de master. La relation de travail tissée lors de ce cours était positive et a permis une prise de contact aisée entre l'enquêtrice et les enseignantes stagiaires. Cette relation antérieure établie entre la formatrice et les formées a-t-elle influencé le déroulement des entretiens et la nature des auto-commentaires recueillis dans le protocole de recherche entre la doctorante chercheuse en position d'enquêtrice et les enseignantes stagiaires en position d'informatrices ? Cela est vraisemblable, mais difficile, voire impossible, à mesurer. Nous soulignons, à tout le moins, que nous avons conscience de ce biais potentiel dans l'analyse des données recueillies.

En ce qui concerne la diffusion des données provoquées, il a été convenu entre l'enquêtrice et les enseignantes stagiaires que les enregistrements des entretiens seraient utilisés uniquement dans le cadre de la thèse et ne seraient pas diffusés publiquement.

mise en place d'entretiens d'auto-confrontation auquel nous avons participé au sein de ce groupe. Cf. grille disponible sur le site : <http://www.univ-paris3.fr/guide-methodologique-pour-l-entretien-197342.kjsp?RH=1310461905747>

Le déroulement des entretiens établissant un contrat de parole entre l'enquêtrice et les enseignantes stagiaires a été précisé lors de la présentation du protocole d'enquête. L'enquêtrice a expliqué aux enseignantes stagiaires qu'elles pourraient commenter leurs actions en cours à tout moment des vidéos visionnées. L'enquêtrice a ajouté qu'elle interviendrait parfois pour demander des précisions.

Le déroulement des entretiens d'auto-confrontation

Avant chaque début d'entretien, l'enquêtrice a rappelé les buts poursuivis. Il s'agissait pour les enseignantes de visionner les cours qu'elles avaient animés afin de se remémorer leurs actions et de commenter ce qui leur semblait intéressant, pertinent ou curieux. Il s'agissait pour l'enquêtrice d'observer, d'analyser et de tenter de comprendre le lien qui se fait entre le temps de formation à la méthodologie et le développement de l'agir des enseignantes stagiaires. Il a été à nouveau précisé que c'était les enseignantes qui arrêtaient et commentaient les vidéos de cours quand cela leur semblait opportun.

En ce qui concerne les modalités de sélection des séquences montrées, l'enquêtrice avait repéré au préalable les différents moments des cours, non pas pour intervenir dans le choix des moments à commenter, qui sont restés à la discrétion des enseignantes, mais pour pouvoir passer rapidement sur certains passages, à la demande des enseignantes et en fonction du temps d'entretien disponible. En dominante, ce sont les enseignantes visionnant leurs vidéos de cours qui ont pris l'initiative d'arrêter les enregistrements et de faire des commentaires sur ce qui retenait leur attention. A certains moments, l'enquêtrice a demandé des précisions sur des commentaires ou a sollicité elle-même des commentaires sur des passages passés sous silence par les enseignantes mais qui lui paraissaient importants¹⁷².

Pour ce qui est des modalités de recueil des commentaires, avant l'entretien, l'enquêtrice a visionné les vidéos de cours et a repéré les différents moments de ces cours. Avant le début de chaque entretien, l'enquêtrice a posé trois questions de lancement aux enseignantes :

- Comment avez-vous organisé votre action ?

¹⁷² Notre gestion des entretiens d'auto-confrontation s'inscrit dans la ligne assez souple adoptée au sein du groupe IDAP que résume ainsi Cicurel : « Lors du visionnage du film, l'enseignant est libre de faire un commentaire ou non sur un passage de son choix. Mais si l'enquêteur veut avoir plus de précisions sur un événement ou si l'enseignant est peu enclin à se lancer dans le commentaire, il peut poser des questions. Lorsqu'une question est posée par l'enquêteur, nous le signalons afin de différencier cette réponse d'une réaction spontanée. » (2011b : 250)

- Y a-t-il eu des imprévus à gérer ? Comment avez-vous fait ?
- Quelles ont été les sources de satisfaction / d'insatisfaction ?

Pendant les entretiens, ce sont les enseignantes qui ont initié leurs propres commentaires sur leurs actions. Quand l'enquêtrice posait des questions, elle s'efforçait de recourir à des formulations de type relance ou des reformulations en écho, afin de ne pas induire des réponses chez les enseignantes. Les questions en « pourquoi » ont été prohibées afin de ne pas provoquer des réponses de justification, ce qui n'était pas le but recherché ici (cf. Vermersch 2003).

D'un point de vue technique, les entretiens ont été enregistrés avec un enregistreur audio numérique, avec des pauses entre chaque commentaire. Cet instrument a été manipulé par l'enquêtrice. Avant le début des auto-confrontations, les enseignantes se sont familiarisées avec le maniement de l'ordinateur servant de support au visionnage des films, en particulier avec la manière de faire des pauses. Ce sont les enseignantes qui ont manipulé l'ordinateur pour stopper les vidéos pendant l'entretien. Durant les entretiens, l'enquêtrice était assise à côté de l'enseignante stagiaire en train de visionner son film de cours, qui elle se trouvait face à l'ordinateur.

5.3. Le traitement des données : la transcription des cours et des entretiens

5.3.1. *La transcription des cours (données primaires)*

La transcription des cours a été réfléchie et menée de manière à rendre possible l'analyse des données en vue des questions de recherche posées concernant notamment les objets langagiers enseignés, le choix des activités et de leur articulation, ainsi que la mise en œuvre des pratiques et des procédés privilégiés par les enseignantes stagiaires. Ainsi, nous avons choisi de transcrire les cours dans leur intégralité pour être en mesure d'analyser l'organisation globale de chaque cours et l'enchaînement des activités qui les composent. Nous avons également fait le choix d'une transcription au grain assez fin concernant l'indication des éléments verbaux (les prises de parole des protagonistes), non verbaux et para verbaux (marqueurs de l'oralité tels les hésitations, les chevauchements, marqueurs prosodiques, gestes, mimiques, déplacements, utilisation du tableau, distribution ou projection de

documents, etc.), ceci afin de permettre l'analyse la plus complète possible des pratiques et des procédés utilisés par les enseignantes stagiaires.

Le code de transcription utilisé est le suivant¹⁷³ :

Mot	standard
MOT	accentuation / emphase
xxx	inaudible
(rires)	commentaire sur le non verbal
:	allongement de la syllabe
:::	allongement plus long de la syllabe
+	pause
++	pause plus longue
+++	pause au-delà de 5 secondes
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
main-te-nant	scansion
<u>important</u>	chevauchement
import	demande d'achèvement
//	transcription incertaine
[]	lecture
[vaccin]	transcription d'un document sonore écouté
present	expression en langue autre que la langue cible

Les transcriptions sont structurées par le découpage des interactions entre l'enseignante stagiaire et les étudiants chinois en tours de parole. Chaque tour de parole est numéroté, ce qui permet de repérer les ensembles de tours de parole délimitant une activité. Nous détaillons le bornage des activités au point 5.4. *infra*.

La transcription des cours a permis de comptabiliser les tours de parole :

- le cours d'Alice du 16 octobre 2009 se déroule en 514 tours de parole, celui du 8 janvier 2010 en 422 tours de parole ;
- le cours de Dorothée du 27 novembre 2009 se déroule en 548 tours de parole, celui du 5 février 2010 en 323 tours de parole ;
- le cours de Meriem du 9 octobre 2009 se déroule en 256 tours de parole, celui du 8 janvier 2010 en 370 tours de parole.

¹⁷³ Ce code de transcription a été adopté et est communément partagé au sein du groupe de recherche IDAP (cf. Cicurel, 2011a : 326 ; 2011b : 245-246).

La durée des activités est indiquée par le code temps vidéo (CTV) au début de chaque activité. Le moment de démarrage de chaque activité est indiqué comme suit dans les transcriptions : [CTV : 0'00''].

Il a été accordé avec les enseignantes stagiaires et les étudiants chinois de rendre anonymes les prénoms de toutes les personnes enregistrées et mentionnées dans les transcriptions.

Les personnes en présence sont indiquées comme suit dans les transcriptions :

- l'enseignante stagiaire y est désignée par la majuscule « E » ;
- les étudiants sont identifiés dans les transcriptions par un prénom fictif court chinois, par exemple « Cai » ;
- quand un ou une étudiant-e n'est pas identifié-e, on a recours à « Am » pour apprenant masculin, à « Af » pour apprenante féminine, et à « As » quand plusieurs apprenants parlent en même temps ;
- les étudiantes du master présentes sont identifiées par « Et. » et le chiffre correspondant à leur ordre de prise de parole (mais c'est très occasionnel) ;
- la conseillère pédagogique est repérée par la lettre « C » (à nouveau, prise de parole extrêmement occasionnelle, lorsque l'enseignante stagiaire lui demande quelque chose).

Ces abréviations sont précisées sur la fiche de présentation de chaque cours, en fonction des personnes présentes, dans le volume d'annexes (cf. exemple en 5.3.4. *infra*).

Pour ce qui est de la diffusion des transcriptions, il a été convenu qu'elles pourraient être utilisées dans le cadre des travaux de communication liés à cette thèse, et ultérieurement dans le cadre de formations d'enseignants de langues.

5.3.2. La transcription des entretiens d'auto-confrontation (données provoquées)

Les auto-commentaires des enseignantes sont transcrits avec un codage minimal indiquant les pauses dans le débit de paroles (au moyen du signe +) et quelques indications sur le non verbal (indiquées en italiques entre parenthèses). Ils sont délimités en fonction des moments de cours visionnés qui ont généré ces auto-commentaires ou qui ont généré des réponses aux questions d'explicitation posées par l'enquêtrice. Chaque auto-commentaire ou réponse est

numéroté et repéré au moyen du CTV. Les questions posées par l'enquêtrice sont indiquées au fil des commentaires auxquels elles se rapportent (elles sont soulignées) (cf. exemple en 5.3.4. *infra*).

La transcription des entretiens d'auto-confrontation a permis de comptabiliser le nombre d'auto-commentaires par entretien :

- le visionnage du cours d'Alice du 16 octobre 2009 a généré 17 auto-commentaires, celui du 8 janvier, 30 auto-commentaires ;
- le visionnage du cours de Dorothée du 27 novembre 2009 a généré 26 auto-commentaires, celui du 5 février 2010, 46 auto-commentaires ;
- le visionnage du cours de Meriem du 8 janvier 2010 a généré 17 auto-commentaires.

Le corpus des cinq entretiens d'auto-confrontation totalise 136 auto-commentaires. On remarque une augmentation certaine du nombre de commentaires entre le premier et le second entretien pour Alice (de 17 à 30) et Dorothée (de 26 à 46). Cette augmentation peut relever du hasard. On peut supposer également que l'habitude prise de l'exercice a facilité la prise d'initiative des enseignantes stagiaires pour commenter leurs actions pendant le visionnage des cours.

5.3.3. L'indexation des transcriptions

Pour faciliter la lecture des données et pouvoir s'y référer aisément au fil de nos analyses, nous avons indexé les six cours du corpus par les deux premières lettres majuscules du prénom fictif de l'enseignante stagiaire en charge et l'indication chiffrée pour signifier qu'il s'agit du premier ou du second cours enregistré. Les cours seront désignés ci-après comme suit :

- pour les cours d'Alice : AL1 (cours du 16 octobre 2009), AL2 (cours du 8 janvier 2010) ;
- pour les cours de Dorothée : DO1 (cours du 27 novembre 2009), DO2 (cours du 5 février 2010) ;
- pour les cours de Meriem : ME1 (cours du 9 octobre 2009), ME2 (cours du 8 janvier 2010).

Les références aux extraits des transcriptions de cours sont désignées par exemple comme suit : AL1/017-034, ce qui signifie qu'il faut se référer au cours d'Alice du 16 octobre 2009 et au passage compris entre les tours de parole 17 et 34.

Les références aux auto-commentaires des entretiens d'auto-confrontation apparaissent comme suit : AL1/comm9, ce qui veut dire qu'il faut se référer au commentaire numéro 9 fait à partir du visionnage du cours d'Alice du 16 octobre 2009.

5.3.4. La mise en page des transcriptions

Afin de permettre une lecture croisée des données transcrites et ainsi de saisir au mieux quels moments du cours génèrent des auto-commentaires de la part des enseignantes stagiaires, nous avons fait le choix de mettre en forme les transcriptions dans des tableaux en vis-à-vis. Les transcriptions des cours apparaissent dans la colonne de gauche, les auto-commentaires dans la colonne de droite.

A titre d'exemple, voici un extrait du corpus, tiré du cours AL2 :

Transcription du cours	Transcription de l'EAC
032 E istanboul c'est où↑ 033 As xxx à à l'est xxx 034 E alors ne parlez pas tous en même temps↓ 035 As turquie turquie turquie 036 E turquie↓ + qui sait où est la turquie↑ qui peut me dire où est la turquie↓ 037 Mei à l'est:de rome 038 E oui↓ à l'est de rome↓ + euh: si on faisait un dessin↑ + très: grossier euh (<i>E dessine une carte au tableau</i>) + bon la France euh elle est xxx là comme ça + et ça c'est quoi↓ 039 Mei euh méditerranée 040 E voilà la... 041 As la méditerranée↓ 042 E la↑+ mer méditerranée↓ + d'accord↓ et donc en fait la turquie elle est euh: (<i>E continue le dessin</i>) + là↓ enfin↓ j'ai apporté un atlas (<i>E lève l'atlas pour le montrer</i>) vous pouvez regarder (<i>E rit</i>) après↓ pour ceux qui ont besoin↓ i s'ra là↓ (<i>E pose l'atlas sur son bureau</i>) + euh: (<i>enregistrement vidéo interrompu quelques secondes, à 3'33'', quand la vidéo reprend, E a dessiné une ligne au tableau qui symbolise le temps et poursuit son activité en posant des questions pour faire dire des dates importantes dans l'histoire</i>)	Commentaire 3 (CTV : 3'12'') grosso modo je place un p'tit peu la mer méditerranée la turquie istanboul pour être quand même bien sûre que + que c'est concret pour tout l'monde quoi Commentaire 4 (CTV : 3'21'') effectivement j'me dis que i faudrait qu'j'utilise plus euh euh + enfin plus de matériel pour avoir une grande carte projetée grand + là j'suis trop encore dans des papiers dans des + une façon d'travailler qui est qui est + un peu + oui pas assez dynamique p'têtre pour ça pour ce côté là + non écrire au tableau si ça ça va + mais l'atlas non c'était pas une bonne idée <u>Q° : Vous vouliez le faire circuler ?</u> oui oui mais en une heure c'était impossible + ou alors il aurait fallu que je mette déjà au tableau une très grande carte + vraiment une carte vous savez comme

	on met pour les écoles + et qu'je puisse tout de suite la pointer du doigt mais bon c'était pas c'était pas réaliste en fait

5.4. Le traitement des données : la mise en synopsis des transcriptions de cours

Un synopsis a été rédigé pour chaque cours à partir du visionnage des enregistrements et des transcriptions établies, ce qui a permis de dégager la structuration de chaque cours, à partir du repérage des activités (niveau *nnn*) et de leur hiérarchisation en niveaux *nn* et *n*, selon les objets travaillés et les modalités mises en œuvre.

Le synopsis se présente comme suit :

- L'entête du synopsis indique le cours synopsisé et renseigne sur son objet, l'enseignante en charge, l'institution, les apprenants.
- Les informations sur le cours synopsisé apparaissent ensuite et indiquent : la date du recueil des données, la durée de l'enregistrement, la durée des données transcrites, le nombre de tours de parole.
- Les cinq colonnes du tableau synoptique renseignent sur :
 - le niveau hiérarchique (*n*, *nn*, *nnn*) et la mention des transitions, intermédiaires ou inserts ;
 - les repères en temps au moyen du CTV pour indiquer le début et la fin des activités¹⁷⁴, ainsi que la durée de l'activité et les numéros des premier et dernier tours de parole compris dans l'activité ;
 - la forme sociale de travail (FST)¹⁷⁵ ;
 - le matériel utilisé (documents supports) ;
 - la description des activités sous forme de résumé narrativisé.

A titre d'exemple, voici le début du tableau synoptique établi pour le cours AL1 :

¹⁷⁴ Par souci de clarté, le CTV de début de chaque activité a été inséré dans la transcription du cours correspondant.

¹⁷⁵ Les FST sont précisées par des lettres : travail individuel = I, travail en binôme ou dyade = D, travail en sous-groupes = G, mise en commun en grand groupe = MC, travail mené par l'enseignante de manière classique magistrale = E, travail mené à partir de questions posées par l'enseignante = Q, travail mené à partir de questions posées par un ou des apprenants = Dis. (pour discussion).

Synopsis du cours AL1 - Description de vins français	Université Paris Descartes
Enseignante stagiaire : Alice	Classe : FLE pour étudiants chinois, de niveaux A2-B2

Séance

Données	Enregistrées	Transcrites	TPs
16.10.09 1/1	0'00'' – 51'01''	0'15'' – 51'01''	514

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Séance du 16.10.09				
1.				Description de vins français et dégustation d'un vin à l'aveugle à deviner
1.1.				Enumération de noms de vins français et de leurs régions de production, description de leurs caractéristiques
1.1.1.	de 0'15'' à 7'12'' durée : 6'57'' TPs : 001 - 112	Q	Carte de France accrochée au tableau	➤ Nommer des vins français et situer leur région de production E anime un remue-méninge en grand groupe, à partir de questions portant sur les noms de vins français et les régions viticoles en France. Les As donnent des noms de vins en fonction de leurs connaissances préalables. E fait systématiquement repérer par des As les régions nommées ainsi que quelques villes importantes, sur la carte de France accrochée au tableau (vins de Bordeaux, du Beaujolais, de Champagne, de Bourgogne, d'Alsace, Loire).
1.1.2.	de 7'13'' à 8'29'' durée : 1'16'' TPs : 112 - 124	Q	Carte de France accrochée au tableau	➤ Expliquer les conditions nécessaires pour produire du vin (chaleur, pluie) et faire émerger des éléments lexicaux liés au vin (raisin, vigne) E trace un trait imaginaire sur la carte de France de l'Alsace vers la Loire et pose une question sur le climat nécessaire pour produire du vin. Les As répondent qu'il faut de la chaleur et de l'eau. E questionne pour faire émerger les mots « raisin » et « vigne ».

5.5. Le traitement des données : l'analyse de contenu des auto-commentaires

Nous avons opté pour une analyse de contenu des auto-commentaires et des réponses aux questions générées par les entretiens d'auto-confrontation en nous focalisant sur l'évocation par les enseignants de leurs manières de faire et de leurs convictions méthodologiques face au visionnement de leur action.

POUR REPRENDRE

L'ensemble de notre démarche de recherche sur le développement de l'agir d'enseignants novices a été détaillé dans ce premier chapitre de la seconde partie de notre travail, où notre propos est d'analyser la TMR comme outil de formation et l'utilisation qui en est faite par des enseignants novices.

Notre sujet de recherche concernant l'impact d'une formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE par un outil comme la TMR sur le développement de l'agir de trois enseignantes novices nous a amenée à expliquer quel a été notre cheminement vers la mise en place d'une recherche qualitative à dimension ethnographique donnant la primauté aux données, depuis notre posture initiale de formatrice à une posture de chercheure. Cette évolution a été marquée par l'objectivation de notre regard. Ce processus s'est fait, d'une part, par la réflexion sur un ensemble de notions et de concepts retenus et articulés de manière à guider nos analyses ; d'autre part, par la mise en place d'une démarche d'analyse multifocale permettant de croiser les points de vue sur les données constituées en corpus.

Les notions que nous avons choisies d'articuler se regroupent autour du répertoire didactique, de l'agir enseignant et des pratiques de transmission. Le répertoire didactique de l'enseignant de langue est constitué des ressources propres à l'enseignant qui sont forgées par son histoire et sa formation, et qui sont influencées par ses représentations, ses croyances et ses savoirs, ainsi que par les modèles socio-culturels et scolaires ou modèles disciplinaires en acte qu'il a intériorisés. L'agir enseignant se développe entre activités typifiées illustrant le genre professionnel de l'enseignement des langues (du FLE en particulier) et les actions situées de l'enseignant actualisant son style professionnel en construction. La TMR comme outil de formation est posée comme pouvant potentiellement transformer et faire évoluer le répertoire didactique de l'enseignant contribuant ainsi à l'élaboration de son style professionnel, et peut en retour être transformée par l'enseignant dans le processus d'appropriation de la TMR que ce dernier développe au fil de l'expérience. Les pratiques de transmission forment le cœur de ce qui constitue l'agir enseignant. Afin de cerner l'impact d'un outil comme la TMR sur le développement de l'agir, nous distinguons les pratiques (faisant écho aux techniques de la TMR) et les procédés (autres manières de faire utilisées par l'enseignant). C'est par leur observation et l'analyse des verbalisations des enseignants sur leurs pratiques de transmission

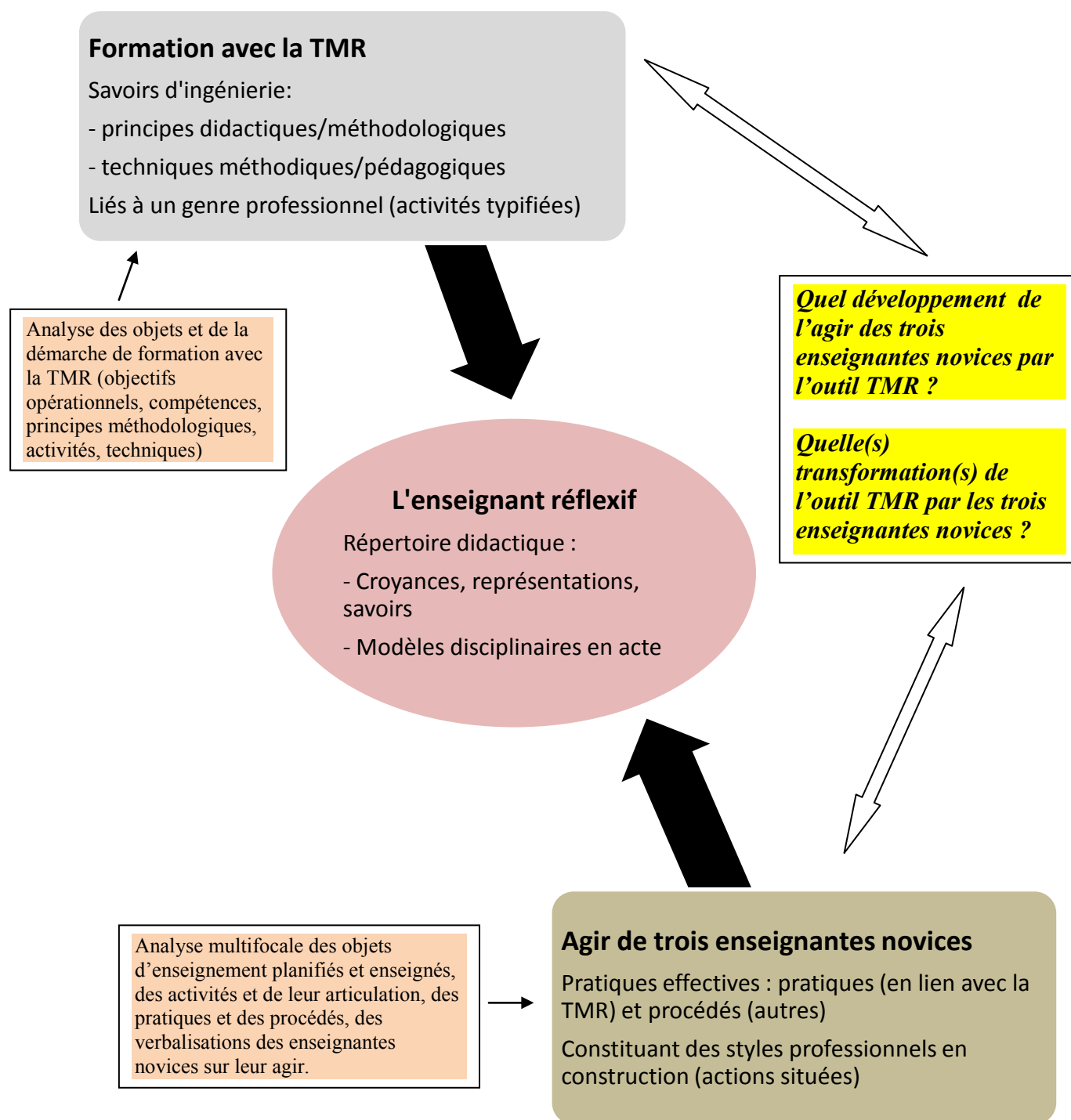
que le chercheur peut repérer les indices de développement de l'agir d'enseignants novices, tenter d'en saisir ou d'en interpréter le sens, et situer en quoi la TMR comme outil de formation contribue au développement de l'agir d'enseignants novices.

La démarche d'analyse que nous avons construite est multifocale au sens où nous proposons, d'une part, une mise à plat (et à distance) des objets et de la démarche de formation articulée autour de l'appropriation de la TMR par des étudiants futurs enseignants, et d'autre part, nous croisons les perspectives d'analyse sur le développement de l'agir de trois enseignantes novices en examinant : 1) les objets langagiers planifiés et enseignés dans les unités didactiques qu'elles ont conçues et animées ; 2) les activités d'enseignement/apprentissage et leur articulation d'ensemble ; 3) les pratiques et les procédés privilégiés pour la mise en œuvre de ces activités ; 4) les verbalisations des enseignantes novices sur leur agir.

Notre corpus de données comprend :

- la reconstitution sous forme de synopsis des contenus et des activités du programme de formation conçu et animé par nous-même autour de l'outil TMR pour l'EC « Pratiques de classe II » ; ce cours portant sur la méthodologie de l'enseignement du FLE a été suivi par les trois enseignantes novices observées au cours du second semestre de l'année universitaire 2008-2009 dans le cadre du master « Didactique du FLE et interculturalité » de l'université Paris Descartes ;
- les six cours conçus et animés par les trois enseignantes stagiaires suivies, à raison de deux cours par enseignante, donnés à quelques mois d'intervalle, dans le cadre du stage pratique d'enseignement du master (premier semestre de l'année 2009-2010). Les données primaires et provoquées recueillies comprennent : les plans de préparation des cours, les enregistrements vidéo des cours et les enregistrements audio des entretiens d'auto-confrontation. Le traitement des données a produit : les transcriptions des cours, la mise en synopsis des cours et les transcriptions des entretiens d'auto-confrontation.

Nous introduisons dans le schéma suivant une synthèse de l'articulation des notions et des concepts utilisés dans le cadre de notre réflexion, ainsi que les niveaux d'analyse retenus dans notre démarche :



A partir de ce cadrage notionnel et méthodologique, nous allons présenter maintenant nos analyses concernant la TMR comme outil de formation (chapitre 5 *infra*) et le développement de l'agir des trois enseignantes novices observées (chapitre 6 *infra*).

CHAPITRE 5 – TRAME METHODIQUE REPERE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Une formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE est dédiée en dominante aux savoirs pour enseigner. Ces savoirs d'ingénierie relèvent du processus de transposition pragmatique dans leur appropriation par de (futurs) enseignants, comme nous l'avons souligné *supra* (cf. chapitre 4, point 2.1.4.). Nous avons recours à la TMR quand nous concevons et animons ce type de formation. Dans ce chapitre, notre travail consiste à examiner un exemple de programme conçu à partir de la TMR en répondant aux trois questions posées *supra* (cf. chapitre 4, point 2.4.), à savoir, pour rappel :

- Quels sont les savoirs d'ingénierie abordés dans ce type de formation ?
- Quelle est la démarche adoptée ?
- En quoi la formation intègre-t-elle technicité et réflexivité ?

Ce travail d'analyse d'un programme de formation conçu avec la TMR a pour propos de recenser et de décrire les principes et les techniques abordées pour voir ensuite si on en trouve des traces dans l'agir des enseignants ayant suivi cette formation.

Nous allons procéder à cette analyse en nous basant sur le programme de formation conçu et animé pour l'EC « Pratiques de classe II », suivi par les étudiants de première année du master « Didactique du FLE et interculturalité » de l'université Paris Descartes au cours du second semestre de l'année universitaire 2008-2009. Les trois enseignantes novices dont nous allons ensuite analyser l'agir lors de leurs premières prises en main de cours de FLE, au chapitre suivant, faisaient partie de cette cohorte d'étudiants. Quelques précisions pratiques à propos du déroulement de ce cours universitaire : 43 personnes y étaient inscrites ; il s'est déroulé sur une durée de 24 heures, en 8 séances de 3 heures, entre le 5 février et le 9 avril 2009 ; il a eu lieu dans une salle de cours du bâtiment Jacob de l'université Paris Descartes.

L'analyse des contenus abordés et de la démarche de formation suivie requiert de notre part de faire un pas de côté pour regarder « à distance » ce programme que nous avons conçu et animé et pour l'examiner en tant que tel. Pour ce faire, nous avons eu recours à la technique du synopsis « reconstitué ». En l'absence d'enregistrements des séances de formation, nous nous sommes appuyée sur les documents archivés en notre possession pour élaborer le synopsis de l'ensemble de la séquence de formation (planning du programme prévu et réalisé,

documents supports et documents de formation)¹⁷⁶. C'est à partir de l'analyse du synopsis que nous allons cerner les objets de la formation ainsi que la démarche suivie, ce qui nous permettra ensuite de faire le point sur l'orientation de ce programme entre technicité et réflexivité¹⁷⁷.

1. Les objets de la formation

Nous allons aborder les objets de la formation à partir de deux perspectives : en premier lieu, celui des savoirs d'ingénierie ; et en second lieu, celui des objets langagiers ciblés dans l'exploitation des documents supports utilisés pour la conception d'unités didactiques complètes ou partielles au cours de la formation. Etant donné que les savoirs d'ingénierie sont travaillés à partir de documents supports que les étudiants apprennent à didactiser (documents authentiques ou extraits d'ouvrages pédagogiques), il est important d'inclure dans notre analyse les objets d'enseignement ciblés dans les documents supports utilisés.

1.1. Les savoirs d'ingénierie

Le propos majeur de la formation est d'amener les étudiants à développer leur capacité à concevoir des unités didactiques pour l'enseignement du FLE. Ceci constitue la première compétence professionnelle que tout (futur) enseignant de FLE doit commencer à développer pendant sa formation¹⁷⁸. Ce qui est recherché plus précisément, c'est la capacité à articuler de manière cohérente objets et activités d'enseignement/apprentissage, d'une part, et la capacité à adapter les contenus et les démarches aux apprenants à qui ils sont destinés.

Pour observer comment cette compétence professionnelle est développée au fil de la formation, nous allons faire le point sur les compétences et les objectifs opérationnels¹⁷⁹ visés

¹⁷⁶ Le synopsis tient en 8 pages. Le consulter dans le volume d'annexes pour suivre les analyses proposées *infra* (cf. annexe 3.1.).

¹⁷⁷ Lors de l'analyse de la formation, quand nous évoquons notre travail, nous avons recours au terme « formatrice ».

¹⁷⁸ Nous avons recours à la notion de compétence professionnelle telle qu'elle est définie dans le monde du travail comme capacité à faire, à agir, à mobiliser ses ressources, à réfléchir sur son action et à parler de son action (Le Boterff 1994 et 2008, cité dans Richer, 2011 : 68-70). Pour rappel, la notion de compétence a déjà été évoquée au chapitre 2 *supra* (cf. point 4.1.1.) par rapport à l'évolution de sa signification en didactique des langues dans le cadre du développement de la perspective actionnelle.

¹⁷⁹ Par objectif opérationnel, nous entendons : « [...] une opération que l'apprenant doit être capable d'effectuer, cette opération étant attestée par un comportement qui en est le résultat. » (Pepel, 2002 : 16) Décliner une formation en objectifs opérationnels permet de préciser ce qu'on propose aux étudiants en terme de développement de savoir faire, et de signifier, par là-même, ce qu'on attend d'eux.

lors de la conception du programme de formation, puis nous analyserons les savoirs d'ingénierie effectivement abordés à la lumière du synopsis reconstitué.

1.1.1. Les compétences et les objectifs opérationnels visés

Le programme de formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE construit avec l'outil TMR s'inscrit dans une homologie avec la perspective communicative/actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le principe directeur de l'organisation de ce programme est de faire en sorte que sa mise en œuvre relève d'une approche actionnelle de la formation : il s'agit de mettre les étudiants, futurs enseignants, en position d'agir, d'interagir, d'échanger et de réfléchir, à partir des principes didactiques/méthodologiques et des techniques pédagogiques/méthodiques abordés pendant la formation. Le propos est d'outiller les étudiants pour le développement de leur agir de futurs enseignants professionnels vers l'autonomie, la réflexivité et l'adaptabilité.

En ce sens, la macro compétence de conception et d'animation d'unités didactiques est déclinée en un ensemble de compétences, elles-mêmes actualisées en objectifs opérationnels qui peuvent constituer l'ossature d'un programme de formation. Nous les présentons dans le tableau suivant :

Compétences	Objectifs opérationnels
Structurer une unité didactique	➤ Faire l'analyse pré-pédagogique d'un document support
	➤ Déterminer des objectifs pragmatique(s), linguistique(s), socio-linguistique(s)/socio-culturel(s)
	➤ Adopter un cadre méthodologique cohérent
	➤ Renseigner une fiche pédagogique
Faciliter l'accès au sens	➤ Analyser et concevoir des activités pour construire progressivement la compréhension
Faciliter la découverte du fonctionnement de la langue	➤ Constituer un corpus de repérage et guider la conceptualisation
Faciliter l'acquisition des outils langagiers	➤ Analyser et concevoir des exercices et activités de systématisation
Faciliter la production	➤ Analyser et concevoir des activités de production
	➤ Mettre en œuvre une tâche
Introduire l'interculturel	➤ Concevoir des activités pour faire évoluer les représentations des apprenants
Introduire l'authentique	➤ Identifier les critères de sélection de documents authentiques
Animer un cours	➤ Utiliser différentes techniques de créativité,

Ce tableau appelle une première remarque : les cinq premières compétences sont listées dans l'ordre classique guidant la structuration d'unités didactiques à partir de la TMR. Les trois dernières ne suivent pas un ordre particulier et sont transversales à différentes activités de formation. Par exemple, le travail sur l'animation et l'interculturel peut être fait pour toutes les étapes de la TMR ; la sélection de documents authentiques est à rapprocher de l'analyse pré-pédagogique de documents supports.

Voyons si l'on retrouve ces compétences et ces objectifs opérationnels dans les savoirs d'ingénierie abordés dans le programme de formation de l'EC « Pratiques de classe II » réalisé en 2009.

1.1.2. Les savoirs d'ingénierie abordés

A la lecture du synopsis reconstitué du programme réalisé, on constate que le niveau hiérarchique supérieur n de l'organisation de la formation a été structuré en trois objets majeurs apparaissant dans l'ordre suivant :

- les notions et les principes méthodologiques pour la structuration d'unités didactiques (niveau 1.) ;
- la détermination d'objets d'enseignement (niveau 2.) ;
- la conception d'activités d'enseignement/apprentissage (niveau 3.).

Le niveau 1. se subdivise en trois niveaux hiérarchiques intermédiaires nn visant successivement :

- la définition de notions clés (niveau 1.1.) ;
- les principes méthodologiques généraux de l'approche communicative/actionnelle (niveau 1.2.) ;
- la structuration et la fonction des étapes et des phases de l'unité didactique (niveau 1.3.).

Le niveau 2. se répartit également en trois niveaux hiérarchiques intermédiaires nn portant sur :

- l'analyse pré-pédagogique de documents supports (niveau 2.1.) ;

- la détermination d'objectifs pragmatique, linguistique, socio-linguistique/socio-culturel (niveau 2.2.) ;
- la constitution de fiches pédagogiques (niveau 2.3.).

Le niveau 3. recouvre cinq niveaux hiérarchiques intermédiaires *nn* ciblant :

- la compréhension orale (niveau 3.1.) ;
- la compréhension écrite (niveau 3.2.) ;
- le repérage et la conceptualisation (niveau 3.3.) ;
- la systématisation (niveau 3.4.) ;
- la mise en place d'une tâche finale (niveau 3.5.).

Les niveaux hiérarchiques intermédiaires sont traités par une à cinq activités selon les cas :

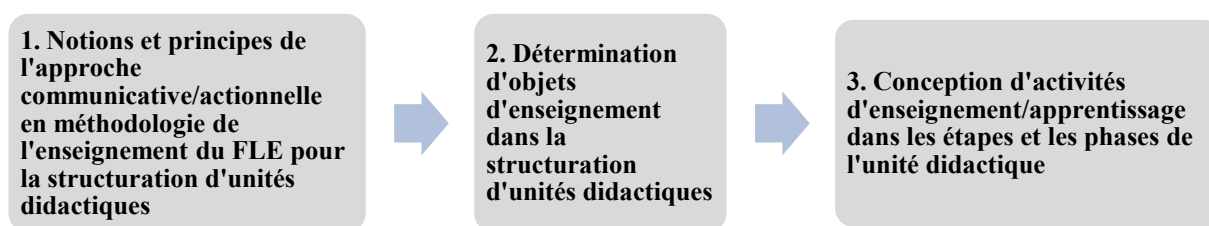
1.1.	une activité	1.1.1. = situer le sens des notions clés
1.2.	une activité	1.2.1. = se remémorer les principes méthodologiques généraux de l'approche communicative et de la perspective actionnelle
1.3.	une activité	1.3.1. = situer la fonction des étapes et des phases de l'unité didactique
2.1.	deux activités	2.1.1. = définir les objectifs et les critères de l'analyse pré-pédagogique
		2.1.2. = faire l'analyse pré-pédagogique d'un extrait de document vidéo
2.2.	une activité	2.2.1. = déterminer des objectifs à travailler avec deux documents analysés – un extrait de document vidéo et un extrait écrit de manuel
2.3.	une activité	2.3.1. = renseigner une fiche pédagogique
3.1.	deux activités	3.1.1. = présenter les principes de la compréhension orale
		3.1.2. = concevoir des activités de compréhension orale
3.2.	cinq activités	3.2.1. = première approche d'un texte écrit en langue inconnue
		3.2.2. = présenter les principes de la compréhension écrite
		3.2.3. = classer différents textes par rapport à leur fonction
		3.2.4. = concevoir des activités de compréhension écrite
		3.2.5. = classer des activités de compréhension selon les trois phases
3.3.	cinq activités	3.3.1. = distinguer des approches de la grammaire
		3.3.2. = situer les étapes de l'approche inductive explicite
		3.3.3. = concevoir des activités de repérage et de conceptualisation
		3.3.4. = analyser des ouvrages de grammaire
		3.3.5. = déterminer des types d'activités pour le repérage et la conceptualisation
3.4.	quatre activités	3.4.1. = faire le point sur les principes de la systématisation
		3.4.2. = concevoir des activités de systématisation écrite
		3.4.3. = expérimenter des activités de systématisation orale
		3.4.4. = concevoir des activités de systématisation orale
3.5.	quatre activités	3.5.1. = déterminer des critères de mise en œuvre d'activités de production
		3.5.2. = analyser des activités de production de manuels
		3.5.3. = concevoir la tâche finale d'une unité didactique
		3.5.4. = reconstituer les phases d'activités d'une unité didactique

Au total, la formation se déroule au fil de 27 activités réparties comme suit :

- trois activités pour les trois niveaux intermédiaires 1.1., 1.2. et 1.3. du niveau supérieur 1. ;
- quatre activités pour les trois niveaux intermédiaires 2.1., 2.2. et 2.3. du niveau supérieur 2. ;
- vingt activités pour les cinq niveaux intermédiaires 3.1., 3.2., 3.3., 3.4. et 3.5. du niveau supérieur 3.

Ce recensement appelle deux constats sur les objets majeurs de niveau n formant le programme, au plan de leur articulation et de leur étendue respective comme l'indiquent le nombre des niveaux hiérarchiques intermédiaires et la quantité d'activités qui les traitent.

L'articulation des trois objets majeurs abordés dans la formation peut être schématisée comme suit :



Ce schéma montre un cheminement dans les objets abordés des principes didactiques méthodologiques généraux vers la détermination des objets d'enseignement puis l'analyse et l'élaboration d'activités. La logique de la formation évolue du plus général au plus concret, du plus « théorique » au plus « pratique », du didactique vers le pédagogique.

L'étendue des niveaux hiérarchiques intermédiaires et du nombre d'activités par objet majeur montre par ailleurs la place prépondérante du niveau 3. développé en cinq niveaux hiérarchiques intermédiaires d'objets et vingt activités réalisées de la troisième à la huitième séances de l'EC (du 5 mars au 9 avril). L'organisation de la formation est guidée par le fait d'aborder de manière dominante la mise en place de dispositifs didactiques avec les niveaux 2. et 3. et de placer ainsi rapidement les étudiants dans une posture active. On remarque d'ailleurs, à ce propos, que le niveau 1. est traité dans les deux premières séances des 5 et 12 février (activités 1.1.1., 1.2.1. et 1.3.1.) et que, dès le premier cours, le niveau 2. est abordé de manière intercalée avec le niveau 1. (après les activités 1.1.1. et 1.2.1. portant sur les notions clés du cours et les principes de l'approche communicative/actionnelle) par les activités

consacrées à l'analyse pré-pédagogique et à la détermination d'objectifs d'enseignement (activités 2.1.1., 2.1.2. et 2.2.1.). Au deuxième cours, la troisième activité reliée aux notions et aux principes (niveau 1.) portant sur les étapes et les phases de l'unité didactique (1.3.1.) prend place en vue de préparer l'activité sur la fiche pédagogique (2.3.1.) qui vient ensuite et qui termine le développement du niveau 2. dans la séance du 12 février.

A partir du 5 mars, les séances et les activités sont dédiées au niveau 3., c'est à-dire à l'analyse et à la conception d'activités d'enseignement/apprentissage pouvant être mises en œuvre dans les étapes de compréhension, de traitement de la langue et de production. La structuration des niveaux intermédiaires de ce niveau montre que la formation est organisée selon l'articulation des étapes et des phases de la TMR. L'homologie pointée initialement avec l'approche communicative/actionnelle se double ici du parallèle entre la structuration de la TMR et celle de l'ordre dans lequel sont abordés les savoirs d'ingénierie de la formation.

Ceci étant posé, une autre lecture de l'articulation des activités est également possible par rapport aux objets abordés au niveau 1. et au niveau 3. En effet, on remarque que pour les niveaux intermédiaires du niveau 3., portant chacun sur l'une des phases de la TMR, on trouve une ou deux activités permettant de faire le point sur les principes méthodologiques spécifiques à la phase abordée. On distingue les activités suivantes par niveau intermédiaire :

- 3.1. : activité 3.1.1. sur les principes guidant la mise en œuvre d'une compréhension orale ;
- 3.2. : activité 3.2.2. sur les principes guidant la mise en œuvre d'une compréhension écrite ;
- 3.3. : activité 3.3.1. sur les notions liées aux approches de la grammaire en classe de FLE, et activité 3.3.2. sur les principes guidant la mise en œuvre d'une approche inductive explicite de la langue ;
- 3.4. : activité 3.4.1. sur les principes guidant la mise en œuvre d'une phase de systématisation ;
- 3.5. : activité 3.5.1. sur les critères de mise en œuvre d'une tâche finale.

Ainsi, les principes méthodologiques généraux abordés au début de la formation notamment dans l'activité 1.2.1. se trouvent relayés et approfondis à chaque fois que sont traitées successivement les étapes de la TMR. On remarque que ces activités ont lieu au début de chaque temps consacré à l'une des phases de la TMR. On retrouve par conséquent, comme en

écho à la structuration globale retenue de la formation, l'organisation des principes vers les pratiques dans chacun des niveaux d'objets intermédiaires développés dans le niveau 3.

A ce niveau de l'analyse, un hiatus apparaît du point de vue de l'homologie entre la structuration des objets de la formation et l'un des principes importants de la TMR concernant le traitement de la langue : le fait de faire précéder l'analyse et l'élaboration d'activités de classe par la présentation discutée des principes méthodologiques sous-tendant ces activités ne coïncide pas avec une approche inductive de la formation (approche par ailleurs préconisée pour le travail sur la langue en classe de FLE). Notre observation n'a pas pour propos d'affirmer que la mise en place d'une approche inductive des objets de formation serait plus cohérente que l'articulation constatée, mais nous nous plaçons dans une attitude prospective qui pourrait permettre de faire évoluer l'organisation de la formation avec la TMR vers plus de cohésion avec le principe inductif mis en avant pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Ce premier niveau d'analyse de la formation sur les savoirs d'ingénierie abordés montre qu'on y retrouve les cinq premières compétences citées *supra* (cf. point 1.1.1.) à travers les activités de formation auxquelles les étudiants prennent part, qui sont ciblées en fonction des objectifs opérationnels correspondants permettant de développer ces compétences dans une posture active de formation.

Après le repérage des savoirs d'ingénierie abordés et de leur articulation formant le déroulement de la formation, nous allons faire le point sur les objets langagiers traités au fur et à mesure que sont didactisés des documents supports en vue de la conception d'unités didactiques.

1.2. Les objets langagiers ciblés dans les documents supports utilisés

Nous avons recensé les objets langagiers abordés dans la formation à partir des huit documents supports analysés en vue de la conception d'unités didactiques complètes ou partielles. Nous présentons les objets langagiers dans le tableau suivant dans l'ordre dans lequel les documents supports ont été introduits pendant la formation et tels que les objets langagiers ont été formulés en termes d'objectifs pragmatiques, linguistiques et socio-linguistiques/socio-culturels.

Documents supports ¹⁸⁰	Objectifs		
	pragmatiques	linguistiques (grammaticaux/lexicaux)	socio-culturels socio-linguistiques
Extrait vidéo du début du jeu télévisé « Mission 1 Million » (M6, 1998) : 5 candidats se présentent	Se présenter	Verbes de la présentation de soi avec 'je' au présent de l'indicatif (<i>je m'appelle, je suis, j'ai, j'habite, je fais</i>) Lexique de la présentation de soi (âge, métier, état civil, lieu d'habitation, loisirs)	La manière de se présenter oralement devant un public
Mail de Marco à Flora, extrait du manuel <i>Connexions 1</i> (unité 3, p. 34 – Didier, 2004)	Donner de ses nouvelles	Verbes d'action au présent avec 'je' Syntaxe de la phrase simple	La rédaction d'un courriel amical informel
Extrait du film <i>On connaît la chanson</i> (A. Resnais, 1997) : scène d'une commande de fromages au restaurant	Commander un plat (dans un restaurant)	Articles partitifs Expressions de la quantité	La commande des plats au restaurant La place du fromage dans un repas français
Extrait du début du documentaire télévisé « Les dieux égyptiens » : présentation de 3 dieux (Arte, 2000)	Décrire (des figures mythologiques)	Verbes de description à l'imparfait, avec 'il/ils' Adjectifs descriptifs des dieux	La mythologie égyptienne
Extrait audio de l'ouvrage pédagogique <i>A propos</i> (PUG, 2003), section « Faits divers » : interrogatoire de trois témoins par la commissaire en charge de l'enquête sur un vol dans un supermarché	Témoigner (sur un vol dans un supermarché)	Les temps du passé composé et de l'imparfait (dans le cadre d'un témoignage sur un incident) Les connecteurs de temps	Le déroulement d'une enquête de police
Chanson <i>Aïcha</i> (Khaled, 1996)	Promettre	Verbes au futur simple avec 'je'	Les cadeaux Les relations homme/femme
Rubrique écrite micro trottoir « Voie Express » (journal <i>Le Parisien</i> , 17 novembre 2008) sur les énergies renouvelables	Prendre un engagement Emettre une hypothèse	Dès que/le jour où + futur + futur Si + présent + futur Si + imparfait + conditionnel présent	L'écologie L'énergie durable
Extrait du magazine culturel <i>L'Officiel des spectacles</i> (février 2009) : double page des films à l'affiche	Donner des informations sur un film	Indicateurs de temps Indicateurs de lieu	Les genres de films

Les caractéristiques des documents supports utilisés dans cette formation se résument comme suit :

¹⁸⁰ Deux de ces documents sont reproduits en annexe à titre d'illustration : la transcription de l'extrait du jeu télévisé « Mission 1 Million » et le mail de Marco à Flora (cf. annexe 1.2.).

- il y en a huit au total, cinq oraux (dont trois vidéo et deux audio), trois écrits ;
- six sont des documents authentiques (trois vidéo, un audio, deux écrits), deux sont extraits d'ouvrages pédagogiques (un extrait d'un manuel de FLE, un extrait d'un outil périphérique de FLE) ;
- les thématiques de ces huit documents sont variées : des présentations de candidats au début d'un jeu télévisé, un mail amical pour donner de ses nouvelles, une commande de fromages dans un restaurant, des descriptions de figures mythologiques égyptiennes, un interrogatoire de trois témoins d'un vol par une commissaire, les promesses d'un homme qui tente de séduire une femme, des opinions sur le recours à des énergies renouvelables, des présentations de films à l'affiche ;
- cinq de ces thématiques sont liées à des aspects de la vie socio-culturelle en France : le jeu télévisé de la chaîne M6, l'extrait de film d'A. Resnais, le travail de la police tel que représenté dans l'extrait de l'ouvrage pédagogique, la rubrique micro trottoir « Voie Express » du journal *Le Parisien*, un extrait de *L'Officiel des spectacles*, publication hebdomadaire dédiée à la vie culturelle parisienne ;
- trois de ces thématiques renvoient à d'autres aspects socio-culturels : les impressions de sa nouvelle vie à Angers par un étudiant italien fraîchement arrivé dans son université, la mythologie antique par le biais de la cosmogonie égyptienne, la dimension de la Francophonie avec la chanson de Khaled (chanteur algérien francophone) ;
- les genres auxquels on peut relier ces documents sont également divers : une prise de parole en public dans une émission de télévision, un mail amical, une conversation entre des clients et un serveur au restaurant dans un film, un documentaire, un interrogatoire devant un supermarché, une chanson, un micro trottoir organisée en rubrique écrite de journal, des présentations brèves écrites de film dans un magazine.

Que peut-on dire de la diversité constatée de la nature, des thèmes et des genres des documents supports utilisés ?

Pour ce qui est de la nature des documents utilisés, on constate une répartition équilibrée entre documents oraux et documents écrits, mais une prépondérance des documents authentiques sur les documents extraits d'ouvrages pédagogiques. Ceci est lié au fait que l'une des perspectives importantes de la formation est d'apprendre à didactiser des documents en vue de concevoir des unités didactiques. Le parti pris est donc d'amener les étudiants à travailler en priorité sur des documents authentiques, non conçus pour l'enseignement/apprentissage du français, mais qui peuvent constituer des supports pertinents une fois didactisés. L'accent est mis en particulier sur les documents oraux qui peuvent s'avérer moins facilement accessibles que des documents écrits mais dont l'utilisation en cours de FLE peut être très féconde.

En parallèle, le travail sur deux extraits d'ouvrages pédagogiques conçus pour l'enseignement/apprentissage du FLE suit le même processus de didactisation que les documents authentiques (analyse pré-pédagogique et détermination d'objectifs langagiers). Ceci peut paraître incongru mais l'accent est mis sur la démarche de didactisation par la détermination d'objets langagiers quel que soit le support pour amener les étudiants à gagner en autonomie dans leur capacité à concevoir des unités didactiques, et ainsi être à même d'utiliser les propositions des ouvrages pédagogiques de FLE de manière réfléchie (cf. chapitre 3, note 87).

Les thématiques et les genres des documents sont marqués par leur diversité. De ce fait, les objets langagiers ciblés à partir de ces documents sont également variés. Ce constat renvoie à l'une des caractéristiques majeures du champ du FLE que nous avons soulignée, à savoir, sa très grande diversité en termes de publics et de contextes éducatifs (cf. chapitre 3, point 2.1. *supra*). Les étudiants que nous accompagnons en formation peuvent être amenés à exercer leur métier d'enseignants de FLE dans des contextes très différents, avec des publics d'apprenants aux besoins et aux centres d'intérêt très variés. Une formation telle que celle construite dans le cadre de l'EC « Pratiques de classe II » s'adresse à des étudiants en master aux projets professionnels extrêmement divers : enseignement du français à l'étranger ou en France ; en institutions scolaires ou associatives ou liées au monde de l'entreprise ; à des enfants ou à des adultes ; à des étudiants ou à des salariés ; à des personnes en recherche d'emploi ou inscrites dans un parcours d'insertion sociale, etc. Il est, en conséquence, impossible de cibler des objets langagiers précis, liés à un contexte, à un public, à un programme particuliers. Ce qui prime, c'est la sélection de documents caractérisés par leur représentativité (non exhaustive, loin s'en faut) en termes de types de supports utilisables en

FLE. Les objets langagiers ciblés dans ces documents sont de fait aléatoires. Ce qui importe, c'est d'apprendre à déterminer les objets langagiers à partir de l'analyse pré-pédagogique des documents, et à fixer des objectifs à travailler tout en veillant à corréliser les niveaux d'objectifs de manière cohérente.

On remarque, au terme de l'analyse des objets langagiers ciblés dans les documents supports utilisés dans la formation, que c'est notamment à partir du travail sur les documents supports que peuvent se développer les compétences liées à l'interculturel et à l'authentique.

Les savoirs d'ingénierie et les objets langagiers du programme sont abordés au fil d'activités qui caractérisent la démarche de formation. Procédons maintenant à l'analyse de cette démarche.

2. La démarche de la formation

Nous allons observer la démarche de formation tout d'abord à partir des activités mises en place dans les séances du programme de 2009 puis en détaillant les techniques pour la classe de FLE abordées lors de ces activités.

2.1. Les activités de formation

Les 27 activités déployées au cours du programme de formation peuvent être classées et décrites à travers leur modalité de mise en œuvre, par leur nature et par les techniques qu'elles requièrent.

2.1.1. Les modalités de mise en œuvre des activités de formation et leur nature

Les modalités de mise en œuvre des activités de formation sont indiquées dans la colonne des formes sociales de travail (FST) du synopsis au moyen d'un code de lettres¹⁸¹. Le synopsis reconstitué fait apparaître les FST suivantes, simples ou combinées :

- F : présentation ou explication par la formatrice ;

¹⁸¹ Nous avons présenté ce codage au chapitre 4 *supra* (cf. point 5.4.). Nous l'adaptions à la situation de formation comme suit : travail individuel = I, travail en sous-groupes = G, mise en commun en grand groupe = MC, travail mené par la formatrice = F, travail mené à partir de questions posées par la formatrice = Q.

- Q : travail sous forme d'échanges entre la formatrice et les étudiants ;
- G : travail en sous-groupes ;
- MC : mise en commun en grand groupe ;
- F/Q : travail initié par une présentation de la formatrice et suivi d'échanges avec les étudiants ;
- I/MC : travail individuel suivi d'une mise en commun en grand groupe ;
- G/MC : travail en sous-groupes suivi d'une mise en commun en grand groupe.

La répartition des activités de formation par leur modalité (ou FST) donne le classement suivant :

FST	Activités
F	2.3.1. = renseigner une fiche pédagogique pour l'unité didactique « Mission 1 Million »
	3.1.1. = présenter les principes de l'étape de compréhension orale
	3.2.2. = présenter les principes de l'étape de compréhension écrite
	3.2.5. = classer des activités de compréhension selon les trois phases
	3.3.3. = concevoir des activités de repérage et de conceptualisation à partir des documents « Dieux égyptiens » et le mail Marco/Flora
	3.4.1. = faire le point sur les principes de la systématisation
Q	2.1.1. = définir les objectifs et les critères de l'analyse pré-pédagogique
	2.2.1. = déterminer des objectifs avec « Mission 1 Million » et le mail Marco/Flora
	2.3.1. = renseigner une fiche pédagogique pour l'unité didactique « Mission 1 Million »
	3.1.2. = concevoir des activités de compréhension orale à partir de 4 supports
	3.2.4. = concevoir des activités de compréhension écrite à partir de 3 supports
	3.3.5. = déterminer des types d'activités pour les phases de repérage et de conceptualisation
G	3.5.1. = déterminer des critères de mise en œuvre d'activités de production
	2.1.2. = faire l'analyse pré-pédagogique de l'extrait « Mission 1 Million »
	3.1.2. = concevoir des activités de compréhension orale à partir de 4 supports
MC	3.2.4. = concevoir des activités de compréhension écrite à partir de 3 supports
	2.3.1. = renseigner une fiche pédagogique pour l'unité didactique « Mission 1 Million »
	3.1.2. = concevoir des activités de compréhension orale à partir de 4 supports
F/Q	3.2.4. = concevoir des activités de compréhension écrite à partir de 3 supports
	3.2.5. = classer des activités de compréhension selon les trois phases
	1.2.1. = se remémorer les principes de l'AC et de la PA
I/MC	1.3.1. = situer la fonction des étapes et des phases de l'unité didactique
	3.3.1. = distinguer des approches de la grammaire en FLE
	3.2.1. = accéder au sens à l'écrit en langue étrangère
G/MC	3.3.1. = distinguer des approches de la grammaire en FLE
	1.1.1. = situer le sens des notions clés du cours
	3.2.3. = classer différents textes par rapport à leur fonction
	3.3.2. = situer les étapes de l'approche inductive explicite de la grammaire
	3.3.3. = concevoir des activités de repérage et de conceptualisation à partir des documents « Dieux égyptiens » et le mail Marco/Flora
	3.3.4. = analyser des extraits d'ouvrage de grammaires de FLE
	3.4.2. = concevoir des activités de systématisation à l'écrit à partir du mail Marco/Flora
	3.4.3. = expérimenter des activités de systématisation orale
	3.4.4. = concevoir des activités de systématisation à l'oral à partir du document « Dieux égyptiens »
	3.5.2. = analyser des activités de production de manuels FLE
	3.5.3. = concevoir la tâche finale de l'unité didactique « Dieux égyptiens »

3.5.4. = reconstituer l'unité didactique « De Marco à Flora »

Précision pour la lecture du tableau de répartition des activités de formation

Ce tableau fait apparaître les 27 activités réparties selon 37 occurrences de modalités car sept activités sont mises en œuvre au moyen de deux ou de trois modalités et apparaissent donc plusieurs fois dans le tableau. Ces sept activités se détaillent comme suit :

- Les activités animées au moyen de deux modalités
 - 1.3.1. = $F/Q > I/MC$
 - 3.2.5. = $F > MC$
 - 3.3.1. = $F/Q > I/MC$
 - 3.3.3. = $F > G/MC$

Le recours à deux modalités est dû au fait que les activités 3.2.5. et 3.3.3. sont introduites par la formatrice en fin de séance et constituent un travail que les étudiants doivent préparer pour la séance suivante, où le travail est mis en commun.

Pour les activités 1.3.1. et 3.3.1., l'objet de travail est d'abord présenté par la formatrice et discuté avec les étudiants, puis donne lieu à un travail individuel suivi d'une mise en commun.

- Les activités déployées selon trois modalités
 - 2.3.1. = $Q > F > MC$
 - 3.1.2. = $Q > G > MC$
 - 3.2.4. = $Q > G > MC$

Le recours à trois modalités s'explique par le fait qu'elles sont toutes interrompues par une fin de séance et reprises à la séance suivante. Elles sont toutes amorcées par une discussion entre la formatrice et les étudiants. Pour l'activité 2.3.1., cette discussion donne lieu à une consigne d'activité à poursuivre à la maison puis mise en commun à la séance suivante. Pour les activités 3.1.2. et 3.2.4., la discussion initiale est suivie d'un travail en petits groupes dans la même séance, et la mise en commun a lieu la séance suivante.

Constats par rapport au classement des activités par modalité de travail

Le constat qui domine à la lecture de ce tableau est celui de la part majoritaire faite dans la formation à l'échange en grand groupe entre la formatrice et les étudiants et au travail en sous groupes.

En effet, sur 37 occurrences de modalités recensées, seulement 6 concernent uniquement la formatrice (F) :

- pour trois activités (2.3.1., 3.2.5., 3.3.3.), ce sont en fait des moments de consignes données en fin de séances pour que le travail soit poursuivi à la maison, comme on l'a vu *supra* pour les activités développées en deux ou trois modalités ;
- pour les trois autres activités (3.1.1., 3.2.2., 3.4.1.), il s'agit de présentations sous forme de diaporamas commentés sur des principes méthodologiques (compréhension orale, compréhension écrite et systématisation).

D'autres activités sont centrées sur cette question des principes méthodologiques ou des approches pédagogiques ou de la détermination d'objectifs, mais elles sont menées sous forme d'échanges avec les étudiants : parfois à partir d'une amorce faite par la formatrice : ce sont les trois activités classées en F/Q ; parfois directement dans la discussion : ce sont les sept activités classées en Q.

Les autres modalités relevées (G, MC, G/MC, I/MC) engagent les étudiants dans des activités individuelles (3 fois) ou en sous-groupes (18 fois) donnant lieu à des mises en commun. Ces activités se répartissent entre activités d'appropriation, activités d'analyse et activités de conception.

Par activité d'appropriation, nous entendons une activité qui a pour propos d'amener les étudiants à manipuler des notions et des définitions qui vont leur permettre de mieux situer les principes méthodologiques et les approches pédagogiques. Nous comptons quatre de ces activités : 1.1.1., 1.3.1., 3.3.1., 3.3.2.

Les activités d'analyse proposent aux étudiants d'examiner et/ou d'expérimenter des supports (documents authentiques, extraits d'ouvrages pédagogiques, manuels, recueils de grammaire)

ou des types d'activités pour la classe de FLE (pour la compréhension et la systématisation). On en compte sept dans le programme : 2.1.2, 3.2.1., 3.2.3., 3.2.5., 3.3.4., 3.4.3., 3.5.2.

Les activités de conception concernent l'élaboration d'activités de classe pour les différentes étapes et phases de la TMR ou la complétion d'unités didactiques. Huit de ces activités sont proposées dans le programme : 2.3.1., 3.1.2., 3.2.4., 3.3.3., 3.4.2., 3.4.4., 3.5.3., 3.5.4.

L'analyse des modalités a mené à distinguer cinq natures d'activités utilisées dans la formation : la présentation, la discussion, l'appropriation, l'analyse et la conception. Comme on l'a vu, la présentation est très peu utilisée, contrairement aux quatre autres types d'activités qui génèrent des échanges, des confrontations de points de vue au travers des activités à réaliser. Ces types d'activités sont mises en œuvre au moyen de techniques que nous allons maintenant détailler.

2.1.2. Les techniques des activités de formation

A partir de la classification établie en cinq types d'activités de formation, on peut distinguer différentes techniques auxquelles la formatrice ou les étudiants ont recours pour faire les activités. Nous les répertorions dans le tableau suivant :

Activité	Technique(s)
Présentation	- Projection de diaporamas
Discussion	- Remue-ménages (discussion à bâtons rompus)
Appropriation	- Appariement de notions et de définitions - Classement d'informations sous forme de vignettes
Analyse	- QCM ou réponses à classer et à sélectionner - Classement d'activités, de textes - Repérages d'indices textuels et paratextuels - Analyse avec grille de critères - Expérimentation d'activités de classe avec objectifs à trouver
Conception	- Complétion de fiche pédagogique - Conception à partir de supports, des repères de la TMR, des exemples d'activités analysées ou expérimentées

Cette liste de techniques appelle quatre remarques sur leur variété, leur degré de guidage, l'articulation des savoirs d'ingénierie et également leur visée formative.

Ces techniques représentent une variété de possibilités pour placer les étudiants en posture active pendant la formation. Le fait d'avoir repéré cette dizaine de techniques atteste du fait

que c'est une perspective majeure du programme de formation conçue avec la TMR, à relier à ce que l'on nommait, au début de ce chapitre, une approche actionnelle de la formation.

Les techniques répertoriées offrent un degré plus ou moins grand de guidage du travail des étudiants. Ce degré de guidage est décidé par la formatrice au moment de la planification de la formation ou au cours des séances. Il est choisi en fonction de plusieurs paramètres, notamment : l'objet travaillé, les connaissances préalables des étudiants, les contraintes de temps et le matériel à disposition.

Les techniques listées ici permettent également d'approfondir la logique d'articulation des savoirs d'ingénierie dégagée *supra* avec les objets de la formation. On avait posé que la formation était organisée depuis l'appréhension de notions et de principes jusqu'à la conception d'activités et de dispositifs didactiques complets. Les techniques rapportées à chaque type d'activité montrent également ce cheminement de la découverte à l'élaboration, en passant par l'appropriation et l'analyse.

Le fait de recourir à différentes techniques dans la mise en œuvre des activités a également une visée formative : il est jugé important d'exposer les étudiants à différentes manières de faire qu'ils peuvent s'approprier et utiliser dans le cadre de l'enseignement du FLE. On retrouve ici l'homologie avec l'approche actionnelle de l'enseignement des langues. Autrement dit, la perspective de la formatrice est de mettre en adéquation les savoirs d'ingénierie abordés avec la TMR et les manières de les faire appréhender par les étudiants. On a vu au chapitre 4 (cf. point 2.2.3. *supra*) combien les modèles intériorisés d'exemples d'enseignants fréquentés pouvaient influencer sur le répertoire didactique des enseignants notamment novices. Dans cette optique, la formatrice fait l'hypothèse que ses manières d'être et de faire en formation peuvent être considérées comme des « exemples » possibles par les étudiants. Ce dernier point d'analyse de la formation nous amène à considérer les techniques pour la classe de FLE travaillées avec les étudiants au fil des activités de formation.

2.2. Les techniques pour la classe de FLE travaillées avec les étudiants pendant la formation

Nous venons d'établir un parallèle entre les techniques utilisées pour animer ou faire faire les activités de formation avec les techniques travaillées pour la mise en œuvre d'activités

d'enseignement/apprentissage dans la classe de FLE. Nous reprenons ci-dessous le détail des techniques travaillées avec les étudiants en formation au fil des activités de découverte, d'appropriation et d'utilisation de la TMR pour la conception d'unités didactiques¹⁸².

Etapes et phases de la TMR			Techniques d'activités
	Détermination des objets d'enseignement		Relever les composantes d'un document sur les plans pragmatique, linguistique et socio-linguistique/socio-culturel
			Sélectionner des composantes dominantes pour la détermination d'objectifs
			Relier de manière cohérente les niveaux d'objectifs ciblés
Conception des activités	Compréhension	Anticipation	Conduire un remue-ménages à partir d'un mot, d'une question énoncés ou écrits au tableau Faire observer des supports visuels ou écrits projetés ou distribués
		Compréhension globale	Poser des questions, faire faire un QCM ou un Vrai/Faux (à l'oral ou à l'écrit) Faire associer des images ou des textes (projetés ou distribués) à la situation du document
		Compréhension détaillée	Poser des questions, faire faire un QCM ou un Vrai / Faux (à l'oral ou à l'écrit) Faire sélectionner, trier, regrouper, associer, apparier, reconstituer, classer, manipuler des informations (sous formes de listes, de vignettes, de visuels, de puzzles, etc.) Faire reformuler (paraphrases, synonymes, antonymes, exemples)
	Traitement de la langue	Repérage	Faire observer une liste d'items ou d'énoncés extraits du document support (préparée à l'avance) Faire compléter le début de listes d'items ou d'énoncés Faire compléter un tableau avec des items ou énoncés tirés du document, à partir de colonnes de classement pré-étiquetées Faire repérer et classer des items ou énoncés sans guidage
		Conceptualisation	Projeter ou faire écrire le ou les classements au tableau Confronter les points de vue, discuter Guider la formulation de la règle Faire rédiger la règle au tableau et/ou la représenter par un schéma
	Production	Systématisation	Utiliser ou créer des trames d'activités ludiques ou de jeux de société Utiliser des objets, des mots, des visuels, des vignettes Utiliser des activités d'ouvrages pédagogiques Faire reformuler pendant ou après l'activité
		Tâche finale (tâche réelle ou simulation)	Donner un cadre situationnel Faire choisir le cadre situationnel Mettre en place un enjeu Corriger collectivement après la tâche

¹⁸² Pour situer les techniques listées par rapport aux buts des activités qu'elles mettent en œuvre, cf. points 2 et 3 du chapitre 3.

Ces techniques d'animation d'activités ont pour propos d'étoffer l'agir de l'enseignant sur le plan pédagogique. Elles permettent de varier les manières de travailler avec des apprenants, ce qui facilite la prise en compte des différents profils et donne des clés pour adapter et graduer les types d'activités (et leur degré de complexité) afin de gérer l'hétérogénéité. L'autre visée de cet ensemble de techniques est de développer une dynamique de groupe propice à l'apprentissage. C'est par le travail sur ces techniques pédagogiques que peut se développer la compétence d'animation de cours (dernière compétence listée au point 1.1.1. *supra*). C'est également au cœur de ces techniques que sont actualisés les principes sous-tendant la perspective communicative/actionnelle de la TMR, pour rappel, les principes actif, synthétique, inductif, onomasiologique, conceptualisateur, fixateur, déclaratif ou procédural (cf. chapitre 3, point 3.1.1. *supra*).

L'analyse de la démarche de formation a fait ressortir une caractéristique forte du programme de formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE avec l'outil TMR : le choix de mettre le plus possible les étudiants dans une posture active en proposant des activités qui les amènent à échanger, à confronter leurs points de vue, à analyser et à produire. Ce choix vise le développement chez les étudiants d'un lien concret et réfléchi entre les principes didactiques/méthodologiques exposés et les techniques pédagogiques/méthodiques expérimentées.

POUR REPRENDRE

L'analyse de la TMR comme outil de formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE a permis de situer les objets et la démarche de formation, à partir d'un exemple de programme conçu et mené durant l'année universitaire 2008-2009 avec des étudiants du master 1 « Didactique du FLE et interculturalité », à l'université Paris Descartes, et présenté à partir d'un synopsis reconstitué.

Les savoirs d'ingénierie ciblés par la formation comprennent :

- les principes méthodologiques sous-tendant l'approche communicative/actionnelle de l'enseignement des langues et les différentes étapes de la TMR ;
- la détermination des objets d'enseignement formant les objectifs des unités didactiques ;
- la conception d'activités pour les différentes phases de la TMR, de la compréhension à la production.

L'analyse a montré que ces objets étaient globalement abordés dans cet ordre, dans une logique d'articulation des savoirs allant des principes didactiques/méthodologiques vers les techniques pédagogiques/méthodiques, faisant écho en cela à la structuration de la TMR.

Les objets langagiers abordés à partir des documents supports didactisés sont très divers. Le programme de formation ne suit pas un ensemble précis d'objets langagiers en raison de son caractère généraliste s'adressant à des étudiants susceptibles de travailler comme enseignants de FLE dans des structures très variées. Ce qui est ciblé dans le choix des documents, c'est leur représentativité (non exhaustive) en termes de supports possibles pour l'enseignement du FLE.

Concernant la démarche de formation adoptée, la nature des activités repérées et leurs modalités de mises en œuvre montrent que l'accent est mis de manière évidente sur l'implication des étudiants. Les techniques d'animation utilisées pour ces activités de formation placent les étudiants en situation de découverte, d'analyse et de conception de supports, d'activités et de techniques d'animation pour la classe de FLE.

Que peut-on dire d'un programme de formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE conçu à partir de l'appropriation de la TMR en termes de technicité et de réflexivité ? La part du « technique » est centrale dans ce programme, mais elle ne se déploie pas au détriment du « réflexif ». Chaque support, chaque activité, chaque technique sont abordés selon un chemin d'appropriation et de questionnement menant de la découverte à l'utilisation. Les nombreux échanges et confrontations de points de vue à propos des principes méthodologiques et des techniques pédagogiques sont autant de moments propices pour les étudiants au développement d'une posture réflexive. Face aux outils et aux démarches d'enseignement/apprentissage du FLE proposés, les étudiants sont amenés à réfléchir sur la langue, la nature de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, le rôle de l'enseignant et le rôle de l'apprenant. Ils ont la possibilité de prendre conscience de ce qui constitue leur répertoire didactique en construction (leurs représentations, croyances, savoirs et modèles de référence) et d'en discuter avec la formatrice et les étudiants. La technicité est travaillée pour être au service de la réflexivité, et en retour, le développement de la réflexivité est envisagé comme contribuant à la technicité. Le technique et le réflexif ainsi intégrés ont pour propos d'amener les étudiants vers l'autonomie et l'adaptabilité, deux des composantes majeures de ce qui définit un enseignant professionnel.

Ceci étant, l'équilibre entre technicité et réflexivité est une perspective qu'il faut sans cesse interroger dans la conception des programmes de formation d'enseignants. L'analyse menée dans ce chapitre a, par exemple, montré qu'il pourrait être envisageable de modifier l'articulation des savoirs d'ingénierie abordés en mettant en place une démarche plus inductive de la formation partant d'exemples de pratiques pédagogiques pour remonter vers les principes didactiques et méthodologiques. Cette nouvelle organisation serait alors sans doute plus propice encore aux questionnements sur les manières d'envisager l'enseignement/apprentissage de la langue par les étudiants¹⁸³.

Dans un contexte de prudence quant à l'orientation méthodologique à privilégier dans l'enseignement des langues, notamment en raison de la diversité des situations éducatives (cf. chapitre 2, point 2.4. *supra*), la TMR représente indéniablement un choix de modélisation pour la formation à la méthodologie et pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce choix

¹⁸³ Cette piste d'évolution fait écho par exemple au type de formation mis en place par Pescheux qui a pour propos de lier théorie et pratique en faisant créer des dispositifs didactiques à des étudiants de didactique des langues, à partir de leurs connaissances et savoir faire préalables et en fonction d'un ensemble de supports mis à leur disposition (2007).

est motivé par le souci de mettre à profit le temps restreint de la formation professionnalisante en familiarisant les étudiants avec l'approche communicative/actionnelle qui ne va pas de soi face au modèle rémanent de la méthodologie circulante de l'enseignement des langues et face aux modèles prégnants issus de l'héritage scolaire. Cette orientation est assumée et explicitée dans le temps de la formation, ce qui permet aux étudiants de construire peu à peu leur propre positionnement de futurs professionnels.

Au terme de cet examen de la TMR comme outil de formation, nous nous interrogeons sur ce que les étudiants futurs enseignants peuvent en faire dans leur pratique professionnelle. Nous nous demandons avec Porcher :

A quoi voit-on [...] qu'une formation entraîne des conséquences effectives sur le terrain auquel elle est destinée ? A quoi voit-on qu'une formation a produit des changements ? S'il n'existe pas d'instruments opératoires permettant de mesurer cette efficacité, alors à quoi peut bien servir une formation ainsi délivrée ? Qu'est-ce qu'une action qui ne se préoccupe pas de ses conséquences pratiques et qui ne se donne pas les moyens d'apprécier son effectivité ? (1992 : 15-16)

Nous ne retenons pas dans notre interrogation le but d'évaluation ou d'efficacité de la formation, car là n'est pas notre propos. Mais nous avons la curiosité d'observer et de tenter de comprendre l'impact d'un temps de formation avec la TMR sur le développement de l'agir d'enseignants novices tel qu'il a été, par exemple, conçu et animé en 2009 avec des étudiants du master de didactique du FLE de l'université Paris Descartes. C'est cette question qui a été au départ de notre thèse. Trois enseignantes stagiaires ont bien voulu se prêter au jeu de ce travail de recherche. Allons voir comment se développe leur agir dans leurs premières prises en main de cours : y a-t-il des traces des principes et des techniques abordés en formation dans leur style professionnel en construction ?

CHAPITRE 6 – TRAME METHODIQUE REPERE ET AGIR DES ENSEIGNANTS NOVICES

L'analyse de l'agir des trois enseignantes novices observées (Alice, Dorothée et Meriem) que nous allons développer dans ce chapitre vise un double propos. Il s'agit, d'une part, de repérer des traces des effets de la formation à la méthodologie de l'enseignement avec la TMR dans l'agir de ces trois enseignantes, au moyen d'analyses croisées portant sur leurs planifications, le déroulement des interactions didactiques telles qu'elles ont été transcrites et les verbalisations des trois enseignantes sur leurs cours. Ce faisant, il s'agit, d'autre part, d'aboutir à l'esquisse de portraits du développement de l'agir de ces trois enseignantes novices, susceptibles de montrer les ressources de leur répertoire didactique sur le plan méthodologique et leur style professionnel en construction.

Nous rappelons les questions formulées pour guider nos analyses (cf. chapitre 4, point 2.4. *supra*) :

- Quelles sont les traces du développement de l'agir d'enseignants novices de FLE, après un temps de formation à la méthodologie de l'enseignement à partir de l'outil TMR ?
- Quelles ressources méthodologiques font partie du répertoire didactique des enseignants novices ? A quels modèles ou modèles disciplinaires en acte réfèrent-elles ?
- De quoi sont faites les pratiques de transmission des enseignants novices, entre pratiques faisant écho aux techniques de la TMR et procédés autres dans la détermination des objets d'enseignement, dans la sélection des activités d'enseignement/apprentissage et leur articulation, dans la mise en œuvre de ces activités ?¹⁸⁴
- Qu'est-ce que les enseignants novices disent de leurs actions en observant *a posteriori* leurs premières prises en main de cours de FLE ? Comment ces verbalisations nous renseignent-elles sur leur style professionnel en construction ?

¹⁸⁴ Nous rappelons que nous nous appuyons, dans notre recherche, sur la distinction proposée par Besse entre les notions de pratique et de procédé : la pratique renvoie à une technique travaillée en formation avec la TMR, le procédé est une manière de faire autre adoptée par l'enseignant (cf. chapitre 4, point 2.3.3. *supra*).

Nous allons présenter nos analyses en ciblant dans un premier temps le niveau macro de l’agir sur deux plans : à partir du travail mené sur les objets d’enseignement des unités didactiques planifiées et animées ; en repérant les activités mises en place par les enseignantes et leur articulation. Nous présenterons les éléments d’analyse de ce niveau macro dans les points 2 et 3 *infra*. Dans un second temps, nous approfondirons nos observations au niveau micro de l’agir également sur deux plans : en observant les pratiques et les procédés privilégiés par les enseignantes dans la mise en œuvre des activités ; en approfondissant ce travail par l’analyse des auto-commentaires à dimension méthodologique des enseignantes sur leurs pratiques de transmission. Nous présenterons ce niveau micro d’analyses pour chaque étape de la TMR (compréhension, traitement de la langue, production) avec des exemples extraits des cours observés (cf. point 4 *infra*).

Avant de présenter l’ensemble de nos analyses croisées, nous proposons une première entrée en matière dans notre corpus à partir du relevé d’indices dans les interactions didactiques et dans les auto-commentaires qui montrent les caractéristiques du contexte spécifique dans lequel les cours observés ont eu lieu : celui du stage d’enseignement du master de didactique du FLE de l’université Paris Descartes, entre octobre 2009 et février 2010 (cf. point 1 *infra*).

1. Le contexte spécifique du stage d’enseignement au fil des interactions didactiques et des auto-commentaires

Nous avons décrit au chapitre 4 le contexte institutionnel dans lequel se sont déroulés les cours animés par les trois enseignantes stagiaires (cf. point 5.1. *supra*). Nous proposons une synthèse de quelques traces de ce contexte particulier, telles que nous les avons notées au fil des transcriptions. Elles précisent le cadre spatio-temporel des cours et les positions interactionnelles des personnes en présence.

Le premier constat général qui s’impose d’évidence, c’est que les six situations observées sont bien des cours de FLE car ils en revêtent les traits majeurs tels que : l’asymétrie des places entre les enseignantes qui construisent leur place « d’expert » et les apprenants allophones, la répartition des tours de parole qui montre la place centrale occupée par les enseignantes pendant le cours, les activités dédiées à l’amélioration de la compétence langagière en

français des étudiants chinois et des échanges à dimension métalinguistiques focalisés sur la langue.

Par ailleurs, plusieurs indices montrent que les cours observés s'inscrivent dans une situation de stage d'enseignement qui constitue à la fois un temps de formation en alternance pour les enseignantes stagiaires et un cours de FLE pour les étudiants chinois qui participent aux cours donnés.

Pour ce qui concerne le cadre spatio-temporel, on relève trois particularités liées à l'organisation du stage :

- Les cours animés par les enseignantes stagiaires ont lieu le vendredi, dernier jour de la semaine où les étudiants chinois suivent leur cours de français. Ce choix de journée d'intervention est lié au fait que les enseignantes stagiaires observent le groupe avec lequel elles vont intervenir lors des séances de cours précédant celles du vendredi (dans la même semaine). Ceci leur permet de (re)prendre contact avec les enseignantes principales, de faire le point éventuellement avec elles sur les objectifs à travailler, et de prendre la mesure des besoins ou des centres d'intérêt des étudiants chinois pour pouvoir cibler leurs objets d'enseignement au plus près des attentes des étudiants chinois, sélectionner des documents supports pertinents et préparer leur cours (cf. AL2/001 ou DO1/comm1).
- L'organisation du stage implique aussi que le temps d'intervention de chaque enseignante stagiaire est limité à une heure pour assurer un roulement des prises en main de cours par l'ensemble des étudiants du master. Cette pression du temps revient régulièrement dans les échanges avec les apprenants ou en commentaires sur le cours (cf. AL1/ comm17 ; AL2/340, 416, 418, 422 et AL2/comm24, comm26 ; DO1/422, 475).
- L'organisation en roulement entre les étudiants du master a pour conséquence que chaque enseignante stagiaire anime deux ou trois cours pendant le stage, avec des intervalles de quelques semaines entre chaque prise en main, ce qui explique que la relation pédagogique soit peu établie entre les enseignantes stagiaires et les étudiants

chinois (attestée par exemple par la difficulté récurrente pour celles-ci d'appeler les étudiants par leur prénom) (cf. DO2/comm16 ; ME2/001).

Les positions interactionnelles développées par les enseignantes stagiaires montrent qu'elles sont en situation de stage, observées pendant qu'elles font cours par au moins deux de leurs pairs, étudiants du même master, et une conseillère pédagogique.

Il arrive ainsi :

- que les enseignantes stagiaires impliquent directement leurs pairs et la conseillère pédagogique dans l'activité en cours (cf. ME2/359-369) ;
- que l'un ou l'une des pairs en présence interviennent spontanément pour aider l'enseignante stagiaire en train de faire cours, notamment quand il y a des problèmes de compréhension de ce que disent les apprenants (cf. AL1/070, 072, 092, 416), ou si ce qu'écrit l'enseignante stagiaire au tableau est peu lisible (cf. DO1/417) ;
- qu'elles demandent de l'aide à la conseillère pédagogique de vive voix ou par des mimiques lorsqu'elles se trouvent en difficulté par rapport à des explications portant sur la langue, ce qui montre que leur position « d'expert » n'est pas encore assurée (cf. DO1/429, 431 et comm16 ; ME2/057-059).

Les enseignantes indiquent aussi leur position de stagiaires en faisant allusion au travail effectué avec les enseignantes principales en charge de ce cours le reste de la semaine. C'est une manière pour elles de montrer aux étudiants chinois que leur cours est articulé au reste du programme, tout en ne constituant pas le seul moment où ils abordent tel point de langue ou telle thématique (cf. DO1/comm2 et comm3, DO1/225 ; ME1/163, 254).

Les étudiants chinois occupent complètement leur place d'apprenants de français : ils participent aux échanges, s'impliquent dans les activités, font part de leurs connaissances sur la langue, sur des thématiques socio-culturelles, demandent des précisions quand ils ne comprennent pas, etc. Un indice cependant révèle qu'ils savent que les cours assurés par les enseignantes stagiaires ne sont pas tout à fait comme les autres : sur deux enregistrements complets, on les voit remercier et applaudir à la fin du cours (cf. AL1/514 ; ME2/370).

En guise de mise en bouche, au travers de quelques traits significatifs, nous avons planté le décor du stage d'enseignement dans lequel Alice, Dorothée et Meriem se sont investies. Il est temps maintenant de prendre la mesure des objets sur lesquels elles ont choisi de travailler

avec ces étudiants chinois et de déterminer avec quelles activités elles ont organisé leurs interventions. Nous allons aborder ces questions dans les points 2 et 3 *infra*.

2. Les objets d’enseignement planifiés et les objets enseignés

Nous abordons notre analyse comparative des objets ciblés par les enseignantes novices par l’examen des objets planifiés. Nous menons ce travail à partir des plans de préparation et des transcriptions des cours de Dorothée et Meriem. Alice n’ayant pu nous fournir ses documents de préparation, nous nous appuyons seulement sur les objets enseignés identifiés dans ses cours que nous intégrons à l’examen des objets enseignés dans un second temps.

Nous précisons ce que nous entendons par objets planifiés et objets enseignés. Les objets planifiés sont ceux qui apparaissent consignés sur les plans de préparation de cours de Dorothée et de Meriem. Les objets enseignés sont ceux que nous avons identifiés en visionnant et en transcrivant les cours : ils peuvent être enseignés au sens plein du terme, c’est-à-dire faire l’objet d’un travail spécifique ; ils peuvent également être simplement abordés ou utilisés par les enseignantes stagiaires ou les apprenants parce qu’ils sont en lien avec le travail en cours mais sans qu’une attention particulière y soit prêtée.

2.1. Analyse des objets planifiés

Voici les tableaux de présentation des objets. Ils rendent compte de cinq éléments d’informations : la demande préalable éventuelle des enseignantes principales, les besoins ou les centres d’intérêt des apprenants repérés ou supposés par les enseignantes stagiaires, les objets planifiés tels qu’ils apparaissent sur les plans de préparation de cours (nous les reproduisons à l’identique, cf. annexes 5.5., 5.9, 6.5. et 6.9.), les documents supports utilisés par les enseignantes, les objets enseignés et les tâches visées tels que nous les avons identifiés au cours de notre analyse.

DOROTHÉE 1¹⁸⁵	
Demande préalable des enseignantes principales	Continuation du travail sur la rédaction de critiques (de film, de livre, etc.) Travail sur les préfixes et les suffixes Cf. DO1/comm1 ¹⁸⁶
Besoins ou centres d'intérêts des apprenants repérés ou supposés	Une thématique en lien avec Noël Cf. DO1/comm1
Objets planifiés	. Objectif linguistique : les préfixes et les suffixes . Objectif pragmatique : savoir analyser une critique de cinéma, pouvoir produire une critique de cinéma . Objectif culturel : la fête de Noël
Documents supports	Bande annonce du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> Critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> dans <i>Télé Obs</i> Bande annonce du film <i>Titanic</i> Fiche d'exercice synthèse sur les préfixes et les suffixes
Objets enseignés identifiés	. sur le plan pragmatique : présenter un film, donner son opinion sur ce film . sur le plan linguistique : préfixes et suffixes . sur le plan sociolinguistique : le genre discursif de la critique, la manière de rédiger une critique ↓ Tâche liée identifiée : rédiger la critique du film <i>Titanic</i>
DOROTHÉE 2	
Demande préalable des enseignantes principales	
Besoins ou centres d'intérêts des apprenants repérés ou supposés	
Objets planifiés	. Objectif lexical : le vocabulaire sur les étiquettes d'emballage alimentaire / les aliments . Objectif linguistique : comparaison (superlatifs de supériorité et d'infériorité) . Objectif pragmatique : savoir repérer les informations importantes quand on fait les courses . Objectif culturel : les produits alimentaires en France
Documents supports	Boîtes et emballages de produits alimentaires. Article extrait du site du journal <i>Le Figaro</i> « Les tromperies de Kellogg's », publié le 31/01/08 Article extrait du site du magazine <i>L'Express</i> « Calories : le poids du marketing », publié le 28/01/10 Feuille d'exercices et de tableaux récapitulatifs
Objets enseignés identifiés	. sur le plan pragmatique : informer (alerter) sur la constitution des produits alimentaires . sur le plan linguistique : lexique des informations alimentaires et des ingrédients . sur le plan socioculturel : l'équilibre alimentaire, le marketing des produits alimentaires ↓ Tâche liée identifiée : comparer le contenu de produits alimentaires

MERIEM 1	
Demande préalable des enseignantes principales	Revenir sur le thème de la Francophonie (en vue d'un QCM) (cf. ME1/076)
Besoins ou centres d'intérêts des apprenants repérés ou supposés	
Objets planifiés	. Objectif pragmatique : savoir sélectionner, retenir, en prenant des notes, et

¹⁸⁵ Le cours DOROTHÉE 1 est assuré par un binôme d'enseignantes stagiaires : Dorothee et Jelena. Jelena anime la première partie du cours, Dorothee la seconde. Nous avons choisi d'analyser le cours dans son ensemble du point de vue macro car il a été conçu par ces deux enseignantes de manière conjointe sur le plan des objets visés et de l'articulation des activités.

¹⁸⁶ Nous indiquons, quand il y en a, les passages des transcriptions de cours ou des entretiens d'auto-confrontation où les enseignantes stagiaires donnent des explications sur le choix des objets d'enseignement visés dans leurs unités didactiques.

	exposer les points importants d'un texte . Objectif socioculturel : découverte de 10 pays francophones
Documents supports	Carte de la Francophonie Textes de présentation de 10 pays francophones, extraits du site internet www.routard.com
Objets enseignés identifiés	. sur le plan pragmatique : décrire les caractéristiques principales d'un pays francophone . sur le plan linguistique : noms et adjectifs de description (informations géographiques et économiques), présentatifs, propositions relatives avec « qui » et « que », lexique lié aux pays présentés . sur le plan socio-culturel : la Francophonie (8 pays francophones présentés) ↓ Tâche liée identifiée : présenter un pays francophone par un exposé oral
MERIEM 2	
Demande préalable des enseignantes principales	Travailler l'argumentation (cf. ME2/comm13)
Besoins ou centres d'intérêts des apprenants repérés ou supposés	
Objets planifiés	. Objectif pragmatique : comprendre des témoignages / donner son opinion sur une actualité . Objectif sociolinguistique : exprimer son opinion / prendre position sur un sujet dans un débat
Documents supports	Un extrait du journal de France 2 sur la campagne de vaccination contre la grippe A Un extrait du journal de TV Vendée : interviews de personnes donnant leur opinion sur la vaccination Un exercice « vrai/faux » Un exercice « QCM »
Objets enseignés	. sur le plan pragmatique : informer sur l'épidémie de grippe et la campagne de vaccination, donner son opinion sur le vaccin contre la grippe (sujet d'actualité) . sur le plan linguistique : lexique médical lié à la grippe, expressions de l'opinion : « je pense que..., pour moi, à mon avis, selon... » . sur le plan socio-culturel : l'épidémie de la grippe A et de la grippe H1N1, la vaccination contre la grippe ↓ Tâche liée identifiée : débattre autour de la vaccination contre la grippe (donner son opinion pour ou contre)

Notre analyse des objets planifiés porte sur la dénomination des objectifs, la présence ou l'absence des trois niveaux d'objectifs et leur positionnement, la nature des objets délimités pour les composantes pragmatique/linguistique/socio-linguistique et socio-culturelle, la corrélation entre les trois niveaux d'objectifs et la corrélation entre ces objectifs et les documents supports.

Nous en tirons les observations suivantes :

Au niveau de la dénomination des objectifs, il y a une utilisation dominante des termes vus en formation : « pragmatique », « linguistique », « socio-linguistique » ou « socio-culturel », ce qui peut être considéré comme une trace de la mise en place d'un discours « professionnel ». Les enseignantes ont recours à l'outillage méthodologique travaillé et présentent leur fiche

pédagogique selon les entrées recommandées. Cependant, on note quelques écarts chez Dorothée : en DO2, il y a une distinction entre objectif lexical et objectif linguistique, comme si la dimension lexicale n'était pas vue comme linguistique, le linguistique ici ciblant exclusivement un point grammatical (les superlatifs) ; le recours au seul adjectif « culturel » pour désigner le troisième niveau d'objectif socio-linguistique ou socio-culturel en DO1 et DO2 indique peut-être une compréhension non stabilisée des notions de socio-culturel et de socio-linguistique et de ce qui les distingue.

En termes de présence ou d'absence des trois niveaux d'objectifs, on remarque que les planifications de Dorothée présentent les trois niveaux d'objectifs, alors que celles de Meriem ne mentionnent que les seuls niveaux pragmatique et socio-linguistique/socio-culturel. Par rapport au positionnement des objectifs dans les fiches pédagogiques, l'objectif pragmatique qui doit déterminer les deux autres niveaux d'objectifs est présent en première position chez Meriem, alors que chez Dorothée, c'est l'objectif linguistique qui apparaît d'abord, l'objectif pragmatique étant placé en deuxième, ce qui dénote une place plus importante accordée à la dimension linguistique. *A contrario*, dans les planifications de Meriem, on note l'absence de mention d'objectif linguistique : la focale est mise sur les deux autres aspects sans précision sur les points de langue qui vont être travaillés en lien avec ces deux aspects. L'objectif socio-linguistique ou socio-culturel est toujours mentionné, en troisième position chez Dorothée et chez Meriem, tel que cela a été travaillé en formation.

En ce qui concerne la nature des objets délimités, les formulations proposées par les enseignantes novices révèlent quelques confusions et incertitudes quant à la signification des termes « pragmatique » et « socio-linguistique/socio-culturel » et les référents, marqueurs ou indices qui leur sont associés dans les documents supports. Au niveau de la définition des objectifs pragmatiques, dans les planifications de DO1 et de ME1, ce n'est pas la composante pragmatique prépondérante des documents supports qui apparaît comme objectif pragmatique mais la tâche principale ou une activité que les apprenants sont amenés à réaliser dans l'unité didactique (« produire une critique de cinéma » pour DO1, « exposer les points importants d'un texte » pour ME1). Dans les planifications DO2 et ME2, même constat de non correspondance entre les composantes pragmatiques principales des documents supports et les objectifs pragmatiques ciblés qui s'apparentent à des activités langagières possibles dans des contextes spécifiques mais non liés aux unités didactiques (« savoir repérer les informations importantes quand on fait les courses » pour DO2, « comprendre des témoignages » pour

ME2). Le deuxième objectif pragmatique listé pour ME2 est le seul qui corresponde à la composante pragmatique qui ressort du deuxième document support utilisé dans l'unité didactique (« donner son opinion sur une actualité » à partir de l'extrait de journal de TV Vendée). Au niveau de la définition des objectifs socio-linguistiques ou socio-culturels, il y a correspondance entre la nature des objets visés et les manières de les nommer en DO1, en DO2 et en ME1. Par contre, la planification est plus confuse pour ME2 où l'objectif socio-linguistique mentionné renvoie en fait à une dimension pragmatique (exprimer son opinion). La formulation des objectifs linguistiques dans DO1 et DO2 est plus claire.

On peut examiner la question de la corrélation entre les trois niveaux d'objectifs à partir des planifications de Dorothée. Dans ses deux fiches, on ne constate pas ou peu de corrélation entre les trois niveaux d'objectifs. En DO1, ces trois niveaux sont comme désynchronisés les uns par rapport aux autres : ils renvoient à des caractéristiques attestées du document support mais sans lien intrinsèque entre eux (genre discursif de la critique de film, préfixes et suffixes, fête de Noël). L'impression qui se dégage est que le document support (critique du film *Le drôle de Noël de Scrooge*) détermine la tâche principale demandée aux apprenants (produire une critique de film), mais qu'il fonctionne comme prétexte pour traiter un point de langue détaché des plans pragmatique et socio-linguistique¹⁸⁷. En DO2, la corrélation est plus présente entre les trois niveaux d'objectifs mais l'objet grammatical visé (les superlatifs) n'est pas attesté dans les deux documents supports, d'où l'impression que c'est la tâche assignée aux apprenants (comparer le contenu de produits alimentaires) qui est prétexte au travail sur ce point de langue, sans lien avec le document support. Dans les planifications de Meriem, l'effet de confusion provoqué par les formulations d'objectifs n'aide pas à entrevoir un lien de corrélation entre les niveaux d'objectifs indiqués. En ME1, on peut tout de même relier la découverte de pays francophones au fait d'exposer les points importants d'un texte, à partir de la tâche principale de l'unité didactique. En ME2, les deux niveaux d'objectifs mentionnés se recoupant en réalité sur le plan pragmatique et les aspects linguistique et socio-linguistique/socio-culturel n'étant pas envisagés, il est impossible d'attester d'une corrélation entre ces niveaux.

¹⁸⁷ En fait, dans DO1/comm1 (commentaire fait par Dorothée avant même de commencer à visionner le cours), Dorothée explique qu'elle et Jelena ont tenté de concilier les deux demandes des enseignantes principales (revenir sur les préfixes, préparer le travail sur les suffixes ; retravailler la rédaction de critique de livre ou de film) et leur souhait de proposer une thématique en lien avec Noël (en raison de la période de fin d'année à laquelle se déroulait le cours). La tentative de prendre en compte et de relier ces demandes et envie expliquent aussi l'aspect désuni des objectifs ciblés à partir du document support.

Finalement, l'analyse de la corrélation entre les objectifs planifiés et les documents supports révèle le rôle assigné, par les enseignants novices, à ces derniers dans la détermination des objets d'enseignement visés. On distingue deux modalités d'utilisation du texte support : dans la première, il est utilisé comme support déclencheur de la tâche principale (critique de film en DO1, exposé oral sur un pays francophone en ME1, participer à un débat sur le vaccin contre la grippe en ME2) mais il n'est pas travaillé sur le plan linguistique (ME1 et ME2) ou bien il sert de prétexte au traitement d'un point de langue sans lien (DO1) ; dans la seconde il est simplement utilisé comme support de contextualisation thématique (DO2).

2.2. Analyse des objets enseignés

L'analyse des objets planifiés permet d'observer la manière dont les enseignantes novices ont recours à l'appareillage méthodologique travaillé en formation pour cibler des objets d'enseignement en amont de la réalisation des cours. Par contraste, les objets enseignés émergent au fil des activités constituant le déroulement des cours. Ce niveau d'analyse permet de construire *a posteriori* les contours des objets de langue tels qu'ils ont été évoqués ou développés dans l'animation des cours. La comparaison de ces deux niveaux d'analyse amène quelques constats qui illustrent les transformations des objets, de la planification à l'enseignement.

Premier constat d'ensemble pour les cours de Dorothée et de Meriem : la présentation des objets enseignés atteste du fait qu'il a été possible d'identifier pour chacun des cours les dimensions pragmatique, linguistique et socio-linguistique ou socio-culturelle abordées. Ainsi, on remarque que les objets d'enseignement n'ont pas tous été déterminés ou du moins formulés de manière claire dans les fiches pédagogiques par les enseignantes novices, mais leurs composantes en trois plans sont bien présentes et de manière plus corrélée qu'on aurait pu le supposer. On peut avancer que l'agir de Dorothée et de Meriem est marqué par le fait qu'elles mettent en œuvre un travail sur des objets langagiers en abordant toutes les dimensions de la langue, soit de manière prévue, soit de manière fortuite.

Pour Dorothée, on remarque une corrélation des plans pragmatique et socio-linguistique ou socio-culturel, en lien avec les tâches identifiées dans les cours. Le traitement de la dimension linguistique est marqué par une sorte de décrochement. En effet, dans DO1, le seul lien qui rattache le travail sur les préfixes et les suffixes à cette unité didactique est que le document

support comporte plusieurs noms avec préfixes et suffixes, mais ceci ne constitue pas une caractéristique spécifique du genre discursif de la critique abordé dans le cours des points de vue pragmatique et socio-linguistique (ce qu'elle commente d'ailleurs en DO1/comm1). Dans DO2, le point sur les superlatifs n'est pas attesté dans les textes supports mais il est travaillé à partir de fiches d'exercices fabriqués avec la thématique de la composition des aliments. On comprend que les textes ont été sélectionnés pour la thématique et que le point de langue est traité avec d'autres échantillons.

Pour Meriem, on constate également la même corrélation que chez Dorothee entre les plans pragmatique et socio-culturel, en lien avec les tâches proposées aux apprenants. Le plan linguistique se trouve lui aussi relié à ces deux dimensions, mais il n'est pas traité explicitement : dans les deux cours, on identifie l'objectif linguistique par le travail des apprenants au moment de la réalisation des tâches, mais les éléments linguistiques récurrents utilisés par les apprenants ne font pas l'objet d'activités dédiées pendant les cours, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas désignés par l'enseignante comme objets de travail, mais simplement mobilisés par les apprenants.

Que peut-on dire alors des objets enseignés identifiés dans les cours d'Alice ? Ils se présentent comme suit :

ALICE 1	
Demande préalable des enseignantes principales	Aucune
Besoins ou centres d'intérêts des apprenants repérés ou supposés	Idee de thème débattue entre Alice et les étudiants lors d'une observation d'un de leur cours avec l'enseignante principale (cf. AL1/comm1)
Objets planifiés dans l'unité didactique	Informations non disponibles
Documents supports	- Carte de France - Dossiers d'articles de presse sur trois vins de différentes régions
Objets enseignés identifiés	. sur le plan pragmatique : décrire un vin . sur le plan linguistique : adjectifs qualificatifs et lexique spécialisé de l'œnologie . sur le plan socio-culturel : les vins de France, la dégustation des vins ↓ Tâche liée identifiée : déguster un vin à l'aveugle, le décrire et le nommer
ALICE 2	
Demande préalable des enseignantes principales	Travail sur les expressions de temps
Besoins ou centres d'intérêts des apprenants repérés ou supposés	Aborder un sujet de culture française, un thème d'histoire (cf. AL1/001)
Objets planifiés dans l'unité didactique	Informations non disponibles
Documents supports	- Fascicule de l'exposition Byzance au Grand Palais 10 oct. '09-25 janv. 10 (à voir sur : http://www.rmn.fr/De-Byzance-a-Istanbul,1410) - Dessin au tableau de la ligne symbolisant le temps historique - Texte de présentation de l'exposition extrait du site internet du Grand Palais (à lire sur : http://www.rmn.fr/Presentation-de-l-exposition-De)

Objets enseignés identifiés	- sur le plan pragmatique : situer dans le temps les dates de l'histoire de la ville d'Istanbul - sur le plan linguistique : expressions de temps avec « en », « il y a », « depuis », « dans » - sur le plan socio-culturel : la ville d'Istanbul dans l'histoire, les époques historiques ↓ Tâche liée identifiée : aucune pendant le cours, mais invitation à se rendre à l'exposition qui a lieu au Grand Palais dans cette période (cf. AL1/comm2)

Les objets abordés dans les deux cours montrent un lien pertinent entre les dimensions pragmatique, linguistique et socio-culturel identifiées ainsi que les tâches finales. Par exemple, en AL1, l'acte de parole « décrire un vin » peut en effet être lié au fait d'aborder un travail sur les adjectifs qualificatifs permettant de décrire les qualités ou les défauts d'un vin (par exemple : « sec », « fruité », « généreux », « piquant », « acide »), et quelques termes lexicaux tirés de l'œnologie (« le cru », « la robe », « le nez »), ainsi qu'à la thématique des vins de France et à la manière de déguster les vins. Les documents supports sont également pertinents par rapport à la thématique générale de l'unité didactique. De la même manière, en AL2, l'acte de parole « situer dans le temps les dates de l'histoire de la ville d'Istanbul » est adéquat avec le traitement des expressions de temps ciblées et la thématique historique de la ville d'Istanbul.

2.3. Eléments de synthèse sur les objets planifiés et enseignés

Au terme de cet inventaire des objets planifiés et enseignés, on peut pointer des éléments de caractérisation du développement de l'agir d'Alice, de Dorothée et de Meriem :

- Alice semble être à même de traiter de manière reliée et équilibrée les trois niveaux d'objectifs que l'on peut cibler à partir de la didactisation de documents authentiques tels que ceux qu'elle a utilisés ;
- Dorothée semble donner la priorité à l'objectif linguistique dans une intégration moindre avec les deux autres plans ;
- Meriem semble se focaliser sur les plans pragmatique et socio-culturel sans identifier ou traiter des points de langue précis s'y rattachant.

La difficulté à laquelle Dorothée et Meriem semblent être confrontées dans la délimitation d'objets d'enseignement dans une perspective communicative/actionnelle de l'enseignement des langues est d'arriver à analyser puis à cibler et à distinguer, tout en les reliant, les trois dimensions de la langue (pragmatique/linguistique/socio-linguistique ou socio-culturelle)

pour formuler des objets d'enseignement précis et cohérents, en lien avec les documents supports exploités et les tâches d'apprentissage proposées. Cependant, dans l'observation du passage des objets d'enseignement aux objets enseignés au fil des activités de cours, on constate que ces trois dimensions des objets de langue travaillés sont présentes, mobilisées par les apprenants ou présentifiées par l'action des enseignantes et dans les interactions. On l'a remarqué particulièrement chez Alice.

3. Les activités et leur articulation

Notre travail d'analyse nous amène maintenant à repérer les types d'activités préparées et animées par les enseignantes novices ainsi que leur articulation. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les synopsis réalisés pour chaque cours à partir de la lecture des transcriptions. Notre propos est de mettre au jour la façon dont les activités et leur organisation renvoient aux étapes et aux phases de la TMR en formation. Nous comparerons également la structuration des cours dégagée à partir des synopsis avec la planification prévue par les enseignantes (Dorothée et Meriem).

L'analyse de l'organisation de chaque cours se déroule en trois temps :

- présentation du synopsis dans sa version réduite (les synopsis complets sont disponibles dans le volume d'annexes, les références sont indiquées) ;
- analyse du synopsis (et comparaison avec les plans de cours quand cela est possible, également disponibles dans le volume d'annexes) ;
- tableau récapitulatif de la répartition des activités du cours en fonction des étapes et des phases de la TMR.

3.1. Les activités dans les cours d'Alice

3.1.1. Les activités et leur articulation dans ALICE 1

Présentation du synopsis réduit (cf. annexe 4.3. pour le synopsis détaillé)

1.	Description de vins français et dégustation d'un vin à l'aveugle à deviner
1.1.	Enumération de noms de vins français et de leurs régions de production, description de leurs caractéristiques
1.1.1.	➤ Nommer des vins français et situer leur région de production
1.1.2.	➤ Expliquer les conditions nécessaires pour produire du vin (chaleur, pluie) et faire émerger des éléments lexicaux liés au vin (raisin, vigne)

1.1.3.	➤ Lister les éléments de lexique pour décrire le vin (en dominante, adjectifs)
1.2.	Présentation orale de vins français choisis parmi plusieurs
1.2.1.	➤ Sélectionner un vin à présenter, à partir d'un ensemble de textes descriptifs de vins d'une région vinicole
1.2.2.	➤ Présenter à l'oral un vin choisi, à partir d'un ensemble de textes descriptifs de vins d'une région vinicole
1.3.	Dégustation d'un vin à l'aveugle
1.3.1.	➤ Déguster un vin et deviner ses origines

Analyse du synopsis

La structuration du cours montre que les activités suivent un mouvement allant de la compréhension vers la production et la réalisation de deux tâches. La schématisation des activités du cours renvoie à l'organisation globale proposée par la TMR.

Les six activités du cours sont réparties en trois ensembles.

Le niveau 1.1. rassemble trois activités (1.1.1./1.1.2./1.1.3.) qui servent d'entrée en matière thématique et linguistique par rapport aux objets visés. Les activités 1.1.1. et 1.1.2. peuvent être assimilées à des activités d'anticipation avant la lecture des articles spécialisés sur le vin, ce qui peut les relier à l'étape de réception de la TMR. L'activité 1.1.3. portant sur les adjectifs qualificatifs servant à décrire un vin est liée également à l'anticipation parce qu'elle intervient avant la lecture des textes. Cependant, comme elle porte sur un point de langue, elle relève plutôt de l'étape de travail sur la langue, mais ne constitue ni une activité de repérage, ni une activité de conceptualisation. On la situe donc comme une activité autre de l'anticipation.

Le niveau 1.2. regroupe deux activités (1.2.1./1.2.2) orientées vers la réalisation de la première tâche, à savoir un exposé oral sur un vin de France. L'activité 1.2.1. pourrait être assimilée à un travail de réception puisqu'il y a lecture des articles par les apprenants, mais ces textes ne sont pas travaillés en compréhension de manière explicite avec l'enseignante. La lecture est ici un travail individuel et collectif au sein des petits groupes d'apprenants formés pour l'occasion. Cette activité permet de choisir un texte décrivant un vin qu'un des apprenants va devoir ensuite présenter à l'ensemble du groupe classe. La compréhension est donc supposée sans être travaillée ou vérifiée, ce qui relie l'activité 1.2.1. à l'étape de production de la TMR (plus qu'à l'étape de compréhension), tout comme l'activité 1.2.2.

Le niveau 1.3. comprend une activité (1.3.1.) qui constitue la deuxième tâche collective en grand groupe du cours. Cette activité implique tous les apprenants et permet d'observer s'il y a réutilisation notamment des adjectifs qualificatifs recensés et expliqués en 1.1.3. On peut rapporter cette activité à l'étape de production de la TMR.

Répartition des activités du cours ALICE 1 au regard des étapes et des phases de la TMR

Cours		ALICE 1
Nombre d'activités		6
Compréhension	Anticipation	2 (1.1.1 ; 1.1.2.)
	Comp° globale	
	Comp° détaillée	
	Autre	1 (1.1.3.)
Langue	Repérage	
	Conceptualisation	
	Autre	
Production	Systématisation	
	Tâche	3 (1.2.1. ; 1.2.2. ; 1.3.1.)
	Autre	

3.1.2. Les activités et leur articulation dans ALICE 2

Présentation du synopsis réduit (cf. annexe 4.6. pour synopsis détaillé)

1.	Découverte de l'exposition <i>De Byzance à Istanbul</i>, repérage des grandes périodes historiques et travail sur les marqueurs de temps
1.1.	Compréhension de la brochure et du texte de présentation de l'exposition
1.1.1.	➤ Situer la thématique de l'exposition <i>De Byzance à Istanbul</i> , à partir du visuel de la première page du fascicule de présentation de l'exposition
1.2.	Repérage des grandes périodes historiques
1.2.1.	➤ Situer les grandes époques historiques, dans l'histoire de l'Occident (préhistoire, antiquité, moyen-âge, etc.), sur une ligne représentant le temps dessinée au tableau
1.1.	Compréhension de la brochure et du texte de présentation de l'exposition
1.1.2.	➤ Lister les dates clés de l'histoire de la ville d'Istanbul, à partir de la lecture des deux premières pages du texte de présentation de l'exposition <i>De Byzance à Istanbul</i>
1.1.3.	➤ Décider de la véracité d'assertions par rapport au texte (exercice quizz vrai/faux)
1.3.	Repérage des expressions de temps « en », « il y a », « depuis », « pendant » dans la brochure de présentation de l'exposition « De Byzance à Istanbul » et réflexion sur leur sens et leur utilisation
1.3.1.	➤ Repérer des exemples d'extraits du texte de présentation de l'exposition contenant les marqueurs de temps « en », « il y a », « depuis » et « dans »
1.3.2.	➤ Réflexion sur le sens des différents marqueurs de temps, à partir des exemples répertoriés

	au tableau en 4 colonnes, à partir du texte de présentation de l'exposition
1.3.3.	➤ Vérifier l'utilisation juste des marqueurs de temps « en », « depuis », « il y a », « dans », dans des phrases à corriger

Analyse du synopsis

La structuration du cours ALICE 2 suit une articulation globale des activités de la compréhension vers le traitement de la langue, ce qui renvoie aux deux premières étapes de la TMR. On compte sept activités réparties en trois ensembles.

Le niveau 1.1. comporte trois activités (1.1.1, 1.1.2., 1.1.3) que l'on peut rapporter à l'étape de compréhension. L'activité 1.1.1. est une anticipation : par la description du visuel du fascicule de l'exposition, Alice introduit la thématique du texte qui va être travaillé ensuite. L'activité 1.1.2. est une activité de compréhension globale au sens où elle permet aux apprenants une entrée rapide dans le texte qui décrit l'histoire d'Istanbul par le repérage des dates importantes de l'histoire de la ville ; elle est aussi une activité de compréhension détaillée car les apprenants sont amenés à comprendre les événements liés à ces dates. Enfin, l'activité 1.1.3. est une activité de compréhension détaillée sous forme d'un quizz vrai/faux à propos d'éléments précis du texte.

Le niveau 1.2. tient en une activité (1.2.1.) intercalée dans l'étape de compréhension entre l'activité 1.1.1. et l'activité 1.1.2. Ce n'est pas une activité de compréhension à proprement parler. Elle consiste à faire le point sur les grandes ères historiques afin de s'assurer que les apprenants se repèrent dans les dates de l'histoire d'Istanbul et ainsi, de faciliter la lecture du texte du fascicule. On peut la rattacher à l'étape de compréhension mais elle est de nature autre.

Le niveau 1.3. recouvre trois activités qui consistent en une activité de repérage (1.3.1.), suivie d'une activité de conceptualisation (1.3.2.), suivie d'une activité de systématisation à l'écrit qui, faute de temps, n'est pas faite en cours mais donnée comme travail à la maison (1.3.3.). Le repérage consiste à relever dans le texte du fascicule travaillé préalablement en compréhension, quatre expressions de temps dont le sens et l'utilisation sont ensuite discutés par l'enseignante et les apprenants.

Répartition des activités du cours ALICE 2 au regard des étapes et des phases de la TMR

Cours		ALICE 2
Nombre d'activités		7
Compréhension	Anticipation	1 (1.1.1.)
	Comp° globale	1 (1.1.2.)
	Comp° détaillée	1 (1.1.3.)
	Autre	1 (1.2.1.)
Langue	Repérage	1 (1.3.1.)
	Conceptualisation	1 (1.3.2.)
	Autre	
Production	Systématisation	1 (1.3.3.)
	Tâche	
	Autre	

3.2. Les activités et leur articulation dans les cours de Dorothée

3.2.1. Les activités et leur articulation dans DOROTHÉE 1

Présentation du synopsis réduit (cf. annexe 5.3. pour synopsis détaillé)

1.	Le genre « critique de film » : compréhension et rédaction
1.1.	Compréhension de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> et analyse de l'organisation du genre « critique de film »
1.1.1.	➤ Visionner la bande annonce du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i>
1.1.2.	➤ Donner des exemples de genres de discours, définir le genre « critique de film », suite à ce qui a été travaillé lors du cours précédent (avec l'enseignante principale)
1.1.3.	➤ Commenter la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> , donner des informations générales sur le film
1.1.4.	➤ Identifier l'organisation en parties du genre « critique de film » et le rôle de chaque partie
1.2.	Rédiger la critique du film <i>Titanic</i>
1.2.1.	➤ Rédiger une critique brève du film <i>Titanic</i> (avec différentes parties), la présenter oralement
2.	Les préfixes et les suffixes, à partir de l'étude de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i>
2.1.	Les préfixes
2.1.1.	➤ Définir ce qu'est un préfixe à partir d'exemples donnés par les apprenants
2.1.2.	➤ Repérer les préfixes dans le texte de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i>
2.1.3.	➤ Réfléchir au sens des préfixes à partir des mots repérés dans le texte de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i>
2.2.	Les suffixes
2.2.1.	➤ Expliquer ce qu'est un suffixe à partir de trois adjectifs listés dans le repérage des préfixes « incalculable », « incroyable », « improbable »
2.2.2.	➤ Repérer des suffixes dans le texte de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i>
2.2.3.	➤ Expliquer le sens des suffixes repérés dans le texte de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i>

2.2.4.	➤ Reconnaître des préfixes et des suffixes dans 6 mots et indiquer leur sens : « dégeler », « inacceptable », « exportation », « extraordinaire », « justesse », « antigouvernemental »

Analyse du synopsis et comparaison avec le plan de cours de DOROTHÉE 1 (cf. annexe 5.5.)

Le cours DOROTHÉE 1 comporte une particularité par rapport aux cinq autres : il se déploie en deux niveaux d'objets *n* : le premier niveau 1. a pour objet le travail sur le genre critique de film ; le second niveau 2. est centré sur la question des préfixes et des suffixes¹⁸⁸. Nous avons opté pour un découpage en deux niveaux *n* pour ce cours car les deux objets visés sont liés par un support commun, mais pas de manière intrinsèque comme on l'a vu dans l'analyse des objets.

Le niveau 1. comporte deux temps de travail (1.1. et 1.2.) (animé par Jelena, l'autre enseignante stagiaire du binôme) regroupant cinq activités.

- Les quatre activités du niveau 1.1. renvoient à l'étape de compréhension. L'activité 1.1.1. consiste, avec le visionnage de la bande-annonce, en une entrée en matière thématique du film dont la critique va être lue et analysée ensuite. L'activité 1.1.2. fait le lien entre le travail effectué au cours précédent sur le genre « critique » (avec l'enseignante principale) et la poursuite de ce travail dans ce cours. Ces deux activités sont à rapprocher d'une phase d'anticipation. Dans leur plan de cours, Dorothée et Jelena nomment effectivement la première activité « Anticipation » et la deuxième « Transition ». Ensuite, l'activité 1.1.3. consiste à cerner globalement le texte de la critique du film, ce qui en fait une activité de compréhension globale. Dorothée et Jelena nomment cette activité également « Compréhension ». L'activité 1.1.4. amène les apprenants à repérer l'organisation de la critique du film, ce qui en fait une activité de compréhension détaillée. Dorothée et Jelena voient cette activité comme du « Travail sur la langue ».

¹⁸⁸ Nous rappelons la configuration particulière de ce cours qui est animé par un binôme d'enseignantes stagiaires : Dorothée et Jelena. Cette organisation entre deux intervenantes peut aussi influencer sur l'analyse de l'articulation des activités.

- Le niveau 1.2. tient en une activité (1.2.1.) qui consiste à faire rédiger la critique d'un autre film. Cette activité est une tâche de production que Dorothée et Jelena voient comme une systématisation.

Le niveau 2. comprend également deux temps de travail (2.1. et 2.2.) (animé par Dorothée) organisé en sept activités. Le niveau 2.1. déployé en trois activités (de 2.1.1. à 2.1.3.) est focalisé sur la question des préfixes, le niveau 2.2. recouvrant quatre activités (de 2.2.1. à 2.2.4.) traite de la question des suffixes.

- Les trois activités du niveau 2.1. sont à rapporter à l'étape de traitement de la langue : l'activité 2.1.1. consiste en une préparation de l'activité de repérage de préfixes en 2.1.2. qui, elle-même, précède l'activité de conceptualisation en 2.1.3.
- Les quatre activités du niveau 2.2. suivent la même logique d'organisation : l'activité 2.2.1. prépare le repérage de suffixes en 2.2.2., suivi d'un temps de conceptualisation en 2.2.3. L'activité 2.2.4. peut être vue comme un exercice court de systématisation.

Dans le plan de préparation de cours de Dorothée et de Jelena, l'ensemble du niveau 2. est présenté comme une étape de traitement de la langue, sans distinction de phases.

Ainsi, si l'on prend la mesure de l'ensemble du cours, les activités s'enchaînent de la manière suivante : compréhension > production > traitement de la langue, ce qui montre encore que le travail sur les points de langue ciblés est en partie lié et en partie détaché du support utilisé.

Répartition des activités du cours DOROTHÉE 1 au regard des étapes et des phases de la TMR

Cours		DOROTHÉE 1 ¹⁸⁹
Nombre d'activités		12
Compréhension	Anticipation	2 (1.1.1., 1.1.2.)
	Comp° globale	1 (1.1.3.)
	Comp° détaillée	1 (1.1.4.)
	Autre	
Langue	Repérage	1 (2.1.2.) + 1 (2.2.2.)
	Conceptualisation	1 (2.1.3.) + 1 (2.2.3.)
	Autre	1 (2.1.1.) + 1 (2.2.1.)
Production	Systématisation	1 (2.2.4.)
	Tâche	1 (1.2.1.)
	Autre	

3.2.2. Les activités et leur articulation dans DOROTHÉE 2

Présentation du synopsis réduit (cf. annexe 5.7. pour synopsis détaillé)

1.	Comparaison des contenus nutritionnels de produits alimentaires (et méfiance à l'égard du marketing trompeur)
1.1.	Lecture et compréhension de deux articles sur le marketing trompeur des produits alimentaires « basses calories »
1.1.1.	➤ Décrire et comparer deux boîtes de céréales (la 1 ^{ère} pour enfants, la 2 ^{ème} pour femmes au régime), repérer les informations notées sur les emballages.
1.1.2.	➤ Repérer les informations essentielles dans un article de journal traitant des fausses informations affichées sur des produits alimentaires vendus comme moins caloriques.
1.1.3.	➤ Repérer les informations essentielles dans un article de journal traitant du marketing de produits alimentaires basses calories.
1.2.	Vérification et comparaison du contenu nutritionnel des aliments à partir des informations indiquées sur les emballages de produits alimentaires
1.2.1.	➤ Lister les informations à vérifier quand on achète des produits alimentaires.
1.2.2.	➤ Vérifier les catégories d'informations qui figurent ou ne figurent pas sur les emballages.
1.2.3.	➤ Associer des termes liés aux contenus des produits alimentaires et leur définition.
1.2.4.	➤ Comparer les contenus de deux produits alimentaires à partir des indications portées sur leur emballage.

¹⁸⁹ Les activités grisées sont celles du niveau 2.

Analyse du synopsis et comparaison avec le plan de cours de DOROTHÉE 2 (cf. annexe 5.9.)

Le cours DOROTHÉE 2 compte sept activités réparties en deux ensembles, articulés entre compréhension et ce que l'on peut rapprocher d'une phase de systématisation.

Le niveau 1.1. comporte trois activités. L'activité 1.1.1. introduit la thématique du cours sur les produits alimentaires, leurs emballages et les informations affichées sur ces emballages. On peut la considérer comme une activité d'anticipation. Dorothée la note comme telle dans son plan de préparation. Ensuite, les activités 1.1.2. et 1.1.3. sont des activités de compréhension d'articles de presse sur la thématique introduite. Ces deux activités renvoient à la fois à la compréhension globale et à la compréhension détaillée sans distinction nette entre ces deux phases. Dorothée nomme cette partie « Support écrit » dans son plan de cours, en indiquant une liste de questions à poser pour chaque support.

Le niveau 1.2. rassemble quatre exercices d'ordre linguistique : trois exercices centrés sur le lexique des contenus nutritionnels des produits alimentaires (1.2.1., 1.2.2., 1.2.3.) et un quatrième exercice concernant le recours au comparatif et au superlatif pour comparer la composition des produits (1.2.4.). Dorothée appelle cette partie « Travail sur la langue ».

Répartition des activités du cours DOROTHÉE 2 au regard des étapes et des phases de la TMR

Cours		DOROTHÉE 2
Nombre d'activités		7
Compréhension	Anticipation	1 (1.1.1.)
	Comp° globale	2 (1.1.2., 1.1.3.)
	Comp° détaillée	
	<i>Autre</i>	
Langue	Repérage	
	Conceptualisation	
	<i>Autre</i>	
Production	Systématisation	4 (1.2.1., 1.2.2., 1.2.3., 1.2.4.)
	Tâche	
	<i>Autre</i>	

3.3. Les activités et leur articulation dans les cours de Meriem

3.3.1. Les activités et leur articulation dans MERIEM 1

Présentation du synopsis réduit (cf. annexe 6.3. pour synopsis détaillé)

1.	Présentation de pays francophones
1.1.	Énumération de pays francophones dans le monde, introduction du thème de la Francophonie
1.1.1.	➤ Énumérer des pays francophones
1.2.	Exposés oraux courts sur des pays francophones : Algérie, Sénégal, Canada, Mali, Liban, Burkina Faso, Martinique, Niger
1.2.1.	➤ Préparer un exposé court (3mn) sur un pays francophone
1.2.2.	➤ Présenter les caractéristiques principales d'un pays francophone par un petit exposé oral en binômes

Analyse du synopsis et comparaison avec le plan de cours de MERIEM 1 (cf. annexe 6.5.)

Le cours MERIEM 1 tient en deux ensembles regroupant trois activités et articulés entre une phase d'anticipation et la réalisation d'une tâche. En ce sens, cette organisation fait écho aux étapes de compréhension et de production de la TMR.

L'activité 1.1.1. introduit la thématique du cours : les pays de la Francophonie. Comme elle précède un temps de lecture de textes présentant des pays francophones, on peut la considérer comme une anticipation. C'est ainsi que la nomme Meriem dans son plan de cours.

Les deux activités qui suivent consistent pour 1.2.1. à préparer des exposés oraux courts sur un pays francophone, et pour 1.2.2. à faire ces exposés, ce qui rattache ces deux activités à l'étape de production. Meriem place ces deux activités également dans l'étape d'« Expression » dans son plan de cours.

Répartition des activités du cours MERIEM 1 au regard des étapes et des phases de la TMR

Cours		MERIEM 1
Nombre d'activités		3
Compréhension	Anticipation	1 (1.1.1.)
	Comp° globale	
	Comp° détaillée	
	Autre	
Langue	Repérage	
	Conceptualisation	
	Autre	
Production	Systématisation	
	Tâche	2 (1.2.1., 1.2.2.)
	Autre	

3.3.2. Les activités et leur articulation dans MERIEM 2

Présentation du synopsis réduit (cf. annexe 6.7. pour synopsis détaillé)

1.	Présentation de la campagne de vaccination contre la grippe et opinions personnelles sur le fait de se faire vacciner ou pas
1.1.	Compréhension d'un extrait de reportage de journal télévisé sur la grippe
1.1.1.	➤ Enoncer les éléments de compréhension globale de l'extrait vidéo d'un reportage de journal télévisé portant sur le thème de la grippe après avoir visionné une première fois cet extrait
1.1.2.	➤ Expliquer le lexique incompris lors du visionnage de l'extrait vidéo d'un reportage de journal télévisé portant sur le thème de la grippe en visionnant une deuxième et une troisième fois cet extrait
1.1.3.	➤ Répondre à un questionnaire « vrai/faux » portant sur des éléments de détails de l'extrait vidéo d'un reportage de journal télévisé portant sur le thème de la grippe
1.2.	Compréhension d'un extrait vidéo d'interviews de personnes donnant leur opinion sur la vaccination contre la grippe H1N1
1.2.1.	➤ Enoncer les éléments de compréhension globale d'un extrait vidéo d'interviews de personnes donnant leur opinion sur la vaccination contre la grippe après avoir visionné une première fois cet extrait
1.2.2.	➤ Répondre à un QCM portant sur des éléments de détails d'un extrait vidéo d'interviews de personnes donnant leur opinion sur la vaccination contre la grippe après avoir visionné une deuxième fois cet extrait
1.3.	Echanges d'opinions sur la vaccination contre la grippe
1.3.1.	➤ Exprimer sa position personnelle sur la vaccination contre la grippe

Analyse du synopsis et comparaison avec le plan de cours de MERIEM 2 (cf. annexe 6.9.)

Le cours MERIEM 2 est construit de la compréhension vers la production. Il recouvre trois ensembles d'activités (1.1., 1.2., 1.3.) : les niveaux 1.1. et 1.2. renvoient à l'étape de compréhension de la TMR ; le niveau 1.3. représente une tâche dans l'étape de production.

Le niveau 1.1. regroupe trois activités. L'activité 1.1.1. consiste en une compréhension globale à partir de questions sur la situation de communication du premier extrait vidéo visionné. Elle est suivie d'une activité (1.1.2.) de travail sur le lexique incompris qui peut être considéré comme faisant écho à un travail de compréhension détaillée. L'activité « vrai/faux » en 1.1.3. est à relier à la phase de compréhension détaillée.

Le niveau 1.2. suit la même démarche que le niveau 1.1. avec deux activités de compréhension mises en œuvre à partir d'un nouvel extrait vidéo. L'activité 1.2.1 renvoie à la compréhension globale, l'activité 1.2.2. à la compréhension détaillée.

Le niveau 1.3. tient une seule activité (1.3.1.) de débat oral sur la vaccination contre la grippe qui forme la tâche de fin du cours.

Dans le plan de cours de Meriem, l'ensemble des activités prévues est regroupé dans une étape de « Compréhension ». Elle classe dans « Anticipation » les trois activités du niveau 1.1. sur la première vidéo. La compréhension globale recouvre pour elle les activités du niveau 1.2. sur la seconde vidéo. L'activité de débat en 1.3.1. est placée dans la phase de « Compréhension détaillée » en étant nommée « Petite production orale ».

Répartition des activités du cours MERIEM 2 au regard des étapes et des phases de la TMR

Cours		MERIEM 2
Nombre d'activités		6
Compréhension	Anticipation	
	Comp° globale	1 (1.1.1.) + 1 (1.2.1.)
	Comp° détaillée	2 (1.1.2., 1.1.3.) + 1 (1.2.2.)
	<i>Autre</i>	
Langue	Repérage	

	Conceptualisation	
	<i>Autre</i>	
Production	Systématisation	
	Tâche	1 (1.3.1.)
	<i>Autre</i>	

3.4. Eléments de synthèse

Nous avons catégorisé les types d'activités animées par Alice, Dorothée et Meriem selon les étapes et les phases de la TMR afin d'en saisir le rôle et la place dans les unités didactiques animées. Ces descriptions et ces classements appellent trois remarques concernant l'articulation globale des cours, les parallèles qui peuvent être faits entre l'organisation de certains cours et l'utilisation par les enseignantes stagiaires des termes désignant les étapes et les phases de la TMR.

Sur un plan global, cinq cours sur six sont articulés selon un cheminement allant de la compréhension vers le traitement de la langue et la production. Il s'agit des cours AL1, AL2, DO2, ME1 et ME2. On retrouve ici en écho la logique rémanente d'organisation prototypique des activités d'enseignement/apprentissage du FLE, qui reprend donc la structuration de la TMR. Le cours DO1 est organisé en partie différemment car une activité de production intervient entre la phase de compréhension et l'étape de travail sur la langue. Cependant, le travail sur le point de langue est arrimé au texte vu préalablement en compréhension. L'articulation récurrente constatée peut être vue comme un effet de la formation, notamment en raison du fait que les enseignantes novices (Dorothée et Meriem) montrent qu'elles s'appuient sur les étapes et les phases de la TMR en ayant recours à la fiche pédagogique type travaillée en formation pour rédiger leur plan de cours, fiche structurée à partir de la TMR (cf. annexes 5.5., 5.9., 6.5., 6.9.). On peut faire l'hypothèse également que ce mode d'articulation rémanent dans l'enseignement des langues fait partie du genre professionnel dans lequel les enseignantes novices inscrivent peu à peu leur démarche méthodologique.

L'analyse détaillée de la structuration des six cours permet d'aboutir au repérage de l'articulation des activités. Le tableau suivant synthétise l'évolution des activités dans les six cours observés¹⁹⁰ :

ALICE 1	Anticipation thématique > Explication de lexique > Production orale
ALICE 2	Compréhension > Traitement de la langue > Systématisation
DOROTHEE 1	Compréhension > Production écrite > Traitement de la langue > Systématisation
DOROTHEE 2	Compréhension > Systématisation
MERIEM 1	Anticipation > Production orale
MERIEM 2	Compréhension globale, compréhension détaillée > Production orale

Trois articulations d'activités se détachent de ce tableau :

- Les cours ALICE 2 et DOROTHÉE 1 peuvent être mis en parallèle car ils suivent une logique semblable de faire repérer et conceptualiser l'objet ciblé à partir d'un texte support travaillé préalablement en compréhension et d'enchaîner avec une activité de systématisation sur cet objet (le passage par la production écrite en DO1 n'altère pas, de notre point de vue, la logique dans laquelle s'inscrit le lien du travail sur le texte au travail sur le point de langue).
- Le cours DOROTHÉE 2 présente une juxtaposition d'une étape de compréhension et d'une phase de systématisation. En ce sens, il pourrait être rapproché des cours ALICE 2 et DOROTHÉE 1. Cependant, l'absence de l'objet ciblé par la systématisation dans les textes travaillés en compréhension rend impossible la mise en place des phases de repérage et de conceptualisation. De ce fait, la logique d'articulation nous semble différente : la compréhension sert de cadre thématique aux activités de systématisation, mais pas d'espace de découverte et d'appropriation.
- Les cours ALICE 1, MERIEM 1 et MERIEM 2 sont tous les trois organisés à partir d'activités de départ introduisant une thématique (avec des activités d'anticipation, d'explication de lexique ou de compréhension globale et détaillée servant d'anticipation) pour la mise en place ensuite d'une activité de production orale (petits exposés et mini débat).

Ces séquences sont autant de possibilités d'actualiser l'articulation des étapes et des phases de la TMR, telle que se l'approprient les enseignantes stagiaires en fonction des activités

¹⁹⁰ Quand toutes les phases d'une étape ont été mises en œuvre, nous utilisons le nom de l'étape. Sinon, nous avons recours au nom de la phase.

privilégiées et des objets ciblées dans les unités didactiques qu'elles planifient et mettent en œuvre.

La lecture des plans de cours fournis par Dorothée et Meriem nous renseigne également sur leurs manières d'utiliser et d'interpréter les termes méthodologiques proposés en formation pour distinguer les étapes et les phases de la TMR. On constate que ces termes sont employés par les deux enseignantes stagiaires. Cependant leur utilisation apparaît encore instable. Par exemple, dans DOROTHÉE 1, la compréhension détaillée de la critique de film est classée dans le travail sur la langue et la tâche de production écrite d'une critique de film est appelée systématisation ; dans MERIEM 2, la compréhension globale et détaillée de la première vidéo est pensée comme une anticipation, la compréhension globale et détaillée de la seconde vidéo est vue comme de la compréhension globale et l'activité de débat est placée en compréhension détaillée tout en étant nommée « production orale ». Cette utilisation non stabilisée des termes « techniques » vus en formation montre qu'ils ne recouvrent peut-être pas une signification très claire et distincte les uns des autres pour les enseignantes stagiaires. Par exemple, dans DOROTHÉE 1, il n'y a pas de distinction sur le papier entre repérage et conceptualisation, puis systématisation dans l'étape de travail sur la langue. Et dans DOROTHÉE 2, l'expression « Travail sur la langue » désigne seulement des exercices de systématisation. On peut se demander si l'utilisation non stabilisée des termes vus en formation pour penser l'organisation d'unités didactiques reflète une appréhension encore fragile de la structuration des activités d'enseignement/apprentissage. Ceci étant, on peut aussi faire l'hypothèse que l'utilisation exacte des termes n'est pas le premier but recherché par les enseignantes stagiaires. Elles les utilisent à leur manière, tels que ceux-ci font sens pour elles dans le cadrage qu'elles conçoivent de leurs interventions en cours. Dans leurs plans de cours est inscrite la logique de leur action planifiée qu'elles tentent ensuite de mettre en œuvre.

Nous allons nous pencher justement plus précisément sur l'animation des activités menées avec les apprenants par les enseignantes stagiaires.

4. Les pratiques et les procédés dans des activités liées aux trois étapes de la TMR

Nous avons mené des analyses sur les pratiques de transmission des enseignantes stagiaires à partir d'extraits représentatifs des cours observés pour chacune des étapes de la TMR. Ainsi, nous avons sélectionné deux exemples de travail liés à l'étape de compréhension dans les cours ALICE 1 et MERIEM 2, un exemple lié à l'étape de traitement de la langue dans le cours DOROTHÉE 1 et un exemple lié à l'étape de production dans ALICE 1.

Nous faisons ressortir à chaque fois les pratiques et les procédés relevés. Nous verrons en quoi ces pratiques de transmission peuvent être confirmées ou questionnées par les enseignantes dans les commentaires à dimension méthodologique qu'elles font sur leur agir pendant ces activités.

4.1. Les pratiques et les procédés pour l'anticipation de la lecture de textes sur les vins français dans ALICE 1

L'analyse des pratiques et des procédés utilisés par Alice pour préparer la lecture des textes présentant des vins de France concerne trois activités :

- 1.1.1. (AL1/001-112) « Nommer des vins français et situer leur région de production »
- 1.1.2. (AL1/112-124) « Expliquer les conditions climatiques nécessaires pour produire du vin »
- 1.1.3. (AL1/124-186) « Lister les éléments de lexique pour décrire le vin »

4.1.1. Deux pratiques : l'appui sur les connaissances des apprenants et le recours à un support visuel pour contextualiser le sens

Appui sur les connaissances des apprenants

Alice s'appuie sur les connaissances des apprenants dans les activités 1.1.1., 1.1.2. et 1.1.3. Elle les sollicite constamment pour situer les régions viticoles de France, les conditions climatiques requises pour produire du vin et le travail sur le lexique des adjectifs pour décrire un vin.

Par exemple, l'activité 1.1.1. est animée par un 'remue-méninges' qui permet d'introduire la thématique du cours :

Amorce de l'activité

- 001 E aujourd'hui on parle des vins↓ euh : est-ce que↑vous connaissez des noms des vins↓
 012 E bordeaux xxx bordeaux↑ qu'est-ce qui va me montrer sur la carte où c'est↓
 018 E quelqu'un d'autre connaît un aut un autre nom de vin↑

Clôture de l'activité

- 108 E (*pointe sur la région Alsace*) oui c'est là↓ cette région-là d'accord↑ + alors↓ l'alsace↑ la bourgogne↑ bordeaux↑ + on a dit le long du rhône↑ qu'est-ce qui nous manque↓ + en gros↑ +
 109 Af la loire
 110 E (*pointe vers Af qui vient de parler*) la loire↓ + très bien la loire (*suit la Loire sur la carte*) comme ça↓ + et puis aussi le sud ouest de la france↓ (*fait un rond sur la carte*) hein↑ toute cette partie là↓ euh les montagnes qui qui sont là↑ (*pointe les Pyrénées*) ça s'appelle comment↑
 111 As les pyrénées
 112 E voilà↓ donc le sud ouest c'est au sud le sud ouest de la france vers les pyrénées↑ et le bord du bassin méditerranéen↓ + d'accord↑

Dans les activités 1.1.2. et 1.1.3., Alice pose une suite de questions en relançant plusieurs fois les apprenants pour faire émerger le lexique des adjectifs de description des vins. Par exemple, dans l'activité 1.1.3. :

- 124 E alors maintenant euh mmh + pour décrire un vin↓ + vous avez déjà tous goûté du vin↓ quand vous buvez un p'tit peu de vin↑ qu'est-ce qu'on quel adjectif on peut utiliser pour dire ce qu'on pense de ce vin↓
 137 E (*face au groupe*) vous avez d'autres idées↑

La pratique d'accès au sens du lexique majoritairement utilisée par l'enseignante consiste à faire définir un terme par l'énumération de caractéristiques Par exemple, au cours de l'activité 1.1.3. :

- 142 Xia corsé
 143 E corsé↑+ qu'est-ce qui a dit corsé↑ (*E pointe Xia du doigt*) oui c'est bien↓ corsé↓ (*E écrit*) qu'est-ce que ça veut dire corsé↓++
 144 Xia c'est un vin avoir une très longue histoire
 145 E oui↓ + il a un parfum que l'on sent bien + oui↑ + euh: + y a même des gens qui disent qu'un vin peut être sensuel↑ (*E écrit*) ++ qu'est-ce ça veut dire sensuel↑xxx ++ vous connaissez non dans le mot sensuel↑ (*E pointe le mot au tableau*) est-ce qu'il y a un mot que vous
 146 As sens
 147 E sens voilà↓ ça veut dire il éveille↑ les sens↓ + il éveille↑ les sens↓ le goût le le plaisir↓

Recours à un support visuel pour faire accéder au sens

Pour situer les régions et les conditions climatiques, elle se sert du support visuel de la carte de France accrochée au tableau. Elle pointe elle-même ou fait pointer par des apprenants les régions vinicoles et/ou des villes importantes de ces régions sur la carte de France. Par exemple, en 1.1.1. :

- 057 E vin de bourgogne (*E se retourne à nouveau vers le tableau pour écrire*) d'accord ça c'est la région↓ (*E écrit*) +++ la bourgogne c'est quoi comme région↑ c'est où↑++ quelqu'un peut me dire↑ où est où est la bourgogne↓
- 058 Tao euh à sud euh sud est de paris↓
- 059 E sud est de paris oui↓ la bourgogne c'est une grosse région française qui commence + à peu près là (*E pointe sur la carte*) on va dire euh vers auxerre à peu près↓ comme ça↓+ entre lyon et là (*E pointe toujours sur la carte*) c'est au sud de paris et au nord de lyon↓ (*E fait un rond sur la carte*) d'accord↑

C'est aussi l'observation de la répartition des régions vinicoles sur la carte de France qui amène l'enseignante à faire émettre les conditions de production du vin en 1.1.2. :

- 112 E alors (*E se tourne vers la carte*) regardez↓ (*E se retourne vers le groupe*) si on fait on dit où y a du vin en france↑ euh en gros on trace comme ça↓ (*E fait un trait de la Loire vers l'Alsace*) ++ ça veut dire que pour faire pousser du vin il faut quoi↑ comme climat↑ + à votre avis↓
- 113 As xxx chaleur chaleur
- 114 E chaleur soleil

4.1.2. Deux procédés : l'explication du lexique en amont de la lecture des textes et l'explication donnée directement par l'enseignante

Explication du lexique en amont de la lecture des textes

L'activité 1.1.3. consiste à expliquer le lexique de description du vin en amont de la lecture des articles. Ce procédé renvoie à une conviction méthodologique de l'enseignante qu'elle exprime à trois reprises pendant l'activité :

- 149 E fruité↑ + fruité vous comprenez↑ il a un parfum de fruit↓ euh nerveux↓ quelquefois on dit que le vin est nerveux (*écrit*) ++ tout ça c'est des ce sont des mots qu'vous allez retrouver dans un texte que j'veis vous donner après + hein↑ +
- 169 E oui c'est le parfum↓ c'est euh toutes les saveurs tous les goûts auxquels il fait penser↓ donc vous allez voir dans les textes que j'veis vous donner↓ on va parler de euh de (*regarde sa feuille*) d'un arôme de fruit↓ un arôme de cannelle↓ par exemple

- 181 E alors maintenant c'est vous qui allez vous transformer + en œnologues↓ on va (*prend des feuilles*) +++ avant j'avais vous donner une petite fiche de vocabulaire qu'on a vu là + j'veus ai noté ici comme ça vous avez euh : une trace + y a des mots qu'on n'a pas vu mais vous les c'est bien qu'veus les ayez quand même + oui↓ j'veus ai pas dit↑ qu'est-ce qu'on appelle↑ un cru↓ est-ce que c'est un mot qu'veus avez déjà entendu ça↓ + un cru↓

On se trouve ici dans une façon d'aborder la compréhension de textes qui consiste à ce que les éléments du lexique soient travaillés avant la lecture, à l'initiative de l'enseignante, plutôt que cernés par les apprenants au fur et à mesure de la découverte et de l'appropriation du sens des textes. On observe l'émergence d'un traitement décontextualisé du lexique, non pas du point de vue thématique, mais par rapport à l'entrée dans les textes. Ce procédé ne reprend pas le cheminement de compréhension proposé par une approche globale interactive des documents. Les apprenants sont mis en partie en activité car ils sont sollicités sur leur connaissance lexicale pour décrire un vin mais c'est l'enseignante qui garde la main sur le lexique à travailler à partir de la liste qu'elle a préétablie. En conséquence, il n'y a pas non plus de mise en place d'une démarche inductive pour faire travailler sur les adjectifs de description des qualités d'un vin.

L'explication donnée directement par l'enseignante

Par ailleurs, on constate également que le fait d'avoir prévu une liste d'adjectifs à travailler en amont de la lecture des articles pousse l'enseignante à proposer des adjectifs et à en donner une explication elle-même dans la foulée sans passer par la sollicitation des apprenants :

- 149 E rude oui↓ (*E le note*) + euh : (*E regarde sa feuille*) frais + fruité↑ + fruité vous comprenez↑ il a un parfum de fruit↓ euh nerveux↓ quelquefois on dit que le vin est nerveux (*E écrit les adjectifs*) ++ tout ça c'est des ce sont des mots qu'veus allez retrouver dans un texte que j'veus vous donner après + hein↑ + certains disent aussi que le vin peut être élégant↓ + (*rires*) c'est une image c'est une image mais pourquoi pas (*E écrit*) ++ élégant euh généreux même + le vin peut être généreux↓ + vous comprenez que le vin peut être généreux↑ qu'est-ce ça veut dire généreux↓ qui peut me dire↑ ce que veut dire généreux↓
- 150 Cai généreux ça veut dire euh y a par exemple euh xxx
- 151 E oui c'est ça alors comment est-ce qu'un vin peut être généreux +
- 152 Xia /il donner beaucoup/ (*toux*) xxx
- 153 E (*E tend l'oreille*) plus fort plus fort
- 154 Xia il donner beaucoup de parfum
- 155 E oui moi je crois que ça veut dire ça↓ c'est une image donc on peut comprendre un peu comme on veut mais + un vin généreux c'est un vin qui donne beaucoup de plaisir peut-être + beaucoup de qui fait penser à beaucoup de choses peut-être↓

Le fait de se tenir strictement à ce qui a été planifié en termes d'objets à aborder se manifeste également dans l'activité 1.1.1. pendant le tour de France des régions vinicoles. Comme on l'a vu, Alice s'appuie sur les connaissances des apprenants, mais quand ceux-ci ne « veulent »

pas passer par une région qu'elle voudrait évoquer, en l'occurrence l'Alsace, l'interaction se trouve marquée par une forme d'imposition de planification :

083 E quelqu'un peut me dire une autre région où on + où on : fabrique du vin ++
 084 A9f xxx /valence/xxx (*E se rapproche*)
 085 E alsace↑ (*fait oui de la tête*) qu'est-ce que vous avez dit↓
 086 A9f /vin/
 087 E valence↓ non↑
 089 As reims xxx
 090 E nancy↓ nancy↑
 094 Am reims xxx
 095 E reims↑
 096 A9f oui↓
 097 E reims c'est du champagne c'est au nord de paris xxx
 098 A9f paris↑ euh :
 099 E non je crois qu'c'est alsace↓
 101 Af non pas alsace pas alsace
 102 E est-ce que c'est l'alsace↑
 103 As NON ::
 104 E non↑ (*écrit au tableau*) + l'alsace c'est où↑ (*se retourne vers le groupe*) alors↓ qui va me dire
 où est l'alsace↑ (*à Alm*) excusez-moi↓ (*regarde de nouveau vers l'autre partie du groupe*)
 105 Am nord est
 106 E c'est où l'alsace↓
 107 Am (*pointe vers la carte sans se déplacer*)
 108 E (*pointe sur la région Alsace*) oui c'est là↓ cette région-là d'accord↑

Des tours de parole 084 à 099, rien de ce qui est dit ne ressemble au mot 'Alsace'. Pourtant, c'est ce qu'essaie d'introduire l'enseignante (AL1/085 et 099). Et quand les apprenants signifient clairement qu'il ne s'agit pas de l'Alsace (AL1/101 et 103), l'enseignante entend leur position mais maintient sa planification en changeant le plan de l'interaction : elle sort de l'échange en concentrant l'attention du groupe sur l'emplacement géographique de l'Alsace.

4.1.3. Analyse des auto-commentaires à dimension méthodologique

Dans l'entretien d'auto-confrontation mené sur le cours ALICE 1, on recense trois commentaires à dimension méthodologique pour les activités classées dans la phase d'anticipation : AL1/comm1 (activité 1.1.1.), AL1/comm6 et AL1/comm7 (activité 1.1.3.).

Chacun de ces commentaires confirme une partie de ce qui a été décelé lors de l'analyse des interactions didactiques. D'une part, le recours à la pratique du remue-méninge qui permet d'ancrer l'activité à partir des connaissances des apprenants est lié pour Alice à la mise en place d'une dynamique au début du cours :

Commentaire 1 (CTV : 0'37'')

ça c'est le brainstorming du début pour créer un p'tit peu de de dynamique euh + et de voir où en était où y z en étaient dans ce point à la fois d'la culture française et de voir c'qu'i savaient de ce sujet là +

D'autre part, le procédé du choix de l'explication du lexique en amont de la lecture de textes correspond bien à une conviction méthodologique de l'enseignante et est justifié pour elle par l'impératif de gagner du temps lors de la lecture à venir :

Commentaire 6 (CTV : 11'23'') (AL1/149)

j'avais prévu une liste de d'adjectifs euh + pour justement parce que c'était l'objectif de ma séquence +

Q° : La liste, vous l'aviez préparée à l'avance ?

oh oui tout à fait oui oui + ça s'déroule comme j'avais pensé + ils répondent + quand même j'me suis rendu compte sur l'moment qu' c'était difficile de euh de d'expliquer certains termes euh euh + alors euh par exemple euh bon piquant c'est très simple euh tout le monde comprend + sensuel là aussi avec l'étymologie c'était facile mais y a un des autres mots euh un vin léger + un vin corsé un vin près du corps + qu'est ce que ça peut vouloir dire pour quelqu'un ++

Commentaire 7 (CTV : 11'52'') (AL1/149)

c'était important qu'ils voient avant le vocabulaire pour gagner du temps + on avait qu'une heure + je voulais qu'ils comprennent les documents vite et qu'ils réutilisent ++

Ces trois commentaires entérinent donc ces deux pratiques de transmission d'Alice.

4.2. Les pratiques et les procédés dans l'étape de compréhension orale dans MERIEM 2

Meriem met en place une étape de compréhension orale dans le cours MERIEM 2 en proposant un travail à partir d'un premier extrait vidéo qui introduit la thématique de la vaccination contre la grippe, thème faisant partie de l'actualité de l'époque. Cette étape du cours se déroule en trois activités, de 1.1.1. à 1.1.3. :

- 1.1.1. (ME2/001-017) « Enoncer les éléments de compréhension globale de l'extrait vidéo d'un reportage de journal télévisé portant sur le thème de la grippe après avoir visionné une première fois cet extrait »
- 1.1.2. (ME2/017-059) « Expliquer le lexique incompris lors du visionnage de l'extrait vidéo d'un reportage de journal télévisé portant sur le thème de la grippe en visionnant une deuxième et une troisième fois cet extrait »

- 1.1.3. (ME2/059-123) « Répondre à un questionnaire vrai/faux portant sur des éléments de détails de l'extrait vidéo d'un reportage de journal télévisé portant sur le thème de la grippe »

4.2.1. Une pratique : la mise en place de la compréhension orale en deux temps, de la compréhension globale à la compréhension détaillée

Meriem aborde la compréhension de l'extrait vidéo avec une phase de compréhension orale. Juste avant le premier visionnage, elle lance la consigne en demandant aux apprenants de cerner le sujet de la vidéo :

001 E on va r'garder une vidéo qui dure euh une petite minute↓ d'accord↑ je vous demande d'être attentifs + et puis on r'parl'ra après↓ on dira de quoi est-ce qu'il s'agit↓ +++ (*visionnage*)

Ensuite, elle mène la compréhension globale en posant des questions visant à identifier les paramètres de la situation de communication (sujet de la vidéo, genre du support, source, personne identifiée) :

003 E voilà↓ + donc ça dure euh exactement une petite minute qu'est-ce que c'est↑ + c'est quoi comme document↓
004 Tao vaccination de la grippe
005 E d'accord↓ il s'agit d' la vaccination de la grippe a↓ d'accord↓ c'est quoi c'est un + c'est un interview↑ une interview↑ un reportage↑ euh une émission↑
006 As reportage
007 E d'accord qui est diffusé où↑
008 As france 2
009 E france 2 c'est quoi france 2↓
010 As une chaîne
011 E c'est une chaîne de restauration↑ ++
012 As télévision
013 E c'est une chaîne de télévision↓ d'accord française↑ c'est une chaîne publique↓ + pa'ce qu'il y a des chaînes privées comme tfl↑ donc france 2 est une chaîne publique donc euh française donc là on parle de la vaccination de la grippe a↑ + est-ce que vous reconnaissez quelqu'un sur euh la vidéo↑
014 As xxx roselyne bachelot xxx ministre de la santé
015 E elle s'appelle comment↑
016 As roselyne xxx elle s'appelle roselyne
017 E roselyne bachelot↓ le la ministre de la santé↓ d'accord↓

Après cette première activité de compréhension globale, Meriem annonce un deuxième visionnage du document et un exercice « vrai/faux » correspondant à un travail de compréhension détaillée à suivre :

- 017 E donc on va revisionner la : vidéo↑ + puis j' vous distribuerai un : questionnaire un vrai faux↓ + que vous pourrez faire en groupe de deux↓ d'accord↑ donc soyez attentifs↓ (*E relance la vidéo, deuxième visionnage - CTV : de 4'48'' à 5'47''*) +++ d'accord↓

Cet enchaînement d'activités, le recours à des questions/réponses pour faire cerner la situation de communication et à un exercice de type « vrai/faux » à venir, renvoient à des options travaillées pendant la formation et constituent donc des pratiques de l'enseignante.

4.2.2. Deux procédés : l'explication des mots incompris et la fonction d'évaluation de la compréhension détaillée

L'explication des mots incompris

Entre les deux activités 1.1.1. et 1.1.3., Meriem mène une activité d'explication du lexique en 1.1.2. On vient de voir au TP017 son annonce d'un nouveau visionnage et de l'exercice « vrai/faux » à suivre. A la suite du deuxième visionnage, l'enseignante introduit un nouveau temps de travail dans la compréhension en demandant aux apprenants de lui signaler les mots qu'ils n'ont pas compris :

- 017 E est-ce qu'y a des mots que vous comprenez pas ↑
018 As xxx saisonnière saisonnière

Des TPs 019 à 023, l'enseignante mène un travail d'explication du mot « saisonnière » en s'appuyant en partie sur les apprenants :

- 019 E la grippe saisonnière↑ c'est quoi la grippe saisonnière↓ ++ est-ce que quelqu'un connaît ce mot saisonnière la grippe saisonnière ↑
020 Cai c'est-à-dire euh une grippe qui euh paraît juste euh une saison saison particulière
021 E d'accord +

... et également en expliquant par elle-même :

- 019 E dans saisonnière↑ + (*E écrit « saisonnière »*)
022 As ah:: saisonnière
023 E vous avez + saison↓ + les saisons l'été euh l'hiver euh etcetera il y en a quatre↓ donc la la grippe saisonnière↑ donc c'est c'est la grippe normale que vous attrapez vers l'hiver décembre janvier février↓ d'accord↑

Puis l'enseignante reprend sa question sur les mots incompris à expliquer, à laquelle il est impossible de répondre d'un point de vue cognitif, ce que les apprenants font remarquer très justement :

- 023 E quoi d'autre↑ ++ c'est que ce mot là qui vous a: qui vous est paru inconnu↑ les autres vous les connaissez tous↑
 024 Fen non
 025 E lesquels↑
 026 Fen j'ai euh + on a oublié (*rires*)
 027 E quoi↑
 028 Fen xxx de mémoriser

Mais l'enseignante ne semble pas comprendre l'impossibilité de ce qu'elle demande et persiste :

- 029 E ah vous arrivez pas↑ vous voulez qu'on: revisionne + une dernière fois↑ + pour euh enregistrer et prendre note si vous a si y' a des mots q'vous connaissez pas ↑ d'accord↑ ça ça dure une minute donc euh on peut revisionner euh une troisième fois↓ + hop (*nouveau visionnage*) alors↓

Un nouvel élément lexical mal compris est repéré par des apprenants grâce à la réécoute :

- 030 As h1n1
 031 E h1n1 c'est euh le nom d' la grippe en fait↓ (*E écrit « H1N1 »*) grippe a + ou grippe h1n1 + c'est l' nom d' la grippe↓ +
 032 As ah:
 033 E ça s'appelle h1n1↓

L'enseignante explique directement le mot sans impliquer les apprenants sur sa signification. Puis elle enchaîne en questionnant les apprenants sur un autre mot qui lui paraît important :

- 033 E épidémie tout l' monde comprend le mot épidémie↑
 034 As xxx

L'enseignante insiste sur sa demande impossible :

- 035 E + pourquoi vous l'avez pas ret'nu alors↑ + épidémie↓ personne↑ +

Puis elle donne elle-même une explication du terme :

- 035 E en c'moment on parle beaucoup de la de la grippe a↓ on dit que c'est une + épidémie en c' moment épidémie ça veut dire qu'y a énormément de cas de maladie y' a énormément de gens qui sont malades y' a beaucoup de gens qui sont malades on parle d'épidémie↓ quand c'est + c'est dans un endroit↓ mais + on parle de pandémie↑ + donc épidémie (*E écrit « épidémie »*) quand ça s' concentre uniquement dans un endroit + précis↓ mais pandémie ++ (*E écrit « pandémie »*) quand ça peut

toucher + le monde entier↓ + aujourd’hui on parle de pandémie d’ la grippe a↓ peut-être que c’est c’est un peu partout au canada en france peut-être en chine↓ partout dans l’ monde il y a des cas de grippe a↓+ donc on parle de pandémie↓ + d’accord↑

Ensuite, elle continue à questionner les apprenants sur d’autres mots. On comprend qu’elle a préétabli une liste de mots qui lui paraissent importants et qu’elle explique elle-même :

- 035 E + ensuite martelé↓ on vous dit c’est un message martelé↓ ++ vous l’avez pas relevé↓ (*E écrit « martelé »*) ++ message martelé↓ + ça veut dire qui est répété plusieurs fois↓ + on nous répète qu’il faut aller s’ faire vacciner on nous répète que voilà la grippe a c’est dangereux↓ donc c’est un message martelé répété à maintes↑ fois↓ à maintes reprises↓ ++ sanitaire↑ + à un moment la ministre de euh la santé dit euh euh c’est les risques sanitaires à prendre quelque chose comme ça↓ + sanitaire ça vient d’ quel mot↑
- 036 As santé
- 037 E santé↓ donc euh sanitaire relatif à la santé↓ (*E écrit « sanitaire »*) ++ on peut dire aussi les sanitaires quand on parle des endroits où y’ a de l’eau où même les toilettes↓ on peut dire euh les sanitaires↓ + une dernière expression tambour battant à la fin↑ + euh la personne qui a fait l’ reportage dit + tambour battant↓ + ça veut dire quoi↑

Pendant cette activité 1.1.2., les questions portant sur les mots incompris et les explications données montrent que l’enseignante guide fortement le travail sur le lexique, en laissant peu l’opportunité aux apprenants de prendre part à l’accès au sens. D’une certaine manière, l’activité 1.1.2. peut être perçue comme s’interposant dans le travail de compréhension engagé par les apprenants et relève d’un procédé.

La fonction d’évaluation de la compréhension détaillée

L’activité 1.1.3. de compréhension détaillée se met finalement en place à la suite de l’activité 1.1.2. Elle est proposée sous la forme d’un exercice « vrai/faux » comportant sept items liés aux contenus de l’extrait vidéo (cf. annexe 6.9.). L’enseignante a préparé une fiche d’exercice qu’elle distribue aux apprenants et elle les invite à travailler en binômes (ME2/059) avec une formulation qui montre que pour elle la compréhension est terminée et que l’exercice « vrai/faux » sert à évaluer la compréhension plus qu’à la développer :

- 059 E sur l’ensemble c’est compris la vidéo↑ + pas d’autr’ questions↑ + ben on va voir hein↓ j’ vais vous distribuer des vrai-faux↓ on va voir si vous avez bien compris↓ ++ tu peux faire passer s’il te plaît↑ + (*E fait passer les questionnaires*) vous pouvez travailler par groupe de deux↓ ++

Dans le temps de mise en commun des réponses, l’aspect « évaluation » de l’exercice est attesté par le fait que les réponses correctes d’emblée ne sont pas approfondies ou justifiées. Or, cette étape aurait pu amener à travailler plus activement la compréhension, à s’assurer que le document était effectivement compris. Par exemple, notamment en ME2/097 et 103 :

- 095 E la deuxième phrase [le virus de la grippe saisonnière et celui de la grippe a ne sont pas similaires] vrai ou faux↓
 096 As vrai
 097 E d'accord↓ + troisième phrase [c'est la ministre de l'économie qui a lancé la campagne de vaccination] vrai ou faux↑
 098 As FAUX
 099 E ok qui l'a lancée↓
 100 As /la ministre de la santé↓/
 101 E ministre de la santé↓ + [le vaccin contre la grippe A protège contre le virus de la grippe saisonnière]
 102 As FAUX
 103 E très bien↓ +

Par ailleurs, l'exercice « vrai/faux » est fait par les apprenants sans qu'il y ait ensuite réécoute de la vidéo pour qu'ils puissent vérifier leurs réponses par eux-mêmes, les confronter entre eux, et donc développer la compréhension du document. La correction prenant place immédiatement après la fin de l'exercice, sans qu'aucun espace de discussion ne soit instauré, ce qui aurait pu permettre un retour sur le contenu du document, renforce l'aspect évaluateur de cet exercice. A la fin de cette phase, les derniers échanges entre l'enseignante et les apprenants attestent de l'impossibilité pour les apprenants de préciser et de vérifier par eux-mêmes leur compréhension du document.

- 115 E [90% des morts + dues au virus ont moins de 65 ans] c'est vrai ou faux↓
 116 Am vrai
 117 E ah bon↓ + pourquoi + pourquoi c'est vrai pourquoi c'est faux↓ pour ceux qui disent que c'est vrai ou les autres que c'est faux↓ +
 118 Am xxx
 119 E qui est-ce qui dit que c'est vrai + tao↑
 120 Tao je n'ai entendu que le chiffre 90 pourcent↓ (*rires*)
 121 E et les autres + tout l' monde a entendu que 90 pourcent↑
 122 As oui
 123 E ils disent 90 pourcent des morts dues au virus euh : sont des personnes qui ont plus de 65 ans + les personnes âgées sont les plus euh sont les victimes↓ + de la grippe↓

Pour la dernière assertion à vérifier, ils n'ont retenu que le pourcentage de 90%. A ce moment de l'exercice, cela fait plus d'un quart d'heure que les apprenants ont vu la vidéo pour la troisième fois. Le temps passé entre l'écoute et la fin de l'exercice ne permet pas de justifier la réponse. L'enseignante donne donc elle-même l'explication.

L'exercice « vrai/faux » est un des types d'activités travaillés en formation pour la compréhension globale ou détaillée. Le fait d'y avoir recours peut donc être vu comme une trace de pratique. Ceci étant, on constate ici que la manière dont l'enseignante met en œuvre l'activité relève plutôt d'un procédé.

4.2.3. Analyse des auto-commentaires à dimension méthodologique

Nous avons relevé cinq commentaires à dimension méthodologique à propos des activités liées à la compréhension orale de la première vidéo.

Le premier commentaire concerne la mise en route de la compréhension globale. Meriem relève qu'elle a donné l'une des réponses dans sa relance de question sur la nature du document et ne se montre pas satisfaite de cela :

Commentaire 2 (CTV : 3'53'') (ME2/006)

j'ai j'ai mal exprimé ma question et j voulais qu'on qu'on m'dise c'est un reportage euh euh et + j'ai tout d suite donné le mot et euh j'aurais p't être pas dû

Ensuite, Meriem s'arrête sur la question des mots incompris :

Commentaire 3 (CTV : 6'52'') (ME2/025)

j leur demandais quels étaient les mots qu'ils comprenaient pas parce que + ils ils avaient pas d'support écrit + ils pouvaient revenir sur les mots et j'ai dû revisionner une deuxième fois la vidéo pour qu'ils puissent voir + je sais pas si c'était utile de d'avoir demandé si si y avait des mots j'aurais p't'être dû dire est ce que vous connaissez ce mot 'fin j'avais déjà préparé une liste de mots euh qui euh + qui m'semblaient inconnus de leur part + j'aurais p't'être dû directement dire est ce que vous connaissez ce mot s'ils le connaissaient pas et euh + l'expliquer directement mais comme ça dans le flou euh c'était p't'être trop lourd ++ qu'ils captent des mots qu'ils comprenaient pas 'fin c'était

Q° : C'était quoi ?

j'aurais p't'être pas dû faire ça + leur donner un support écrit j voulais qu'ils aient un support écrit j voulais travailler uniquement sur la compréhension orale mais euh j'aurais dû directement 'fin présenter ma p'tite question est ce que vous connaissez ce mot si quelqu'un connaît il peut expliquer aux autres et sinon j'aurais expliqué directement + mais là j pense que j'ai perdu un p'tit peu d temps en revisionnant + certes ils avaient noté des mots qu'ils comprenaient pas mais bon

Meriem se rend compte du caractère difficile de ce qu'elle a demandé aux apprenants (énoncer des mots incompris). Elle s'interroge sur cette manière de faire et évoque une autre possibilité de questionner directement sur les mots qu'elle avait effectivement repérés à l'avance, éventuellement d'avoir recours à l'écrit, mais il s'agit de compréhension orale, elle veut s'en tenir à l'oral. Son commentaire montre qu'elle n'est pas satisfaite de ce passage et qu'elle réfléchit à des améliorations possibles, sans pour autant entrevoir clairement, au moment où à lieu l'entretien, d'autres possibilités de faire.

Le troisième commentaire à dimension méthodologique est une réponse à l'enquêtrice concernant la phase de travail qui vient d'être visionnée (jusqu'à la fin de l'activité 1.1.2.) :

Commentaire 5 (CTV : 11'28'') (ME2/059) (ME2/059)

Q° : Tout ce début de cours renvoie pour vous à quelle activité ?

ben c'est de la compréhension globale + quand on regarde la vidéo la première fois ça sert d'anticipation et après c'est d'la compréhension globale

On saisit avec cette réponse que Meriem ne situe pas les phases d'anticipation et de compréhension globale telles qu'elles ont été abordées en formation, mais ce qu'elle dit est cohérent par rapport à son plan de préparation de cours (cf. annexe 6.9.). Son propos témoigne de l'appropriation qu'elle a faite de la TMR. On comprend que, pour elle, le premier visionnage sert à anticiper l'écoute et ne constitue pas une entrée dans la compréhension du document. Les questions qui suivent correspondent à la compréhension globale, y compris les questions sur les mots spécifiques expliqués en 1.1.2. Ce commentaire fait écho au constat dressé à la lecture des plans de cours d'une appropriation incertaine des termes vus en formation mais qui semblent très clairs dans l'esprit de l'enseignante dans sa façon de se repérer par rapport aux différentes phases possibles de son travail.

Les deux derniers commentaires concernent le fait qu'elle ait lu les différents items de l'exercice « vrai/faux » pour démarrer l'activité avant que les apprenants n'aient travaillé en binômes ou en groupes. Meriem revient sur cette manière de faire en expliquant qu'elle a évolué sur le fait de lire elle-même les consignes. Dans la situation du cours, elle s'est sentie obligée de le faire parce que la fiche était parfois peu lisible (pour des raisons techniques d'impression), mais elle préfère maintenant faire lire les items par les apprenants.

Commentaire 6 (CTV : 14'04'') (ME2/065)

j'ai tendance euh à lire moi même les questions ou les consignes + c'était euh c'était systématique je lisais mais euh avant ça j'ai eu des observations c'était madame honozan je crois qu'i m'disait laissez l'apprenant lire tout seul 'fin à haute voix euh la question la consigne comme ça ça leur permet déjà de lire et de corriger + ça vous permettrait déjà de corriger sa prononciation phonétique et là c'était raté parce que y avait des phrases qu'étaient mal écrites 'fin c'était mal imprimé du coup j'ai dû les lire donc euh

Q° : vous voulez dire que d'habitude vous essayez de pas faire comme ça ?

d'habitude je lis directement la consigne je dis voilà c'qu'i faut faire et j'lis directement sur le texte les questions + là y avait quatre ou cinq questions de vrai faux mais avant cette euh cette prise en main j'en ai eu une avant où on m'a dit c'qu'i s'rait bien dorénavant c'est de laisser l'apprenant + on laisse l'apprenant lire les questions eux mêmes voilà

Q° : Et vous avez essayé depuis ?

oui + j'me sens plus à l'aise avec cette manière en fait + celle de laisser lire les apprenants + ça m'permet de les corriger euh + voilà

Commentaire 7 (CTV : 15'11'') (ME2/066)

j'fais un tour de table là pour voir si les questions étaient bien écrites bien claires pour euh + les apprenants s'ils arrivaient à lire

Les cinq remarques relevées dans ce passage d'entretien d'auto-confrontation montrent pour quatre d'entre elles, un agir en questionnement (ME2/comm2, comm3, comm6 et comm7), et

également, l'appropriation particulière du sens à donner aux termes d'anticipation et de compréhension globale.

4.3. Les pratiques et les procédés pour le traitement de la langue dans DOROTHÉE 1

Dans le cours DOROTHÉE 1 animé à la fois par Jelana et Dorothée, cette dernière a la charge de la deuxième partie du cours dédié à l'étape de traitement de la langue sur la question des préfixes et des suffixes. Ces deux points sont abordés successivement dans les ensembles d'activités 2.1. et 2.2. Nous avons mené l'analyse détaillée des trois activités répertoriées sur les préfixes en 2.1., à savoir :

- 2.1.1. (DO1/188-225) « Définir ce qu'est un préfixe à partir d'exemples proposés par les apprenants »
- 2.1.2. (DO1/225-318) « Repérer les préfixes dans le texte de la critique du film *Le drôle de Noël de Scrooge* »
- 2.1.3. (DO1/318-406) « Réfléchir au sens des préfixes à partir des mots repérés dans le texte de la critique du film *Le drôle de Noël de Scrooge* »

La démarche adoptée prend appui sur les connaissances des apprenants pour évoluer vers la mise en œuvre d'activités de repérage et de conceptualisation, faisant écho en cela aux options travaillées en formation avec la TMR. D'ailleurs, l'analyse des interactions didactiques aboutit au repérage de deux pratiques : celle de l'appui sur les connaissances des apprenants, et celle de la mise en activité des apprenants, mais pas de procédé. Ceci étant, certaines interventions de Dorothée suggèrent qu'elle doit faire face, dans l'action, à quelques difficultés. L'analyse des auto-commentaires permet d'éclairer l'action et les réflexions de Dorothée en situation pendant ces trois activités.

4.3.1. Deux pratiques : appui sur les connaissances des apprenants, mise en activité des apprenants du repérage à la conceptualisation

Appui sur les connaissances des apprenants

Le temps de travail sur les préfixes démarre avec l'activité 2.1.1. : l'enseignante lance la thématique de travail en demandant ce qu'est un préfixe (DO1/188). S'ensuit un échange où les apprenants proposent trois mots comprenant le préfixe « -co » notés au tableau par Dorothée « collègue », « copain » et « coopération » :

- 210 As c'est collègue collègue
 211 E1 collègue↓ (E1 efface « colère », écrit « collègue »)
 212 Afs collègue collègue
 213 E1 collègue↓ et le préfixe est où↑
 214 Wu euh c'est c o
 215 E1 c o ça veut dire quoi c o↑
 216 Wu euh ensemble↓ xxx
 217 E1 oui: (E1 pointe vers « co » de « collègue ») vous avez d'autres mots qui commencent pareils↑ est ce que vous connaissez d'autres mots↓
 218 Kan /copén/
 219 E1 pardon↑
 220 Kan /copén/
 221 E1 copain↓ (E1 écrit « copain »)
 222 Af copain
 223 Af coopération
 224 Am coopération
 225 E1 (E1 écrit « coopération ») très bien↓ on a plusieurs exemples j'vois qu'vous vous souvenez de c'que c'est qu'les préfixes↑ ça va nous aider beaucoup↓

Cette entrée en matière permet à l'enseignante de lancer l'activité en 2.2.1. de repérage des mots à préfixe contenus dans le texte de la critique du film étudié auparavant.

Mise en activité des apprenants du repérage à la conceptualisation

Dorothée donne une consigne à la fois large et cadrée au départ de l'activité de repérage : elle demande aux apprenants de repérer tous les préfixes de la critique de film, tout en leur proposant de travailler par groupes sur une partie du texte, ce qu'ils font en petits groupes pendant quelques minutes :

- 225 E il y en a plein des préfixes dans le texte↓ vous allez les chercher vous surlignez vous soulignez tous les préfixes↑ que vous trouvez dans le texte↓ + on va travailler là d'ssus↓ (E1 efface le tableau, brève coupure de l'enregistrement à 32'08'' – pendant la mise en groupes) (les apprenants travaillent en groupes, chacun sur une partie de la critique de Télé Obs sur Le drôle de Noël de Scrooge, E1 et E2 circulent parmi eux et répondent aux sollicitations – CTV : 32'09''>34'26'') +++

Lors de la mise en commun, les apprenants participent aisément en proposant toutes les occurrences trouvées qui leur semblent contenir un préfixe. Dorothée prend note tout au long de cette mise en commun en organisant les mots proposés par type de suffixe en colonnes au

tableau (cf. DO1/227, 231, 236, 248, 259, 261, 266, 277, 281, 287, 289, 291, 300, 302, 304, 306). Finalement, ce sont onze colonnes d'exemples qui sont rassemblées (avec les préfixes : « in- », « en- », « dé- », « re- », « trans- », « con- », « pro- », « sou- », « im- », « techno », « sub- »). Au fil des interactions, l'activité a l'air de se dérouler de manière aisée. On note cependant à trois reprises le fait que l'enseignante rejette sans trop d'explication des propositions de mots comme « intrigue », « univers » et « dimension » (cf. DO1/246, 271, 298).

De la même manière, l'activité 2.1.3. de conceptualisation sur les préfixes se déroule facilement, à partir du tableau en onze colonnes constitué pendant le repérage, avec un schéma d'interaction qui se répète : l'enseignante pointe un préfixe du tableau et demande aux apprenants d'en expliquer le sens et d'ajouter d'autres exemples connus d'eux. Ceux-ci participent à nouveau sans problème en expliquant le sens des préfixes essentiellement par des termes synonymes (cf. DO1/319, 339, 360, etc.). L'enseignante renchérit sur leurs explications en proposant d'autres termes ou expressions permettant de comprendre le sens du préfixe (cf. DO1/344, 348, 355, 362), par exemple :

337 E1 irrégulier↓ illégal↓ irréal↓ i r i l très bien↓ (*E1 ajoute dans la première colonne les autres préfixes possibles « il » « ir »*) + ok↑ + en↑ qu'est ce que ça veut dire en↓
 338 Af en
 339 Shi dans
 340 E1 vous avez dit un autre exemple↑ qui était très bien↓ (*E1 pointe vers la colonne « en »*)
 341 Shi ENcourage↓
 342 E1 encourager (*E1 écrit « encourager »*) ++ encourager↓ alors en↑ à quoi i sert↓++
 343 Shi dans
 344 E1 voilà + c'est mettre dans↓ prendre↓ endormir y a dormir↑ et en donc c'est↑ rentrer dans le dodo↓ mettre au dodo↓ encourager↑ c'est donner du courage↓ c'est + apporter↓ mmh mmh↑ +

Ceci étant, comme pendant le repérage, quelques passages pointent une difficulté dans laquelle semble se trouver l'enseignante face aux propositions des apprenants. Au TP 388, elle s'adresse à son binôme Jelena et lui dit qu'elle n'est pas sûre de la proposition du mot « condisciple » faite par un apprenant. Au TP 397, elle propose elle-même le mot « prochain » à la suite d'autres termes comme « projeter » et « projection » tout en signalant de suite, par un geste, qu'elle n'en est pas sûre. Puis quand vient l'explication du dernier préfixe listé « techno » (DO1/399), elle indique clairement à Jelena, aux autres étudiantes en master et à la conseillère pédagogique présentes qu'elle ne sait pas comment traiter ce préfixe. La conseillère pédagogique lui souffle une réponse :

- 399 E1 souterrain en dessous↓ souterrain↑ ça fait partie des exemples effectivement↓ + techno↑ (E1 pointe la colonne « techno ») +++ (E1 regarde sa feuille, s'adresse à E2, à Ets et à C pour signifier qu'elle ne sait pas comment expliquer, rires) je sais pas comment xxx
- 400 C technique
- 401 E1 (E1 regarde C) technique

Les trois activités semblent s'être globalement déroulées de manière fluide, avec cependant quelques difficultés qui ont été signalées. Qu'en dit Dorothée ?

4.3.2. Analyse des auto-commentaires à dimension méthodologique

Lors du visionnage de cette deuxième partie de cours qu'elle a animé, Dorothée a été très prolixe. Nous reprenons dans cette partie les commentaires à dimension méthodologique qu'elle a faits concernant la mise en œuvre des trois activités analysées. On en compte : deux pour l'activité 2.1.1. : DO1/comm2 et comm3 ; quatre pour l'activité 2.1.2. : DO1/comm4, comm5, comm6 et comm7 ; trois pour l'activité 2.1.3. : DO1/comm9, comm10, comm12. Ces commentaires font ressortir trois explications concernant l'action de Dorothée dans la classe et le développement de son agir : la déstabilisation du début du cours, le souci de baliser l'activité de repérage, la confirmation d'une manière d'aborder un point de langue.

La déstabilisation du début du cours

Dans les commentaires 2 et 3, Dorothée exprime d'emblée la difficulté dans laquelle elle s'est trouvée au début du cours : elle avait compris avec l'enseignante principale, que les apprenants n'avaient encore jamais abordé la question des préfixes et elle s'est rendu compte avec l'activité 2.1.1. que ce n'était pas le cas, ce qui l'a en partie déstabilisée :

Commentaire 2 (CTV : 30'39'') (DO1/202)

c'était pas évident parce que cécile m'avait fait comprendre que ils avaient aucune connaissance en c'qui concerne les préfixes et les suffixes alors que pas du tout ils l'avaient vu avant avec elle d'ailleurs et d'manière assez exhaustive c'est juste qu'elle voulait que j' fasse un rappel mais elle me l'a pas présenté comme ça + elle m'a dit d'aborder ce point + elle m'a même dit ils connaissent pas + donc euh moi j'ai j'ai préparé quelque chose mais en réalité ils avaient déjà des bases donc il a fallu s'adapter

Elle évoque à nouveau ce moment de déstabilisation dans le commentaire 3 en précisant pourquoi elle a eu recours à la question de départ sur les préfixes (analysée comme une pratique d'appui sur les connaissances des apprenants *supra*) : elle avait prévu que les apprenants répondraient « non » à la question de savoir ce qu'était un préfixe :

Commentaire 3 (CTV : 31'23'') (DO1/225)

+ j'm'attends à c'qu'ils m'disent non + ça f'rait un peu une anticipation et ils me disent préfixes c'est comme dans copain collègue (*rit*) moi j'me r'trouve comme une cruche avec mon truc j'leur dis préfixes oui effectivement et j'me rends compte qu'en fait voilà ben ça va pas du tout être comme j'l'avais pensé parce que ils ont quand même des bonnes bases

Q° : Vous ne pensiez pas avoir de réponse à votre question...

ben non j'pensais qu'ils m'regard'raient avec les yeux ronds + bon mais après on a quand même fait le travail de repérage que j'avais prévu + mais j'en m'nais pas large (*rit*) +

On comprend alors que son propos de départ n'était pas de s'appuyer sur les connaissances des apprenants, mais plutôt de partir du fait qu'ils ne savaient pas pour lancer son activité. Ceci peut changer la vision que l'on a de sa pratique de début d'activité, il n'en reste pas moins que les apprenants et l'enseignante ont fait fonctionner cette manière de faire qui renvoie à l'une des options de la formation.

Le souci de baliser l'activité de repérage

Par ailleurs, Dorothée pointe une autre difficulté qu'elle n'avait pas envisagée dans le temps de préparation mais qui lui a rendu la tâche difficile : le fait qu'il y avait de nombreuses occurrences de mots avec préfixes dans le texte support et d'autres mots ressemblant, ce qui a poussé les apprenants à proposer beaucoup de termes :

Commentaire 2 (CTV : 30'39'') (DO1/214)

dès qu'ils trouvaient le son co ou le son con ils ont dit bon ben c'est le préfixe tatata qui veut dire ça alors que dans xxx y en a pas du tout mais j'étais un p'tit peu embêtée + donc euh et puis y avait énormément d'exemples dans l'texte euh ça in situ ça a été difficile + j'avais bien préparé j'm'étais bien documenté sur le sujet mais malgré tout + ils m'ont sorti des choses que j'avais pas + du tout prévues

Ces premières remarques l'amènent à préciser qu'elle trouve que sa préparation n'avait finalement pas été assez « balisée », malgré toutes ses recherches sur les préfixes. On a vu, au cours de l'analyse, que sa consigne de départ était à la fois ouverte et cadrée : ouverte par rapport aux contenus à repérer (tous les préfixes du texte), cadrée par rapport au fait de répartir les apprenants en groupes et de donner une partie du texte à chaque groupe. C'est l'ouverture à toutes les occurrences du texte que Dorothée aurait voulu mieux circonscrire. A ce propos, elle dit au moment de la mise en commun du repérage :

Commentaire 5 (CTV : 34'51'') (DO1/fin 225)

j'commence un tableau qui va être interminable

Dans le commentaire 6, elle revient encore sur cette difficulté :

Commentaire 6 (CTV : 35'26'') (DO1/239)

là encore problème que j'avais pas anticipé ils vont me sortir des exemples qui sont pas forcément applicables [...] + je pouvais pas anticiper toutes les réponses possibles qu'ils allaient m'apporter tous les exemples qu'ils allaient m'apporter [...]

Q° : Vous aviez prévu ce tableau dans votre préparation ?

oui mais j'avais pas prévu tout ce qu'ils allaient dire + j'avais pas du tout anticipé toute cette difficulté là + c'est vrai que j'étais pas très à l'aise

Dans ses commentaires, Dorothée pointe la question principale à avoir en tête lors de la conception et de l'animation d'une phase de repérage avec des apprenants : celle du degré de guidage de l'activité.

La confirmation d'une manière d'aborder un point de langue

Ce faisant, on glane également au fil des remarques de Dorothée le fait qu'elle juge intéressante et pertinente cette manière de mettre en place l'activité de repérage. Elle parle ainsi de l'activité des apprenants en petits groupes et de sa façon de les impliquer dans l'activité de conceptualisation :

Commentaire 4 (CTV : 32'42'') (DO1/fin 225)

ils travaillent par petits groupes et ils doivent repérer dans le texte

Commentaire 9 (CTV : 43'43'') (DO1/348)

donc là ils dégagent la signification

Commentaire 10 (CTV : 44'06'') (DO1/354)

quand ils ont du mal à chercher la signification j'les amène à chercher des exemples + pour retrouver la règle + ça permet d'vérifier non seulement s'ils ont le vocabulaire mais aussi que ils ont le processus + en tête + c'est un p'tit peu long hein quand même

Elle précise aussi combien le recours au tableau de classement lui semble fondé pour les apprenants et par rapport à ses préférences en terme d'animation pédagogique sur ce genre de questions :

Commentaire 6 (CTV : 35'26'') (DO1/239)

après ils ont mis ça en commun et j'leur avais pas dit euh qu'y aurait un tableau mais bon ça clarifiait quand même vachement les choses donc j'ai fait un tableau avec une colonne un préfixe mais y avait beaucoup d'préfixes donc le tableau va être immense + euh ils complètent le tableau en groupe en grand groupe et après ils en déduisent le le + ou ils se souviennent plus facilement de la signification de chaque préfixe + et à la fin ils complètent le tableau avec leurs euh + exemples euh les exemples qu'ils connaissent déjà +

Commentaire 7 (CTV : 35'37'') (DO1/240)

là je suis bien partie + je fais comme j'aime bien faire le tableau etcetera + mais bon il est long ce tableau

Q° : Vous proposez ce travail de classification des formes de préfixes avec un tableau...

mais c'est marrant je suis sûre que + pour moi avec les préfixes ça s'y prêtait + de faire ce type de classification + je me demande si dans ma tête plus ou moins consciemment y a pas une corrélation entre le travail sur la morphologie des mots + et le découpage des mots et le type de présentation et de conceptualisation avec un tableau + pour moi c'est ça paraît presque logique + je sais que je pourrais le présenter autrement mais je trouve que ça marche vraiment bien dans ce cas là (*rit*)

Cette pratique semble donc s'installer dans son style professionnel¹⁹¹.

Le dernier commentaire de Dorothée (DO1/comm12) sur cette étape de travail consacrée aux préfixes montre un moment de réflexion très riche, quand elle passe au point sur les suffixes. Elle commente ainsi :

Commentaire 12 (CTV : 48'00'') (DO1/406)

qu'est ce qui se passe là + alors j'avais bien réfléchi à mon p'tit machin + euh on a construit le tableau ensemble on a vu les significations + ils ont étayé le tableau et après je me ressers d'une partie du tableau mais une partie uniquement pour que ce soit plus clair + euh pour rebondir sur les suffixes + je prends je souligne des mots qui ont le même suffixe et les amènent à réfléchir sur des points communs alors oui y a le début du mot mais est ce qu'il n'y a pas autre chose quand même donc là c'est pareil euh + en fait le tableau il m'a vraiment servi pour euh faire la transition vers les suffixes le repérage des suffixes

Dorothée explique qu'elle a su tirer partie dans l'action de la difficulté qu'elle avait ressentie face au trop grand nombre d'occurrences à gérer. Pour aborder les suffixes, elle ne proposera pas de consigne ouverte mais guidera le repérage en proposant aux étudiants de souligner des exemples de mots comportant les suffixes « -tion/-sion », « -esse » et « -el » (cf. DO1/422).

Ainsi, cette expérience d'une mise en activité qui se révèle périlleuse pour l'enseignante au fil de ses commentaires (sans qu'il n'en paraisse rien ou pas grand-chose au niveau des interactions) lui permet de développer une nouvelle manière de mener une activité de repérage de façon plus guidée. On fait l'hypothèse alors que ceci étoffe sa palette méthodologique. En cela, son action et sa réflexion font écho aux techniques de guidage différencié vues en formation pour mettre en œuvre la phase de repérage et montrent son agir en développement.

4.4. Les pratiques et les procédés pour l'étape de production orale dans ALICE 1

La production orale dans ALICE 1 consiste en la présentation, par des apprenants, de vins français. L'analyse des pratiques et des procédés utilisés par Alice pour cette étape concerne les activités :

¹⁹¹ Cf. chapitre 4, point 2.3.1. *supra*.

- 1.2.1. (AL1/186-194) « Sélectionner un vin à présenter, à partir d'un ensemble de textes descriptifs de vins d'une région vinicole »
- 1.2.2. (AL1/194-424) « Présenter à l'oral un vin choisi, à partir d'un ensemble de textes descriptifs de vins d'une région vinicole »

4.4.1. Deux pratiques : la mise en activité des apprenants et la contextualisation de la tâche par la mise en place d'un enjeu

La mise en activité des apprenants

La mise en œuvre de la tâche de présentation orale de vins français, qui aura lieu en 1.2.2., commence à l'activité 1.2.1. lors de la mise en place de l'activité de lecture de textes présentant des vins de France par les apprenants. Alice énonce dans sa consigne le travail à effectuer en groupes, à savoir la lecture de textes sur le vin d'une même région et la sélection d'un vin à présenter, tout en répartissant les apprenants en groupe et en distribuant les documents requis :

186 E alors↓ vous allez vous mettre par groupes de trois + s'il vous plaît trois ou quatre +++ j'vais vous donner à chacun +++ je vous donne euh + une liste: de vins d'une région par exemple eux (*E pointe du doigt un groupe sur sa droite*) ils vont avoir + des vins de provence↓ (*E pointe le dossier*) et dans le petit dossier + il y a trois vins qu'on qu'on fabrique en provence avec une caractéristique de ce vin↓ le goût l'odeur où est-ce qu'on le produit exactement etcetera↓ donc dans chaque groupe vous allez + regarder les trois vins les trois ou quatre + vous allez en choisir un celui peut-être qui vous plairait le plus↑ + et ensuite y en a un qui va venir le présenter aux autres↓ donc vous (*E pointe le groupe à droite*) vous allez prendre le vin de provence vous ce sera peut-être les vins de beaujolais (*E pointe vers d'autres groupes*) d'alsace etcetera

La contextualisation de la tâche par la mise en place d'un enjeu

Ce faisant, elle annonce également la tâche à suivre qui consiste à présenter oralement le vin choisi dans chaque groupe devant l'ensemble de la classe et donne un enjeu aux présentations orales qui auront lieu : il faudra que chacun soit bien attentif aux exposés pour situer les caractéristiques des vins présentés, car ensuite il y aura une dégustation à l'aveugle d'un vin qu'elle a apporté et il faudra le décrire et deviner ce que c'est :

186 E alors faites bien attention parce que celui qui va venir présenter + faudra bien retenir les qualités de ce vin-là parce qu'après je voudrais vous faire goûter (*E se penche et soulève une bouteille d'un sac*) ++

- (rires) (E pose la bouteille sur son bureau – elle est recouverte d'un papier) voilà après vous allez goûter ça vous allez me dire c'que c'est↓
187 As (éclats de rires)
188 E (E sourit - geste de minimisation avec les doigts) un tout p'tit peu↓ un tout p'tit peu parce que c'est vendredi↓ c'est le dernier cours donc même si vous buvez ça (E montre une petite quantité du bout des doigts) ça xxx
189 As (rires)
190 E (E prend quelque chose d'autre dans son sac et le pose sur le bureau) mais pour savoir pour savoir ce qu'il y a dans cette bouteille + il faut bien écouter c'que vont dire les autres↓
191 As (rires) xxx

La proposition de cet enjeu pour la fin du cours doublée de la surprise de voir l'enseignante sortir une bouteille de vin de son sac provoque l'hilarité des apprenants et on peut supposer que cette animation surprise les motive pour sélectionner un texte, préparer la présentation du vin qu'ils auront choisi et faire l'exposé devant les autres apprenants. Cette manière d'impliquer les apprenants dans la/les tâche(s) à venir renvoie à l'un des ressorts principaux de la perspective actionnelle abordés en formation. Le cadre est posé pour la mise en place de présentations orales sous forme de petits exposés.

4.4.2. Deux procédés : interventions multiples pendant les présentations orales et prise de notes au tableau par l'enseignante pendant la tâche

Interventions multiples pendant les présentations orales

Les présentations orales de vins français sélectionnés par les apprenants dans leur groupe de travail en 1.2.1. se déroulent tout au long de l'activité 1.2.2. Au total, six apprenants, un par groupe de travail, viennent devant le tableau présenter le vin sélectionné par leur groupe à l'ensemble de la classe. On note, dans l'ordre, les passages de Zhu pour le vin de Chinon dans la Loire (AL1/195-232), Yan pour le vin de Jurançon dans le Sud-Ouest (AL1/234-276), Wei pour le vin de Saint-Amour dans le Beaujolais (AL1/278-322), Shi pour le vin de Margaux dans le Bordelais (AL1/322-385), Hua pour le vin de Sylvaner en Alsace (AL1/ 386-403) et Cai pour le vin de Bandol en Provence (AL1/404-424).

Alors qu'on s'attendrait à ce que les présentations orales se passent sous la forme de prises de parole quasi en continu des apprenants en charge du petit exposé, on constate que l'enseignante intervient à plusieurs reprises pendant chaque présentation. Plusieurs explications peuvent être mises en avant.

L'enseignante demande ou rappelle aux apprenants, au début des présentations, de montrer la région d'origine du vin sur la carte de France et de nommer le vin (cf. AL1/196, 235, 285, 322, 389), par exemple :

- 278 E *(Wei est devant le tableau)* alors↓ quelle région↑ *(E se replace de son côté du tableau)*
 279 Wei euh c'est la région du du: beaujolais
 280 As xxx *(bruits de conversation)*
 281 E shut shut shut
 282 Wei de beaujolais↑
 283 E alors beaujolais vous sav' vous vous souvenez où c'est↑
 284 Wei euh c'est du au nord de lyon↑
 285 E voilà au nord de lyon↓ montrez-nous↓
 286 Wei euh *(Wei cherche sur la carte)*
 287 E c'est difficile parce que la carte est un peu petite
 288 Wei *(Wei pointe)* c'est après
 289 E voilà c'est ça↓ c'est une petite région hein c'est *(E entoure sur la carte de son doigt)* là comme ça↓
 ok↓

L'enseignante pose des questions sur des éléments d'informations données par les apprenants qui lui semblent difficiles à comprendre ou à situer (cf. 210, 316, 371, 395, 411), par exemple :

- 370 Shi edam et et gouda edam c'est une fromage de: du pays ah ++
 371 E de quelle région d'où↑ edam *(Shi indique la carte)*
 372 Shi oui edam↑
 373 E c'est un pays un fromage d'où de quel endroit↑ *(E au groupe)* quelqu'un le sait↑
 374 Shi eh *(Shi regarde le groupe)* c'est
 375 E *(E écrit)* c'est pas un fromage français
 376 Shi c'est c'est peut-être c'est ici ↑ *(Shi pointe vers le haut de la carte)*
 377 E la hollande
 378 Shi oui↓
 379 E oui

Elle pose également des questions sur le lexique ou demande d'expliquer, de reformuler des mots (cf. AL1/269, 297), par exemple :

- 269 E qu'est-ce que ça veut dire↑ exotique↓ + quelqu'un connaît ce mot↑ exotique↑

Ou encore, elle donne des explications elle-même (cf. 345, 399), par exemple :

- 345 E *(E regarde le groupe)* c'est un champignon en fait c'est un champignon mais qui pousse sous la terre
 + qui est très difficile à trouver euh

Il lui arrive aussi de reprendre la prononciation des apprenants (cf. AL1/291, 294, 357, 361, 393, 415), par exemple :

356 Shi euh xxx et xxx et /ribiéaplu/
 357 E gibier gibier à plumes
 358 Shi et
 359 E gibier
 360 Shi oui et côte: de /pork/ côte de porc
 361 E côte de porc
 362 Af côté de porc
 363 Shi côté de porc
 364 Shi oui le mot (*Shi montre sa feuille à E*)
 365 E (*E s'approche*) côte de porc (*E regarde la feuille puis Shi*) côte: de porc
 366 Shi côte de porc
 367 E voilà c'est ça↓

L'enseignante peut également intervenir à la demande des apprenants (cf. AL1/227, 254, 304), par exemple :

254 Yan on peut euh les conserver pour (*Yan rit*) je sais pas
 255 E quelqu'un a une idée
 256 Yan on peut le garder
 257 E mmh mmh
 258 Yan euh deux ou quatre ans↑
 259 E voilà↓ pas plus + oui↓

Elle ponctue la prise de parole des apprenants

- par des relances, par exemple AL1/261 :

261 E d'accord↓ et sur le le parfum le l'arôme tout ça↑
 262 Yan (*Yan regarde sa feuille*)
 263 E (*E se rapproche*) vous n'avez rien↑
 264 Yan euh oui les arômes

- par des encouragements, par exemple AL1/303 :

302 Wei /seri/
 303 E /seri/↑ bravo↓ oui c'est bon

- en renchérissant sur leurs propos, par exemple AL1/327-332 :

327 Shi et il y a quatre euh euh arômes: principales ils sont fruit rouge
 328 E (*E écrit*) fruit rouge oui
 329 Shi paluvier
 330 E paluvier
 331 Shi et café et
 332 E café↑

Alice est donc très présente pendant chaque présentation, sans doute pour s'assurer que cette activité se déroule au mieux, que l'apprenant qui présente soit compris et que le reste de la

classe soit attentif pendant ce temps de travail. Mais les nombreuses interruptions donnent l'impression que la tâche d'exposé oral initialement prévue s'en trouve quelque peu transformée en un temps d'échanges.

Un autre indice met en évidence cette impression de transformation de l'activité : les apprenants parlent des vins avec l'article de référence sous les yeux. En conséquence, certains lisent plus des extraits du texte qu'ils ne présentent oralement le vin choisi. Par exemple :

392 Hua (*Hua lit sa feuille*) le vin c'est une sorte de vin très généreuse très généreux↓ euh ça euh ça donne beaucoup d'images euh à: + les personnes qui le goûtent↓ euh ce vin est frais et léger↑ (*E écrit*) euh les arômes hin euh offrent euh l'odeur fruitée ou xxx (*E écrit*) +++ et euh il sent euh comme euh des fleurs blanches ou encore des herbes euh euh fraîchement coupées ++ et il peut il il peut faire penser à la jeunesse euh au printemps et la campagne (*rires*) + et et si on euh l'associe à une peint euh à une peinture euh c'est l'image d'un tableau de bord de la mer ou de pêche ou xxx ++ mmh pour musique euh il présenter une sonorité fraîche et légère + euh du clav clav'cin euh c'est

Quelques précautions en amont auraient pu permettre aux exposés de se faire de manière plus fluide : en précisant dans la consigne comment devait être structuré la présentation (indication de la région, du nom, présentation des caractéristiques principales) et comment celle-ci devait être menée (par exemple, en ayant recours à des notes, sans lire le texte). D'ailleurs, cette structuration de l'exposé aurait pu être guidée par l'organisation des textes de départ (qui comprennent les informations demandées : région, nom, caractéristiques principales) si ceux-ci avaient été travaillés en compréhension pour notamment faire repérer leur agencement.

Prise de notes au tableau par l'enseignante pendant la tâche

L'implication forte d'Alice dans les présentations est également liée au fait qu'elle a choisi de noter au tableau les éléments principaux d'information donnés par les apprenants. Ce faisant, c'est elle qui travaille pendant les exposés aux côtés des apprenants qui présentent, mais il n'est pas certain que les autres apprenants soient dans une posture active d'écoute. Elle aurait pu choisir, non pas de prendre en charge ces prises de notes, mais de demander aux autres apprenants de le faire (en répartissant le travail par exemple), ce qui aurait été une manière d'assurer l'implication de l'ensemble de la classe dans l'activité en renforçant l'enjeu de cette tâche.

4.4.3. Analyse des auto-commentaires à dimension méthodologique

Alice fait peu de commentaires sur l'ensemble de cette activité. On note néanmoins deux commentaires à dimension méthodologique quand elle répond à deux questions de l'enquêtrice, ce qui permet en partie d'éclairer sa manière de mettre en œuvre la tâche de présentation orale des vins.

A propos du fait qu'elle écrive elle-même les notes concernant les vins au tableau, elle explique ceci :

Commentaire 14 (CTV : 28'33'') (AL1/269)

Q° : Ca vous semblait important d'écrire pendant les présentations orales?

oh oui euh oui + j'ai fait un espèce de tableau avec euh le vin et puis les caractéristiques de chaque vin pour xxx les étudiants en fait + puisqu'i z étaient ensuite censés se servir de ça pour pouvoir qualifier aussi le vin quand ils le goûteraient + donc euh + je pense que j'ai aussi j'ai voulu écrire au tableau parce que quand même on les comprend pas très très bien et que même pour leurs pour leurs euh homologues tout c'qui disent n'est pas forcément clair j'crois qu'c'était important d'écrire rétrospectivement j'me dis qu'c'était bien et j'en vois certains qui prennent des notes et + peut être qu'ils ont plus de facilités à noter euh en r'copiant c'que j'ai mis au tableau que seulement en écoutant leurs camarades i'm'semble

On comprend, à la lecture de sa réponse, qu'Alice a eu l'idée de faire une fiche récapitulative par vin présenté (qu'elle organise elle-même au tableau), ce qui est une piste pertinente d'activité pendant l'écoute qui pourrait être dévolu aux autres apprenants. On comprend aussi qu'il est important pour Alice que les informations données puissent être bien situées, claires et comprises afin que la tâche qui suit (la dégustation) puisse avoir lieu et afin également de pallier les problèmes de prononciation des apprenants qui peuvent être parfois difficiles à saisir. Elle pense que c'est à elle de prendre en charge ce travail. Cela fait partie de son rôle d'enseignante. Elle a remarqué que certains apprenants prenaient des notes à partir de son travail. Ceci la conforte dans le fait de noter les informations principales au tableau, sans envisager pour autant que les apprenants pourraient eux-mêmes constituer ces fiches. La teneur de ce commentaire met donc plutôt en évidence le fait qu'Alice entérine ce procédé.

Une question de relance lui est posée après quelques minutes de silence face au film du cours. Alice s'interroge alors sur l'intérêt de demander à une seule personne de chaque groupe de présenter le vin choisi :

Commentaire 15 (CTV : 32'18'') (AL1/322)

Q° : Vous avez des choses à ajouter sur la mise en commun ?

non ‘fin là maintenant j’m’interroge sur le fait de faire une restitution par une personne quand y a trois personnes qui travaillent ensemble bon euh + forcément celui qui se dévoue ou qui a envie de parler aux autres travaillera travaille plus que les autres et + et finalement la vraie question c’est comment faire pour que tout le monde participe vraiment tout le monde travaille vraiment dans dans l’travail de groupe + euh et puis ça c’est une question + mais c’est une manière de faire et la deuxième manière bon euh à chaque fois j’ai dit qui vient et y a toujours quelqu’un qui vient mais euh un prof qu’aurait ses élèves euh régulièrement euh ben verrait qu’c’est toujours les mêmes qui se présentent et euh ‘fin nous quand on les a comme ça une heure on peut pas savoir mais euh c’est pas les timides qui vont v’nir parler d’avant tout le monde +

La difficulté qu’elle souligne est celle de la participation de tous les apprenants à l’activité. Elle n’envisage pas de solution dans son commentaire, mais ses propos montrent qu’elle s’interroge tout de même sur sa manière de faire.

4.5. Eléments de synthèse

Les quatre exemples d’analyses des interactions didactiques présentés *supra* ont fait ressortir un ensemble de pratiques et de procédés auxquels ont recours les enseignantes novices observées dans leur mise en œuvre des activités d’enseignement/apprentissage.

Les pratiques repérées font écho à une partie des principes et des techniques abordés en formation avec la TMR pour la mise en œuvre des étapes de compréhension, de traitement de la langue et de production. Nous les résumons comme suit :

- Pour mener à bien des activités de compréhension de documents écrits ou oraux, on a constaté le recours à trois pratiques : l’appui sur les connaissances des apprenants au moment de l’anticipation (AL1/activité 1.1.1.), le recours à des supports visuels pour contextualiser l’accès au sens (AL1/activités 1.1.1. et 1.1.2.), la mise en place d’activités articulées de la compréhension globale à la compréhension détaillée avec des questions sur les paramètres de la situation pour le global et le recours à un exercice « vrai/faux » pour le détaillé (ME2/activités 1.1.1. et 1.1.3.).
- Pour ce qui est de la mise en place d’une étape de traitement de la langue, on a observé deux pratiques : à nouveau, l’appui sur les connaissances des apprenants (DO1/activités 2.1.1. et 2.1.3.) et la mise en activité des apprenants pendant les phases de repérage et de conceptualisation (DO1/activités 2.1.2. et 2.1.3.).

- En ce qui concerne l'étape de production, on a repéré deux pratiques : également ici, la mise en activité des apprenants (AL1/activité 1.2.1.) et la contextualisation de la tâche par un enjeu (AL1/activité 1.2.2.)

Ces pratiques ont été repérées dans des activités similaires de compréhension, de traitement de la langue ou de production, dans d'autres cours du corpus. Nous montrons, dans le tableau ci-dessous, l'ensemble des pratiques analysées et repérées :

Etapes	Pratiques	Activités analysées	Activités repérées
Compréhension	Appui sur les connaissances des apprenants en anticipation	AL1/1.1.1. et 1.1.2.	AL2/1.1.1.
	Recours à des supports visuels pour contextualiser l'accès au sens en anticipation	AL/1.1.1.	AL2/1.1.2. DO2/1.1.1.
	Mise en place de la compréhension en deux temps du global (questions/réponses) au détaillé (exercice « vrai/faux »)	ME2/1.1.1. et 1.1.3.	AL2/1.1.3.
Traitement de la langue	Appui sur les connaissances des apprenants	DO1/2.1.1.	DO1/2.2.1.
	Mise en activité des apprenants dans les phases de repérage et de conceptualisation	DO1/2.1.2. et 2.1.3.	DO1/2.2.2. et 2.2.3. AL2/1.3.1. et 1.3.2.
Production	Mise en activité des apprenants	AL1/1.2.1.	ME1/1.1.1. et 1.2.1. ME2/1.3.1.
	Contextualisation de la tâche par un enjeu	AL1/1.2.2.	

Les procédés sont des manières de faire utilisées par les enseignantes qui ne sont pas en lien avec les contenus travaillés en formation. Nous résumons ceux que nous avons observés pour les étapes de compréhension et de production :

- Dans l'étape de compréhension, on a constaté quatre procédés : l'explication du lexique en amont de la lecture de textes (AL1/1.1.2.), la demande de nommer des mots incompris (ME2/1.1.2.), l'explication du lexique directement donnée par l'enseignante (à partir d'une liste planifiée de termes jugés difficiles *a priori*) (AL1/1.1.2. et ME2/1.1.2.) et l'utilisation de l'exercice « vrai/faux » pour évaluer la compréhension plutôt que pour la développer (ME2/1.1.3.).
- Dans l'étape de production, on a repéré trois procédés : les interventions multiples de l'enseignante pendant les présentations orales et la prise de notes par l'enseignante au tableau pendant les présentations orale (qui donne l'impression de sa mise en activité à elle plutôt que celle des apprenants), ainsi que le fait de laisser les apprenants lire en partie leur présentation orale (AL1/1.2.2.).

Comme pour les pratiques, certains de ces procédés ont été repérés dans des activités similaires dans d'autres cours. Nous les rassemblons dans le tableau ci-dessous :

Etapes	Procédés	Activités analysées	Activités repérées
Compréhension	Explication du lexique en amont de la lecture des textes	AL1/1.1.2.	
	Demande de nommer les mots incompris	ME2/1.1.2.	
	Explication du lexique directement donnée par l'enseignante	AL1/1.1.2. ME2/1.1.2.	AL2/1.2.1. DO2/1.1.2. et 1.1.3.
	Utilisation de l'exercice « vrai/faux » pour évaluer la compréhension	ME2/1.1.2.	
Production	Interventions multiples de l'enseignante pendant les présentations orales	AL1/1.2.2.	
	Prise de notes par l'enseignante au tableau pendant les présentations orales (mise en activité de l'enseignante)	AL1/1.2.2.	
	Le fait de laisser les apprenants lire leur présentation orale	AL1/1.2.2.	ME1/1.2.2.

Dans la mesure où les procédés et les pratiques sont imbriqués et déterminent les pratiques de transmission des enseignantes, il nous a paru nécessaire de les analyser séparément, même si nous sommes consciente de l'aspect quelque peu artificiel de cette démarche. En procédant ainsi, cela nous permet de mieux faire ressortir l'agir en train de se construire chez les enseignantes en lien avec la formation à la TMR. On constate, par exemple, que les pratiques et les procédés sont mêlés au cœur d'une même étape de travail. On l'a vu avec le déroulement du travail sur la compréhension chez Meriem : la recherche des mots incompris et leur explication par l'enseignante s'interpose dans la mise en place de l'enchaînement compréhension globale/compréhension détaillée. Ou encore chez Alice, dans la mise en œuvre de l'étape de production : il y a la contextualisation de la tâche, la proposition d'un enjeu, la mise en activité des apprenants et également une forte présence et une implication conséquente de l'enseignante pendant la production des apprenants. On peut aussi observer une enseignante mettre en place des pratiques pour une étape alors qu'elle recourra à des procédés pour une autre. Dorothee, par exemple, met en œuvre une démarche inductive d'approche de points de grammaire en DO1 et elle a recours au procédé de l'explication du lexique pendant un travail de compréhension de textes en DO2 (cf. procédé repéré DO2/1.1.2 et 1.1.3.).

Afin d'approfondir nos observations des pratiques et des procédés, nous avons eu recours à l'analyse des auto-commentaires des enseignantes sur leur agir. Nous avons examiné en particulier leurs propos liés à la méthodologie, c'est-à-dire tout ce qui recoupe leurs repères,

leurs réflexions et leurs convictions en matière d'organisation et d'animation d'activités d'enseignement pendant qu'elles s'observent en train de faire cours. La lecture de ces commentaires nous a amenée à les répartir en trois catégories, selon qu'ils confirment, qu'ils questionnent ou qu'ils suggèrent une évolution des pratiques de transmission (que ce soient les pratiques ou les procédés). Nous les synthétisons pour chaque enseignante.

A travers ses propos, Alice semble confirmer trois manières de faire : le recours à l'activité de remue-méninge en début de cours pour mettre en place une bonne dynamique, l'explication du lexique avant la lecture de textes pour gagner du temps dans la compréhension, la prise de notes au tableau des éléments essentiels des présentations orales des apprenants. Cependant, elle n'est pas satisfaite du fait que quelques apprenants seulement soient actifs pendant les présentations orales et se questionne sur la façon d'impliquer plus de personnes.

Dorothée confirme dans ses commentaires sa préférence pour une approche inductive de la grammaire avec notamment le recours au classement de formes repérées pour amener les apprenants à y réfléchir. Ceci étant, le vécu de l'activité observée l'amène à s'interroger sur le degré de guidage de la phase de repérage pour ne pas se trouver en difficulté en termes de nombre d'items à traiter, d'explications à apporter ou du point de vue du temps à gérer. Finalement, elle montre que dans l'action, elle a opté pour une nouvelle manière de guider le repérage lors de l'activité suivante. *In situ*, elle a fait évoluer sa manière de faire, et elle confirme cette évolution dans son commentaire. Ses observations font écho aux options de repérage vues en formation et en même temps, elles témoignent de son processus de réflexion en cours par rapport à son agir.

Les commentaires de Meriem relèvent en dominante du questionnement de ses manières de faire : sur la forme des questions de compréhension globale, sur le choix d'interroger les apprenants sur des mots incompris et sur la lecture d'items d'exercices à voix haute par l'enseignante ou par les apprenants en introduction de ceux-ci. On constate aussi dans ses propos la confirmation de sa manière d'envisager les temps d'anticipation et de compréhension globale, en décalage par rapport à ce qui a été vu en formation, mais qui constitue au moment du déroulé du cours, sa façon d'organiser son action (en cohérence avec ce qui est noté dans son plan de cours).

A côté de ce classement des auto-commentaires entre confirmation, questionnement ou évolution, l'analyse menée montre aussi que ce qui peut être perçu comme une pratique au niveau des interactions didactiques ne l'est pas vraiment dans l'intention de l'enseignante. Par exemple, Dorothée n'avait pas prévu de s'appuyer au départ sur les connaissances des apprenants, mais plutôt sur leur non connaissance du sujet. Le fait qu'ils aient déjà des repères la trouble. Cependant, cela ne l'empêche pas de mettre en œuvre cette approche inductive de la langue qu'elle privilégie. Cette expérience ne l'amène néanmoins pas encore à considérer que le fait que les apprenants aient déjà des connaissances sur un point que l'on va travailler n'est pas gênant en soi. On trouve là un exemple de la nécessaire complémentarité de l'analyse des auto-commentaires et des interactions didactiques grâce auxquelles peut être situé au plus juste le développement de l'agir des enseignants. L'analyse des commentaires donne de la profondeur aux interprétations que l'on peut faire à la surface des interactions : ce niveau d'analyse montre l'agir en construction, entre le feu de l'action et la réflexion sur l'action.

POUR REPRENDRE

Au terme de ce chapitre consacré à l'analyse du développement de l'agir de trois enseignantes novices ayant suivi une formation articulée autour de la découverte et de l'appropriation de l'outil TMR pour la conception et l'animation d'unités didactiques en cours de FLE, nous revenons sur notre propos double : les traces repérables de l'effet de la formation dans l'agir des enseignantes et l'esquisse des portraits de ces trois enseignantes dans leurs premières prises en main de cours.

Que nous montrent les analyses menées concernant l'impact d'un temps de formation avec la TMR sur le développement de l'agir de l'enseignant novice ? En quoi observe-t-on un lien possible ou une résistance ?

Du point de vue de la détermination d'objets d'enseignement dans les unités didactiques planifiées et conçues, la technique qui consiste à cibler des objectifs à trois dimensions corrélées (pragmatique, linguistique et socio-culturel/socio-linguistique) à partir de l'analyse pré-pédagogique de documents supports apparaît soit acquise (Alice), soit fragile, en cours d'appropriation, non stabilisée (Dorothée et Meriem).

En revanche, la formation semble avoir un impact sur la manière d'articuler les activités d'enseignement-apprentissage. La structuration globale observée renvoie à celle de la TMR, de la compréhension à la production. Cette structuration globale se décline en trois types d'articulation que l'on rappelle ici : 1) compréhension > langue > systématisation ; 2) compréhension > systématisation ; 3) anticipation ou compréhension > production. Ces trois articulations sont sous-tendues par deux logiques : la première est celle de la découverte et de l'appropriation des objectifs ciblés suivant l'organisation classique de la TMR (elle est à la base de la première articulation d'activités relevée) ; la seconde est celle du lien thématique par lequel les activités sont reliées. Cette deuxième logique articule les étapes et les phases de la TMR en partie différemment de la structuration de base (on la retrouve ici dans les deuxième et troisième articulations observées). Les enseignantes suivent l'une ou l'autre suivant les unités didactiques qu'elles conçoivent.

Les pratiques de transmission des enseignantes observées se déploient en pratiques et en procédés. Dans leur agir, les enseignantes oscillent entre des manières de faire rappelant des savoirs d'ingénierie travaillés en formation et d'autres modes d'intervention. En fait, la distinction entre pratiques et procédés est liée à deux conceptions du métier d'enseignant : l'enseignant qui fait et l'enseignant qui fait faire, ou encore, l'enseignant détenteur d'un savoir à transmettre et l'enseignant qui guide l'apprentissage du savoir par la mise en activité de l'apprenant. Les options didactiques/méthodologiques de l'approche communicative/actionnelle à partir desquelles a été forgée la TMR relèvent de la figure de l'enseignant-guide : les pratiques relevées chez les enseignantes novices observées ont cette perspective commune d'impliquer les apprenants, de les mettre dans une posture active de travail pour comprendre la langue, pour réfléchir à son fonctionnement ou pour s'exprimer avec. Les procédés constatés renvoient à la figure de l'enseignant-transmetteur dont le rôle est de faire « pour » les apprenants plutôt que de les mettre en position de faire par eux-mêmes. Dans les procédés relevés, ce modèle disciplinaire en acte est particulièrement manifeste, par exemple, autour des manières d'aborder le lexique : on voit que pour les enseignantes observées, l'explication du vocabulaire incombe essentiellement à l'enseignant de langue, que ce soit dans des activités de compréhension ou des activités de production. Ainsi, les enseignantes novices semblent développer leur agir entre ces deux figures de l'enseignant qui renvoient aux représentations, aux croyances et aux modèles de référence de leur répertoire didactique. On perçoit, à travers leurs verbalisations, le mouvement réflexif dans lequel elles forgent peu à peu leurs pratiques de transmission, entre entérinement, questionnement et proposition d'évolution, entre ressources puisées dans la formation et ressources issues de leur vécu.

Quels portraits individuels de leur agir en construction peut-on tenter de dresser ? Quelle image peut-on dégager de leur style professionnel ?

Alice a conçu et animé deux unités didactiques centrées sur des objets à dimension culturelle forte, liés à la vie en France (les vins) ou à la vie culturelle parisienne (l'exposition sur la ville d'Istanbul au musée du *Grand-Palais*, qui avait lieu à l'époque du stage d'enseignement), dans le souci exprimé d'aborder avec les étudiants chinois des thématiques qui les intéressent, repérées à partir d'échanges avec eux. Les objets abordés dans ses cours montrent qu'elle s'est approprié la détermination d'objectifs dans leurs trois dimensions. Ses cours suivent une logique d'articulation différente entre octobre 2009 et janvier 2010 : le premier cours est

articulé autour de la thématique du vin abordée d'abord dans une phase d'anticipation puis dans une phase de production ; le second cours est organisé autour de l'appropriation d'expressions de temps. Cet objet est abordé en compréhension, à partir du texte présentant l'histoire de la ville d'Istanbul, puis par le repérage et la conceptualisation de formes linguistiques recensées dans le texte support, puis dans un exercice d'entraînement. En termes de pratiques de transmission, l'agir d'Alice est partagé entre les deux figures de l'enseignant citées *supra* : elle est tantôt dans une posture de mise en activité des apprenants, tantôt dans la posture de l'enseignante qui « fait pour eux ». Son style se construit entre confirmation et questionnement de ses manières de faire, avec pour propos d'évoluer vers la mise en activité des apprenants.

Dorothée a été observée dans deux cours centrés sur des objets demandés par les enseignantes principales : le genre « critique de film » et la question des préfixes et suffixes pour le premier (objets abordés à partir d'un exemple de critique d'un film à l'affiche à ce moment-là du stage), le point de langue sur les comparatifs et superlatifs pour le second (abordé à partir du thème des produits alimentaires). La façon de cibler les objectifs de ces cours montre une tendance à privilégier le plan linguistique. Elle a eu recours aux deux logiques d'articulation d'activités repérées *supra* : celle relevant de l'appropriation de l'objet linguistique pour le cours de novembre, et celle relevant du lien thématique pour le cours de février. Les pratiques de transmission repérées chez Dorothée laissent transparaître sa préférence pour la mise en place d'une approche inductive de la langue et l'implication des apprenants dans la réflexion métalinguistique. Son agir tend vers la figure de l'enseignant-guide. Son style se dévoile au fil de ses commentaires nombreux : elle questionne ses manières de faire à partir de l'ancrage inductif qu'elle a choisi et montre comment elle est à même de faire évoluer son agir dans l'action et par la réflexion.

Meriem a planifié et animé ses cours autour du thème culturel de la Francophonie pour le premier, et autour de la question pragmatique de l'expression de l'opinion pour le second (en lien avec les demandes des enseignantes principales). Sa façon de planifier et d'animer les objets visés montre qu'elle accorde de l'importance aux plans pragmatique et socio-culturel, sans mentionner d'objectif linguistique lié à ces deux plans dans ses préparations. De ce fait, elle ne met pas en œuvre d'activité spécifiquement dédiée à un point de langue dans ses cours. Mais les apprenants mobilisent des aspects linguistiques liés aux objectifs pragmatique et socio-culturel abordés dans les activités de compréhension ou de production qu'elle leur

propose. Les deux cours de Meriem relèvent donc de la logique du lien thématique et du troisième type d'articulation d'activités (anticipation ou compréhension > production). Ses pratiques de transmission donnent l'impression qu'elle se situe en dominante du côté de la figure de l'enseignant-transmetteur (et évaluateur). Ses commentaires mettent en avant le questionnement dans lequel elle évolue par rapport à ses manières de faire. Son style en construction semble marqué par l'incertitude.

PARTIE II – SYNTHÈSE ET PERSPECTIVE

La seconde partie de notre travail avait pour propos d'observer en quoi l'outil TMR pouvait contribuer au développement de l'agir d'enseignants novices. Pour mener à bien cette recherche, nous avons, dans un premier temps, présenté le cadre de notre réflexion d'un point de vue épistémologique, théorique et méthodologique. Ensuite, nous avons examiné les contenus abordés et la démarche suivie dans une formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE avec un outil comme la TMR. Enfin, nous avons présenté les résultats de nos analyses concernant l'utilisation de la TMR par trois enseignantes formées à la méthodologie de l'enseignement du FLE avec cet outil. Ce travail a permis de mener à bien notre double orientation de départ : repérer des traces des effets de la formation dans l'agir des enseignantes novices observées et esquisser le portrait de l'agir de ces enseignantes dans leurs premières prises en main de cours.

Nous avons choisi de croiser, sur le plan conceptuel, les notions de répertoire didactique, d'agir enseignant et de pratiques de transmission. Sur le plan méthodologique, nous avons construit une démarche d'analyse multifocale permettant d'observer l'agir des enseignantes observées d'un point de vue macro et d'un point de vue micro. Notre montage notionnel et méthodologique s'est, à notre avis, révélé fécond pour la compréhension de ce qui se passe en termes de circulation des savoirs d'ingénierie, de la formation à l'entrée dans le métier d'enseignant de FLE.

Faisons le point sur les notions cadrant nos analyses, la démarche multifocale mise en place et les résultats obtenus. Nous nous sommes appuyée sur la notion de répertoire didactique en nous intéressant plus particulièrement à l'un des constituants du répertoire de l'enseignant : les ressources méthodologiques que celui-ci mobilise pour planifier et animer son action. Ces ressources méthodologiques peuvent être développées à partir des options didactiques abordées en formation, par exemple, celles de l'approche communicative/actionnelle dans le cadre d'une formation avec l'outil TMR. Elles peuvent aussi renvoyer à des options autres, par exemple à des modèles scolaires intériorisés par les enseignants à partir de leur expérience d'élève. Dans ce processus de mobilisation des ressources méthodologiques à leur disposition, les enseignantes observées actualisent des activités typifiées du genre professionnel de l'enseignement des langues (issues de la formation suivie ou d'autres sources) pour déployer leurs actions situées. Leur manière spécifique de s'approprier les ressources méthodologiques

issues de la formation ou d'autres modèles témoigne du développement de leur agir enseignant et de leur style professionnel en construction. Nous avons pu observer ce processus au travers de l'analyse de leurs pratiques de transmission que nous avons choisies de séparer en pratiques et en procédés, selon qu'elles faisaient écho aux options travaillées en formation ou non.

L'intérêt de la démarche multifocale mise au point pour l'analyse de notre corpus réside dans le fait de croiser le niveau macro de la détermination des objets d'enseignement et de l'articulation d'activités formant des unités didactiques avec le niveau micro de la mise en œuvre des activités. Ceci a permis d'aboutir à des propositions de portraits du développement de l'agir des enseignantes suivies, rendant compte de l'ensemble des éléments observables dans la conception et l'animation d'unités didactiques. Nous avons comparé les objets d'enseignement planifiés tels qu'ils avaient été rédigés par les enseignantes novices sur leurs plans de préparation de cours avec les objets effectivement enseignés repérés à la lecture des transcriptions de cours et par la mise en synopsis de ces transcriptions. Ce niveau d'analyse a montré une appropriation partielle de la technique de détermination d'objets d'enseignement reliant les aspects pragmatique, linguistique et socio-culturel/socio-linguistique des points de langue visés. C'est également à partir des synopsis que nous avons pu dégager les trois types d'articulation d'activités privilégiées par les enseignantes renvoyant visiblement à la modélisation de la TMR abordée en formation (même si l'utilisation des termes décrivant les étapes et les phases de la TMR s'est révélée parfois partiellement en décalage avec ce qui avait été vu en formation). Sur le plan micro de la mise en œuvre des activités, la distinction des manières de faire des enseignantes entre pratiques et procédés par le biais de l'analyse des interactions didactiques a permis d'identifier quelles techniques de formation semblaient adoptées par les enseignantes, selon leur style propre, et quelles techniques ne l'étaient pas. Ce niveau d'analyse des interactions éclairé et approfondi par celui des auto-commentaires des enseignantes sur leurs actions a permis également de repérer les procédés privilégiés par les enseignantes. La ligne de partage entre pratiques et procédés renvoie, selon nous, aux deux figures différentes de l'enseignant (de langue) auxquelles les enseignantes puisent tour à tour, celle de l'enseignant-transmetteur dont le rôle est d'agir en classe devant et pour les apprenants et celle de l'enseignant-guide dont le rôle est de faire agir les apprenants.

CONCLUSION

Notre projet de recherche doctorale a eu pour propos de comprendre l'impact d'un temps de formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE sur le développement de l'agir enseignant. La question à l'origine de ce projet était liée à deux éléments : le constat fait dans le domaine de l'enseignement du FLE de la percée relative dans les pratiques enseignantes des options didactiques et méthodologiques de l'approche communicative/actionnelle, et le fait que dans notre métier de formatrice d'enseignants de FLE nous avons recours à un outil de formation, la trame méthodique repère, dont nous nous demandions en quelle mesure il constituait un outil pertinent pour la formation des enseignants.

Notre recherche s'est développée en deux temps. Elle a consisté d'abord à décrire l'outil TMR comme outil de conception d'unités didactiques pour l'enseignement du FLE. Puis, nous avons mis en place un protocole de recherche permettant d'observer le processus d'appropriation de la TMR par trois enseignantes novices formées à son utilisation.

Dans la première partie de notre travail, la TMR a été définie comme un outil générateur d'unités didactiques, à la fois cadrant et adaptable en contexte. La fonction de cadrage sert à guider l'enseignant dans la détermination d'objets d'enseignement et la sélection ou l'élaboration d'activités et leur articulation. La modularité de l'outil en termes de choix d'objets, de types d'activités, d'enchaînement de ces activités et de techniques d'animation permet à l'enseignant de cibler au mieux ses interventions en fonction des contraintes et des particularités qu'il doit prendre en compte.

Dans la seconde partie de l'étude, l'outillage notionnel et méthodologique mis en place a permis d'observer le développement de l'agir des trois enseignantes novices et d'aboutir à l'esquisse de leur style professionnel tel qu'il se dessine à travers leurs manières de cibler des objets d'enseignement, de sélectionner des activités, de les articuler et de les mettre en œuvre.

Au-delà des éléments proposés pour décrire le développement de l'agir des enseignantes observées, les apports de la recherche sont, selon nous, de trois ordres.

En réponse à notre question de départ concernant la place de l'approche communicative/actionnelle sur le terrain, il nous semble que les deux figures de l'enseignant-

guide et de l'enseignant-transmetteur convoquées par le recours à des pratiques et à des procédés, souvent imbriqués dans l'agir de l'enseignant, constituent une clé d'explication au phénomène de rémanence des comportements éducatifs hérités, au sein desquels les options didactiques et méthodologiques de l'approche communicative/actionnelle peinent à se développer. Ceci est lié, comme nous l'avons noté dans la synthèse du chapitre 2, au temps long de la transformation et de l'évolution des pratiques de transmission qui sont éminemment culturelles.

Concernant le lien entre technicité et réflexivité, nous avons argumenté pour la complémentarité de ces dimensions en formation. Nous avons vu au fil de l'analyse de la démarche de formation mise en œuvre avec la TMR que la technicité pouvait être mise au service de la réflexivité et inversement. Cette circularité est au cœur du développement de l'agir des enseignantes novices observées, notamment à travers l'analyse de leurs commentaires qui montrent une réflexivité en marche face et dans l'action, la mise en place d'un discours professionnel, quel que soit leur degré d'appropriation de l'outil TMR.

Le protocole de cette recherche a montré tout l'intérêt de croiser deux niveaux d'analyse de l'agir enseignant au niveau macro et au niveau micro, et la nécessaire complémentarité de l'analyse des interactions didactiques et des auto-commentaires. Si l'on en restait au niveau micro, on perdrait de vue les objets et on ne pourrait percevoir la logique d'articulation des activités. Si l'on se cantonnait au niveau macro, on passerait à côté du grain fin qui permet de saisir au plus proche de l'action et au travers de la verbalisation, la couleur didactique et méthodologique que l'enseignant donne à son action en situation et qui rend visible son style professionnel.

Cette recherche a ouvert trois pistes de réflexion. Du point de vue théorique, il nous semble nécessaire de revenir sur l'articulation des notions convoquées entre répertoire didactique, agir enseignant et pratiques de transmission ainsi que les notions connexes mobilisées telles que celle de style professionnel. Par ailleurs, en termes de recherches futures, il serait intéressant d'intégrer de nouveaux cas dans notre protocole et de suivre des enseignants dans des contextes éducatifs variés. D'autre part, dans le prolongement de notre travail, il serait pertinent d'envisager la mise en place d'une recherche permettant de recenser les contenus de savoirs abordés en formation à la méthodologie de l'enseignement dans les masters de

didactique des langues et d'observer leur circulation entre les temps théoriques et les temps pratiques de la formation en termes de développement de l'agir des enseignants.

Juin 2010 – Octobre 2013
Entre Bretagne et Norvège, Paris et Genève

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène – Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. 1996. *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- ADAM J.-M. 1990. *Eléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
- ADAM J.-M. 1992. *Les textes: type et prototypes*. Paris : Nathan.
- ADAM J.-M. 2002. « Texte ». Dans Charaudeau P. & Maingueneau D. (éds) : *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, 570-572.
- ALTET M. 1994. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ALTET M. 2000. « L'analyse des pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? ». *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- ALTET M. 2001. « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. » Dans Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud P. (dir.) : *Former des enseignants professionnels – Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 27-40.
- ALTET M. 2002. « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- ASTOLFI J.-P. 1993. « Trois paradigmes pour les recherches en didactique ». *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- ARENILLA L. 2007. *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris : Bordas.
- AUROUX S. 1979. *La sémiotique des encyclopédistes*. Paris : Payot.
- AUSTIN J. L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Ed. Urmson.
- BAILEY K., BERGTHOLD B., BRAUNSTEIN B., FLEISCHMAN N., HOLBROOK M., TUMAN J., WAISSBLUTH X., ZAMBO L. 1996. « The language learner's autobiography: examining the 'apprenticeship of observation' ». Dans Freeman D. & Richards J. (eds.): *Teacher Learning in Language Teaching*, 11-29.
- BAKHTINE M. 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit.
- BAKHTINE M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BANGE P. 2002. « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère ». Dans Cicurel F. & Véronique D. (dir.) : *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presse de la Sorbonne Nouvelle, 21-36.
- BARBIER J.-M. (éd.) 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BARBOT M.-J. 2006. « Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question ». *Mélanges CRAPEL*, 28, 29-46.
- BEACCO J.-C. 1980. « Compétence de communication : des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe ». *Le français dans le monde*, 153, 35-40.

- BEACCO J.-C. 1989. « Un rendez-vous manqué ? Théories du discours et grammaire en didactique du français langue étrangère ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial février-mars, 138-146.
- BEACCO J.-C. 1995. « La méthode circulante et les méthodologies constituées ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial janvier, 42-49.
- BEACCO J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- BEACCO J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- BEACCO J.-P., BOUQUET S., PORQUIER R. 2004. *Niveau B2 pour le français, un référentiel*. Paris : Didier.
- BEACCO J.-P., DE FERRARI M, LHOTE G., TAGLIANTE C. 2006. *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.
- BEACCO J.-P., BLIN B., HOULES E., LEPAGE S., RIBA P. 2011. *Niveau B1 pour le français, un référentiel*. Paris : Didier.
- BENVENISTE E. 1966. *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.
- BENVENISTE E. 1974. *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris : Gallimard.
- BERARD E. 1991. *L'approche communicative*. Paris : Clé international.
- BERARD E. 2009. « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, 45, 36-44.
- BERNIE J.-P., GOIGOUX R. (coord.). 2005. « Les gestes professionnels ». *Lettre de l'AIRDF*, 36.
- BESSE H. 1974. « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 ». *Voix et images du Credif*, 2, 38-44.
- BESSE H. 1980. « Enseigner la compétence de communication ? ». *Le français dans le monde*, 153, 41-47.
- BESSE H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- BESSE H. 1986. « Pour un retour à la méthodologie ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 64, 7-16.
- BESSE H. 1995. « Méthodes, méthodologie, pédagogie ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial janvier, 96-107.
- BESSE H. 2000. *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*. Thèse de doctorat d'Etat en Lettres et sciences humaines, discipline Linguistique. Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis.
- BESSE H., GALISSON R. 1980. *Polémique en didactique*. Paris : Clé International.
- BESSE H., PORQUIER R. 1984. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Credif-Hatier.
- BIGOT V. 2005. « « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. Primautes des données et construction des savoirs ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial juillet, 42-53.

- BIGOT V., BLONDEL E., CADET L., CAUSA M. 2004. « La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE ». *Marges linguistiques* (juillet). Saint-Chamas : M.L.M.S. éditeur [<http://www.revue-texto.net>]
- BIGOT V., CICUREL F. 2005. « Présentation – Les interactions en classe : contextes, ressources, enjeux ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial juillet, 4-6.
- BIGOT V., CADET L. 2011. « Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? ». Dans Bigot V. & Cadet L. (dir.) : *Discours d'enseignants sur leur action en classe*. Paris : Riveneuve éditions, 11-29.
- BINET A. 1894. *Introduction à la psychologie expérimentale*. Paris : Alcan.
- BLANCHET P. 2011. « Nécessité d'une réflexion épistémologique ». Dans Blanchet P. & Chardenet P. (dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines, 9-19.
- BLOOMFIELD L. 1933. *Language*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- BORG S. 2001. *La notion de progression*. Paris : Didier.
- BORG S. 2003. « Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do ». *Language teaching*, 36, 81-109.
- BORG S. 2006. *Teacher cognition and language education: research and practice*. Londres : Continuum.
- BOUCHARD R. 2005. « Le 'cours', un événement oralographique structuré ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial juillet, 64-74.
- BOURDIEU P. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- BOURGUIGNON C. 2009. « L'apprentissage des langues par l'action ». Dans Lions-Olivieri M.-L., Liria P. (éds) : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Difusion/Maison des langues, 49-77.
- BREEN M. 1989. « The evaluation cycle for language learning tasks ». Dans Johnson R.K. (ed.) : *The Second Language Curriculum*. Cambridge : Cambridge University Press.
- BRETON H. 2002. « Compagnonnage et accompagnement dans un trajet interculturel Occident/Orient ». *Education permanente*, 153, 197-209.
- BRONCKART J.-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. 2001. « La transposition didactique dans les interventions formatives ». Dans Faundez, A., Mugrali, E. : *Ruptures et continuités en éducation : aspects théoriques et pratiques*. Genève : Institut pour le développement et l'éducation des adultes, 79-109.
- BRONCKART J.-P. 2010. *Une introduction aux théories de l'action*. Genève : Université de Genève, coll. « Carnets des sciences de l'éducation ».
- BRONCKART J.-P., BAIN D., SCHNEUWLY B., DAVAUD C., PASQUIER A. 1985. *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P., PLAZAOLA GIGER I. 1998. « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice ». *Pratiques*, 97-98, 35-58.

BRONCKART J.-P., CHISS J.-L. 2010. « Didactique des disciplines ». *Encyclopédie Universalis* (CDRom).

BROSSARD 1999. « Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale ». Dans Clot Y. (dir.) : *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute/SNEDIT, 233-244.

BRUNER J. 1981 (trad. fr.). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

BUCHETON D., DEZUTTER O. (dir.) 2008. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.

BUCHETON D., BRUNET L.-M., DUPUY C., SOULE Y. 2008. « Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements ». Dans Bucheton D. & Dezutter O. (dir.) : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck, 37-58.

BYGATE M., SKEHAN P., SWAIN M. (eds). 2001. *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow : Longman.

CADET L. 2004. *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement, le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.

CADET L., CAUSA M. 2005. « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale ». Dans Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel V. & Véronique D. (dir.) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, 159-181.

CADET L., CAUSA M. 2006. « Contexte d'enseignement / contexte de formation : des savoirs théoriques aux pratiques de classe ». Dans Castellotti V. & Chalabi H. (éds) : *Le français langue étrangère et seconde, des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan, 176-185.

CAMBRA GINE M. 2003. *L'approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

CANALE M., SWAIN M. 1980. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied linguistics*, volume 1, 1, 1-47.

CARE J.-M. 1983a. « Jeux de rôles ou drôles de jeux ». *Le français dans le monde*, 176, 38-42.

CARE J.-M. 1983b. « Des matrices pour des jeux de rôles ». *Le français dans le monde*, 176, 75-78.

CASTELLOTTI V. 1995. « Méthodologie : que disent les enseignants ? ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial janvier, 50-53.

CASTELLOTTI V., DE CARLO M. 1995. *La formation des enseignants de langue*. Paris : Clé international.

CAUSA M. (coord.) 2007a. « Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives - Introduction ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, 41, 5-11.

CAUSA M. 2007b. « Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, 41, 169-179.

- CAUSA M. 2009. « La formation initiale des enseignants européens : apprendre à s'adapter et à s'éduquer au plurilinguisme ». *Les cahiers de l'Asdifle*, 21, 41-51.
- CAUSA M. 2012. « Introduction – Le répertoire didactique : une notion complexe ». Dans Causa M. (dir.) : *Formation initiale et profils des enseignants de langues*. Bruxelles : De Boeck, 15-72.
- CAUSA M., CADET L. 2006. « Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? quels modèles ? quelles représentations ? ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, 39, 69-83.
- CHARAUDEAU P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- CHATELET F. 1972. « Philosophie de l'action ». Dans Zeltmann C. (éd.) : *Les théories de l'action*. Paris : Hachette, 338-364.
- CHAUVET A. 2008. *Référentiel pour le Cadre européen commun A1-C2*. Paris : Clé international/Alliance française.
- CHEVALLARD Y. 1991. *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La pensée sauvage éditions (2^{ème} édition).
- CHEVALLARD Y. 1999. « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19, 221-266.
- CHOMSKY N. 1957. *Syntactic structures*. New York : Mouton de Gruyter.
- CHOMSKY N. 1959. « A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior ». *Language*, 35, 26-58.
- CICUREL F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- CICUREL F. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *AILE*, 16, 146-163.
- CICUREL F. 2005a. « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial juillet, 180-191.
- CICUREL F. 2005b. « Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe ». Dans Mochet M.-A. & Barbot M.-J. (éds) : *Plurilinguisme et apprentissages : mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS LSH, 15-25.
- CICUREL F. 2007. « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ». Dans Plazaola Giger I. & Stroumza K. (éds) : *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck, 17-36.
- CICUREL F. 2011a. « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser ». Dans Blanchet P. & Chardenet P. (dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines, 323-335.
- CICUREL F. 2011b. *Les interactions dans l'enseignement des langues – Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- CICUREL F., VERONIQUE D. (éds). 2002. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- CICUREL F., BIGOT V. (coord.) 2005. « Les interactions en classe de langue ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial juillet.

- CICUREL F., RIVIERE V. 2008. « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante ». Dans Fillietaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. : *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, 255-273.
- CLAUDEL Ch. 2009. « L'interview de presse ». *Les langues modernes*, 2009-2. Disponible sur Internet, accès réservé aux abonnés : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2505> (consulté le 27-07-2013).
- CLAUDEL Ch. à paraître. « L'analyse de discours et la notion de genre dans la formation à la didactique des langues ». Dans Causa M., Galligani S. & Vlad M. (dir.) : *Les enseignants de langue face au changement : besoins en formation et dispositifs en contexte*. Paris : Riveneuve éditions.
- CLAUDEL Ch., LEMEUNIER V. 2012. « Créer une banque de données de documents authentiques : quels critères retenir ? ». *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Linguas*, 16, Santarem : IPS – Cosmos, 139-160.
- CLERC S. 2011. *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique – Cheminement de la didactique du français langue étrangère à la sociodidactique des langues*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Provence.
- CLOT Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CLOT Y., FAÏTA D. 2000. « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, 4, 7-42.
- COLLERETTE P. 2004. « Méthode des études de cas ». Dans Mucchielli A. (éd.) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, 92-95.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 1976. *Un Niveau-Seuil*. Paris : Didier/Hatier.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- CORTES J. 1987. « Approche systémique en didactique des langues étrangères, un exemple : un Niveau-Seuil ». Dans Cortes J. (éd.) : *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Paris : Didier, 53-63.
- COSTE D. 1970a. « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère – Remarques sur les années 1955-1970 ». *Langue française*, 8, 7-23.
- COSTE D. 1970b. « Hypothèses méthodologiques pour le Niveau 2 ». *Le français dans le monde*, 73, 26-38.
- COSTE D. 1975. « Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français ». *Le français dans le monde*, 113, 13-24.
- COSTE D. 1980. « Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres ». *Le français dans le monde*, 153, 25-34.
- COSTE D. (et al.). 1982. *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier/Conseil de l'Europe, Projet Langues Vivantes.
- COSTE D. 1987. *Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée. Contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues de 1945 à 1975*. Thèse de doctorat d'Etat en Lettres et sciences humaines, discipline Linguistique. Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis.
- COSTE D. 2000. « Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle ? ». *Mélanges CRAPEL*, 25, 199-212.

- COSTE D. 2003. « Remarques sur les aléas de la notion et du terme de méthode en didactique du français langue étrangère ». Dans Rivenc P. (éd.) : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde – 3.La méthodologie*. Bruxelles : De Boeck, 21-32.
- COSTE D. 2006. « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? ». Dans Castellotti V. & Chalabi H. (dir.) : *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan, 11-25.
- COSTE D. 2009a. « Tâche, progression, curriculum ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, 45, 15-24.
- COSTE D. 2009b. « Postface – Médiation et altérité ». *LIDIL*, 39, 163-170.
- COSTE D. (dir.). 2013. *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Fernelmont (Belgique) : E.M.E.
- COSTE D. FERENCZI V. 1969. « Méthodologie et moyens audio-visuels ». *Le français dans le monde*, 65, 63-72.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G. 1998. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- COURTILLON J. 1980. « Que devient la notion de progression ? ». *Le français dans le monde*, 153, 89-97.
- COURTILLON J. 1995. « L'unité didactique ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial janvier, 109-120.
- COURTILLON J. 2003a. *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- COURTILLON J. 2003b. « Apprendre une langue voisine en autonomie partielle ». Dans Rivenc P. (éd.) : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde – 3.La méthodologie*. Bruxelles : De Boeck, 219-233.
- CROOKES G. 1986. « Task classification : a cross-disciplinary review ». *Technical Report No. 4*. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii.
- CULIOLI A. 1968. « La formalisation en linguistique ». *Cahiers pour l'analyse*, 9, 106-117.
- CUQ J.-P. (éd.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international/Asdifle.
- DABENE L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- DABENE M. 1972. « Le CREDIF en 1972 ». *Le français dans le monde*, 92, 6-12.
- DABENE M. 1994. « La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues – Eléments pour une théorie de la formation ». Dans Coste D. (coord.) : *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier/Didier, 193-206.
- DALGALIAN G., LIEUTAUD S., WEISS F. 1981. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : Clé international.
- DEBYSER F. 1969. « Introduction - Guide pédagogique pour le professeur de français ». *Le français dans le monde*, 65, 4-12.
- DEBYSER F. 1970. « L'enseignement du français au niveau 2 ». *Le français dans le monde*, 73, 6-14.

- DEBYSER F. 1973. « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». *Le français dans le monde*, 100, 63-68.
- DEBYSER F. 1974. « Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes ». *Le français dans le monde*, 104 et 106, 6-10 et 16-19.
- DEBYSER F. 1975. « Les nouvelles voies de la formation des professeurs de langue vivante ». *Le français dans le monde*, 113, 6-9.
- DEBYSER F. 1977. « Le choc en retour du niveau 2 ». *Le français dans le monde*, 133, 38-42.
- DEFAYS J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.
- DE FERRARI M. 2005. *Guide descriptif. Actions socialisantes à composante langagière*. Paris : CLP.
- DE FERRARI M. 2008. « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, 44, 20-28.
- DELATTRE G. 1966. « Les différents types d'exercices structuraux ». *Le français dans le monde*, 41, 12-21.
- DELATTRE P. 1966. « La notion de structure et son utilité ». *Le français dans le monde*, 41, 7-11.
- DELCAMBRE I. 2010. « Pédagogie ». Dans Reuter Y. (éd.) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 161-165.
- DE PERETTI A. 1985. « Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée ». *Les Amis de Sèvres*, 1, 5-35.
- DE PIETRO J.-F., MATTHEY M., PY B. 1989. « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue ». Dans Weil D., Fugier H. (éds) : *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- DE PIETRO J.-F., ERARD S., KANEMAN-POUGATCH M. 1996/97. « Un modèle didactique du 'débat' : de l'objet social à la pratique scolaire ». *Enjeux*, 39/40, 100-129.
- DE PIETRO J.-F., DOLZ J. 1997. « L'oral comme texte : comment construire un objet enseignable ? ». *Education et recherches*, 19, 335-359.
- DE PIETRO J.-F., SCHNEUWLY B. 2003. « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique ». *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- DE PIETRO J.-F., PFEIFFER RYTER V., WIRTHNER M., BEGUIN M., BROI A.-M., CLEMENT S., MATEI A., ROOS E. 2009. *Evaluation de la collection du moyen d'enseignement S'exprimer en français – Rapport final*. Neuchâtel : IRDP.
- DE ROBILLARD D. 2011. « Les vicissitudes et tribulations de 'comprendre' : un enjeu en didactique des langues et des cultures ? ». Dans Blanchet P. & Chardenet P. (dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines, 21-29.
- DE SALINS G.-D. 1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier.

- DE SAUSSURE F. 1916. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- DESCOLONGES M.-J., LAURENS V. 2008. *Chemins d'espoir - Parcours de formation de demandeurs d'asile et de réfugiés en Ile-de-France*. Paris : La Cimade.
- DESJARDINS J., DEZUTTER O. 2009. « Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois ». *Canadian Journal of Education*, 32/4, 873-902.
- DOLZ J., ROSAT M.-C., SCHNEUWLY B. 1991. « Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes ». *Le français aujourd'hui*, 93, 37-47.
- DOLZ J., SCHNEUWLY B., 1996. « Genres et progression en expression écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience romande ». *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- DOLZ J., SCHNEUWLY B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- DOLZ J., SCHNEUWLY B., THEVENAZ T., WIRTHNER M. 2002. « Les tâches et leurs entours en classe de français » (texte de cadrage). Dans Dolz J., Schneuwly B., Thévenaz T. & Wirthner M. (éds). : *Les tâches et leurs entours en classe de français – Actes du 8^{ème} colloque international de la DFLM*. Neuchâtel : IRDP (CDRom).
- DUBOIS J. 1962. *Le Vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872 : à travers les œuvres des écrivains, les revues et les journaux*. Paris : Larousse.
- DURAND M. 2006. *Activité(s) et formation*. Genève : Université de Genève, coll. « Carnets des sciences de l'éducation ».
- DURKHEIM E. 1922. *Sociologie et éducation*. Paris : PUF.
- ELLIS R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- FILLIETAZ L. 2002. *La parole en action*. Québec : Nota Bene.
- FILLIETAZ L. 2005. « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants – Quelques réflexions issues des théories de l'action ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial juillet, 20-31.
- FILLIETAZ L., SCHUBAUER-LEONI M.-L. 2008. « Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques ». Dans Fillietaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. (éds) : *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, 7-39.
- FREEMAN D. 1996. « The 'unstudied problem': Research on teacher learning in language teaching ». Dans Freeman D. & Richards J. (eds) : *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 351-378.
- FREEMAN D., RICHARDS J. (eds) 1996. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FRIEDRICH J. 2010. *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement*. Genève : Université de Genève, coll. « Carnets des sciences de l'éducation ».

- GAGNON R. 2010. *Former à enseigner l'argumentation orale. De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- GAGNON R., SURIAN M. 2011. « Quels savoirs pour l'enseignement du français dans les plans de formation suisses romands ? ». *Repères*, 44, 93-116.
- GALISSON R. 1969a. *Petit lexique d'initiation à la linguistique appliquée et à la méthodologie* (enseignement des langues). Paris : BELC.
- GALISSON R. 1969b. « Le dialogue dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Le français dans le monde*, 63, 6-11.
- GALISSON R. 1979. *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- GALISSON R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères – Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : Clé international.
- GALISSON R. 1995. « A enseignant nouveau, outils nouveaux ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial janvier, 70-78.
- GALISSON R., COSTE D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GALISSON R., PUREN C. 2001. *La formation en questions*. Paris : Clé international.
- GALLIGANI S. à paraître. « Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? ». Dans Causa M., Galligani S. & Vlad M. (dir.) : *Les enseignants de langue face au changement : besoins en formation et dispositifs en contexte*. Paris : Riveneuve éditions.
- GARCIA-DEBANC C. 2002. « Décrire les pratiques d'enseignement effectives : un enjeu essentiel pour les didactiques et pour la formation des enseignants ». Dans Venturini P. et alii : *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage éditions, 225-229.
- GARCIA-DEBANC C. 2006. « Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants ». Dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éds) : *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses universitaires de Laval, 43-61.
- GARCIA-DEBANC C. 2008. « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté ». *Pratiques*, 137/138, 39-56.
- GARCIA-DEBANC C., TROUILLET A. 2000. « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou : en formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural ». *Pratiques*, 105-106, 51-82.
- GARCIA-DEBANC C., SANZ-LECINA E. 2008. « De l'analyse des modèles disciplinaires en acte à la détermination de schèmes professionnels ». Dans Carnus M.-F., Garcia-Debanc C. & Terrisse A. (coord.) : *Analyse des pratiques des enseignants débutants*. Grenoble : La pensée sauvage éditions, 151-170.
- GERMAIN C. 1990. « La structure hiérarchique d'une leçon en classe de langue seconde ». *Bulletin de l'ACLA*, vol. 12, 2, 75-87.
- GIRARD D. 1964. « Les moments de la classe de langue ». *Le français dans le monde*, 28, 6-10.

- GIRARD D. 1964. « Les moments de la classe de langue ». *Le français dans le monde*, 29, 16-19.
- GIRARD D. 1969. « Une classe de langue française aux débutants ». *Le français dans le monde*, 65, 22-27.
- GOFFMAN E. 1974 (trad. fr). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- GOIGOUX R. 2002. « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- GOIGOUX R., VERGNAUD G. 2005. « Schèmes professionnels ». *Lettre de l'AIRDF*, 36, 7-10.
- GOIGOUX R., RIA L., TOCZEK-CAPELLE M.-C. 2009. « Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former ». Dans Goigoux R., Ria L. & Toczec-Capelle M.-C. (éds) : *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal, 25-44.
- GOODWIN C. 1981. *Conversational Organization : Interaction between Speakers and Hearers*. New York : Academic Press.
- GRANDCOLAS B., VASSEUR M.-T. 1999. *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant, réflexions interactives pour la formation*. SOCRATES/LINGUA.
- GREMMO M.-J., HOLEC H. 1990. « La compréhension orale : un processus et un comportement ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial février-mars, 30-40.
- GUBERINA P. 1974. « La parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle ». *Le français dans le monde*, 103, 49-54.
- GUICHON N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- GUIMBRETIERE E. 1994. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier-Hatier.
- GUIMBRETIERE E. 2000. « L'enseignement de la phonétique : état des lieux entre tradition et modernité ». *Mélanges CRAPEL*, 25, 153-168.
- GUMPERZ J. 1989 (trad. fr.). *Engager la conversation. Introduction à la sociologie interactionnelle*. Paris : Editions de Minuit.
- HALLIDAY M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London : Edward Arnold.
- HALTE J.-F. 1992. *La didactique du français*. Paris : PUF.
- HARRIS Z. 1952. « Discourse analysis ». *Language*, 28, 1-30. Traduit dans *Langages*, 13, 1969, 8-45.
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. 2009. « Introduction - Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation ». Dans Hofstetter R. & Schneuwly B. (éds) : *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck, 7-40.
- HOLEC H. 1979. « Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé ». *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, 49-64.

HOLEC H. 1981. « A propos de l'autonomie. Quelques éléments de réflexion ». *Etudes de linguistique appliquée*, 41, 7-23.

HOLEC H., PORCHER L. 1988. « Formation et filières de formation en français langue étrangère ». Dans Lehmann D. (coord.) : *La didactique des langues en face à face*. Paris : Hatier-Credif, 71-92.

HOUSSAYE J. (éd.). 1994. *Quinze pédagogues – Leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.

HOWATT A. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

HUVER E. 2009. « La durabilité des formations: entre diversification et contextualisation ». *Les cahiers de l'Asdifle*, 21, 203-205.

HYMES D. H. 1971. *On communicative competence*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

JAKOBSON R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit.

JAMES W. 1899. *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*. New York : Henry Holt and company.

JODELET D. (éd.) 1989. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

KERBRAT-ORECCHIONI C. 1990. *Les interactions verbales - tome 1*. Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

LA BORDERIE R. 2002. *Les grands noms de l'éducation*. Paris : Nathan.

LABOV W. 1976 (trad. fr.). *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit.

LAURENS V. 2003. *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du français langue étrangère*. Mémoire de DEA. Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.

LAURENS V. 2011. « Accueil et autonomisation : enseigner le français à des demandeurs d'asile ». *Education permanente*, 186, 123-131.

LAURENS V. 2012a. « Modéliser des séquences en FLE et en FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique ». *Le français aujourd'hui*, 176, 59-75.

LAURENS V. 2012b. « La formation à la méthodologie au crible des interactions didactiques : traces d'appropriation et marques de résistance ». Dans Rivière V. (dir.) : *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve éditions, 249-265.

LAURENS V. à paraître (a). « Conception d'unités didactiques en FLE : analyse contrastive d'objets d'enseignement planifiés et d'objets enseignés dans les pratiques d'enseignants novices ». *Le français dans le monde, recherches et applications*.

LAURENS V. à paraître (b). « Des techniques travaillées en formation aux pratiques et procédés utilisés par des enseignants novices ». Dans Causa M., Galligani S. & Vlad M.

(dir.). : *Les enseignants de langue face au changement : besoins en formation et dispositifs en contexte*. Paris : Riveneuve éditions.

LE BOTERFF G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'Organisation.

LE BOTERFF G. 2008. *Repenser la compétence*. Paris : Eyrolles/Les Editions d'Organisation.

LEBRE-PEYTARD M. 1990. *Situations d'oral*. Paris : Clé international.

LEE J. 2000. *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston : McGraw-Hill.

LE FERREC L. 2011. *Le français langue seconde comme langue de scolarisation – Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.

LEHMANN D. 1980. « Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français ». Dans Galisson R. (éd.). : *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E – Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : Clé international, 115-143.

LEHMANN D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.

LEMEUNIER V. 2001. « Acquérir des automatismes linguistiques pour développer une réelle compétence de communication ». Dans De Salins G.-D. (éd.) : *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui*. Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne, 179-184.

LEMEUNIER V. 2006. « Elaborer une unité didactique à partir d'un document authentique ». Dossier disponible sur internet : <http://www.franccparler-oif.org/didactique/les-articles/2401-elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique.html> (consulté le 29 juillet 2013).

LENOIR Y., VANHULLE S. 2005. « Etudier la pratique enseignante dans sa complexité. Une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement ». Dans Hasni A., Lenoir Y. & Lebeaume J. (éds) : *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. Québec : Presses universitaires du Québec, 193-245.

LEPLAT J., HOC J.-M. 1983. « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations ». *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, 49-63.

LIEUTAUD S. (coord.) 1992. « Des formations en langue étrangère – Présentation ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial août-septembre, 4-7.

LONG M. 1985. « A role for instruction in second language acquisition : task-based language teaching ». Dans Hyltenstam K. & Pienemann M. (eds) : *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.

MAGGI B. 1996. « La régulation du processus d'action de travail ». Dans Cazamian P., Hubault F. & Noulon M. (éds) : *Traité d'ergonomie*. Toulouse : Octarès, 638-661.

MARTINAND J.-L. 1986. *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

MARTINAND J.-L. 2005. « Didactique ». Dans Champy P. & Etévé C. (dir.) : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz (3^{ème} édition), 268-269.

MARTINET A. 1960. *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.

- MATTHEY M., SIMON D.-L. 2009. « Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives ». *LIDIL*, 39, 5-17.
- MEIRIEU P. 1987. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur.
- MIALARET G. 2006. *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF (10^{ème} édition).
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (Direction de la Coopération). 1954. *Le français fondamental*. Paris : SEVPEN.
- MINOIS G. 2006. *Les grands pédagogues*. Paris : Audibert.
- MOIRAND S. 1974. « Audiovisuel et communication(s) ». *Langue française*, 24, 5-26.
- MOIRAND S. 1979. *Situations d'écrit*. Paris : Clé international.
- MOIRAND S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- MOIRAND S. 1988. *Une histoire de discours – une analyse des discours de la revue Le français dans le monde*. Paris : Hachette.
- MOIRAND S. 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- MOORE D. (éd.) 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris : Didier.
- MOORE D. 2006. *Plurilinguismes et écoles*. Paris : Didier.
- MUCCHIELLI A. 2004a. « Approche compréhensive ». Dans Mucchielli A. (éd.) : *Dictionnaire de méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, 24-28.
- MUCCHIELLI A. 2004b. « Analyse de contenu ». Dans Mucchielli A. (éd.) : *Dictionnaire de méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, 36.
- NARCY-COMBES J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- NEWBY D. et al. 2007. *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale – PEPELF*. Strasbourg : Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes.
- NUNAN D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- PAGES M. 1970. *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- PELPEL P. 2002. *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod.
- PESCHEUX M. 2007. « Théorie et pratique en formation initiale d'enseignants de FLE et FLS ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, 41, 106-115.
- PERRENOUD P. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD P. 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- PERRENOUD P. (éd.) 2001. *Développer la pratique réflexive*. Paris : ESF Editeur.

- PERRENOUD P. 2004. « Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? ». Dans Lessard C., Altet M., Paquay L. & Perrenoud P. (éds) : *Entre sens commun et sciences humaines, Quels savoirs pour enseigner ?*. Bruxelles : De Boeck, 139-157.
- PERRENOUD P. 2012. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants ». Dans Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud P. (dir.) : *Former des enseignants professionnels – Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 211-237 (1^{ère} édition 2001).
- PEYTARD J., MOIRAND S. 1992. *Discours et enseignement du français – Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.
- PHAL A., avec la collaboration de BEIS L. 1971. *Vocabulaire général d'orientation scientifique*. Paris : Didier/Credif.
- PIAGET J. 1969. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- PIAGET J. 1973. *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- PLAZAOLA GIGER I. & STROUMZA K. (éds). 2007. *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- PORCHER L. 1974. « Qui progresse vers quoi ? ». *Etudes de linguistique appliquée*, 16, 6-13.
- PORCHER L. 1976. « M. Thibaut et le bec Bunsen ». *Etudes de linguistique appliquée*, 23, 6-17.
- PORCHER L. 1977. « Pour une sociologie des apprentissages ». *Le français dans le monde*, 133, 73-77.
- PORCHER L. 1980. « Parcours socio-pédagogiques ». Dans Galisson R. (éd.) : *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E – Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : Clé international, 83-100.
- PORCHER L. 1984. *L'enseignement aux enfants migrants*. Paris : Didier/Hatier.
- PORCHER L. 1987. *Champ de signes*. Paris : Didier.
- PORCHER L. 1992. « Formation, profession, légitimation ». *Le Français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial août-septembre, 15-20.
- PORCHER L. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette/CNDP.
- PORCHER L. 2004. « L'interculturel, quoi qu'on en dise ». *Les cahiers de l'Asdifle*, 15, 27-43.
- POURTOIS J.P., DESMET H. 2004a. « Paradigme compréhensif ». Dans Mucchielli A. (éd.) : *Dictionnaire de méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, 28-29.
- POURTOIS J.P., DESMET H. 2004b. « Rôle du contexte dans le paradigme compréhensif ». Dans Mucchielli A. (éd.) : *Dictionnaire de méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, 36-37.
- PRABHU N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press.
- PUREN C. 1988. *Histoire des méthodologies*. Paris : Clé International.
- PUREN C. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

- PUREN C. 1995. « Des méthodologies constituées et de leur mise en question ». *Le français dans le monde, recherches et application*, numéro spécial janvier, 36-41.
- PUREN C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les langues modernes*, 3/2002, 55-71.
- PUREN C. 2004. « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques' ». Congrès annuel de l'ADEAF, Clermont-Ferrand. Adresse URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004c/> (site consulté le 17/08/2011).
- PUREN C. 2006. « La perspective actionnelle – Vers une nouvelle cohérence didactique ». *Le français dans le monde*, 348, 42-44.
- PUREN C. 2009. « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? ». Dans ABDELGABER S. & MÉDIONI M.-A. (dir.) : *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen. Les Cahiers Pédagogiques*, collection des HNS hors-séries numériques, 18, 87-91. Adresse URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/> (site consulté le 25/06/2012).
- PUREN C. 2011. « La 'méthode', outil de base de l'analyse didactique ». Dans Blanchet P. & Chardenet P. (éds) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines, 283-306.
- RABARDEL P. 1995. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- REBOULLET A. 1966. « Préambule ». *Le français dans le monde*, 41, 6.
- REUTER Y. 2010. « Didactique ». Dans Reuter Y. (éd.) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 69-73.
- RICHARDS J., PLATT J., WEBER H. 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- RICHARDS J., NUNAN D. (eds) 1990. *Second Language Teacher Education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- RICHER J.-J. 2009. « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? ». Dans Lions-Olivieri M.-L. & Liria P. (éds) : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Difusion, 13-48.
- RICHER J.-J. 2011. « De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues ». *Etudes de linguistique appliquée*, 161, 63-77.
- RICHTERICH R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- RICHTERICH R., CHANCEREL J.-L. 1977. *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Paris : Hatier.
- RICOEUR P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- RIVENC P. (éd.) 2003. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde – 3.La méthodologie*. Bruxelles : De Boeck.

RIVIERE V. 2005. « ‘Aujourd’hui nous allons travailler sur...’ - Quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial juillet, 96-104.

RIVIERE V. 2006. *L’activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.

RIVIERE V., CADET L. 2011. « Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d’expérience. Etude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère ». *LIDIL*, 43, 41-55.

ROBERT J.-P., ROSEN E. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Editions Ophrys.

ROBERT J.-P., ROSEN E., REINHARDT C. 2011. *Faire classe en FLE – Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.

ROGERS C. 1972. *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.

ROSEN E. 2009. « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, 45, 6-14.

ROSIER J.-M. 2002. *La didactique du français*. Paris : PUF.

ROULET E. 1981. « Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation ». *Etudes de linguistique appliquée*, 44, 7-39.

ROULET E. *et al.* 1985. *L’articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.

ROULET E. 2005. « Un tournant actionnel en analyse et didactique des discours ». Dans Barbot M.-J. & Mochet M.-A. (éds) : *Plurilinguisme et apprentissages – Mélanges D. Coste*. Lyon : ENS, 27-38.

SACKS H., SCHEGLOFF E., JEFFERSON G. 1974. « A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation ». *Language*, 50/4, 696-735.

SAVOIE-ZAJC L. 2004. « Ethique en recherche qualitative ». Dans Mucchielli A. (éd.) : *Dictionnaire de méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, 77-78.

SCHNEUWLY B. 2005. « De l’utilité de la ‘transposition didactique’ ». Dans Chiss J.-L., David J. & Reuter Y. (éds) : *Didactique du français – Fondements d’une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 47-59.

SCHNEUWLY B. 2009. « Le travail enseignant ». Dans Schneuwly B. & Dolz J. : *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 29-43.

SCHNEUWLY B., BRONCKART J.P. (dir.). 1985. *Vygotski aujourd’hui*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY B., BAIN D. 1993. « Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d’intervention dans les séquences didactiques ». Dans Allal L., Bain D. & Perrenoud P. (éds) : *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 219-238.

SCHNEUWLY B., DE PIETRO J.-F., DOLZ J., DUFOUR J., ERARD S., HALLER S., KANEMAN-POUGATCH M., MORO Ch. ZAHND G. 1996. « L'oral s'enseigne. Eléments pour une didactique de la production orale ». *Enjeux*, 39, 80-99.

SCHNEUWLY B., DOLZ J. 1997. « Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement ». *Repères*, 15, 27-40.

SCHNEUWLY B., CORDEIRO G., DOLZ J. 2005. « A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 77-93.

SCHNEUWLY B., DOLZ J. 2009. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

SCHÖN D. 1994. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions logiques.

SCHÖN D. 1996. « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». Dans Barbier J.-M. (dir.) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 201-222.

SCHÜTZ A. 1987 (trad. fr). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck.

SCHWARTZ B. 1978. *Education permanente. Rapport final*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle.

SEARLE J. R. 1969. *Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge : Cambridge University Press.

SIMARD C., DUFAYS J.-L., DOLZ J., GARCIA-DEBANC C. 2010. *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

SINCLAIR J. McH., COULTHARD R. M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

SKEHAN P. 1996. « A framework for the implementation of task-based instruction ». *Applied Linguistics*, 17, 38-62.

SKINNER B. F. 1957. *Verbal behavior*. Acton, MA: Copley Publishing Group.

SMITH P. D. 1970. *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction : The Pennsylvania Project*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

SPRINGER C. 2009. « La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». *Le français dans le monde, recherches et applications*, 45, 25-34.

TABENSKY A. 1997. *Spontanéité et interaction, Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.

THORNDIKE E. L. 1913. *Educational Psychology: the Psychology of Learning*. New York: Teachers College Press.

TOCHON F. V. 1988. « Didactique du français : des objectifs au projet pédagogique ». *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Pratiques et théorie*, 51.

TOCHON F. V. 1993. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

- TOCHON F. V. 1996. « Rappel stimulé, objectivation Clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 22/3, 467-502.
- TOCHON F. V. 2000. « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité ». *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157.
- TRAVERSO V. 1999. *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan.
- TRIM J. 2002. *Guide pour les utilisateurs du CECR*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- TROUBETZKOY N. 1949. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck (1^{ère} édition allemande 1938).
- VERGNAUD G. 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation ». Dans Barbier J.-M. (dir.) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 275-292.
- VERGNAUD G. 2000. *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.
- VERMERSCH P. 2003. *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur (4^{ème} éd. augmentée – 1^{ère} édition 1994).
- VERONIQUE D. 2001. « Note sur les représentations sociales et sur les représentations métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère ». Dans Moore D. (éd.) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris : Didier, 23-30.
- VERONIQUE D. 2007. « L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères ». *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 41, 96-105.
- VERONIQUE D. 2009. « La linguistique appliquée et la didactique des langues et des cultures : une polémique française au cœur d'un débat international ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 46, 42-52.
- VIGNER G. 2011. « Post-face ». Dans Robert J.-P., Rosen E. & Reinhardt C. : *Faire classe en FLE – Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette, 180-182.
- VINATIER, I. 2009. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- VION R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- VYGOTSKI L. S. 1930/1985. « La méthode instrumentale en psychologie ». Dans Schneuwly B. & Bronckart J.-P. (éds) : *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 39-48.
- VYGOTSKI L. S. 1934/1985 (1^{ère} édition fr.). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- VYGOTSKI L. S. 1934/1998 (3^{ème} édition fr.). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- WANLIN P., CRAHAY M. 2012. « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone ». *Education et didactique*, 6/7, 9-46.
- WIDDOWSON H. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS D. A. 1976. *Notional syllabuses*. Oxford : Oxford University Press.
- WIRTHNER M. 2006. *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.

WIRTHNER M., GARCIA-DEBANC C. 2010. « A la recherche des savoirs des enseignants de français : méthodologies, difficultés et premiers résultats ». *Repères*, 42, 5-23.

WOODS D. 1996. *Teacher cognition in language teaching : beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

YAICHE F. 1996. *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris : Hachette.

ZARATE G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Hachette.

ZARATE G., KRAMSCH C. LEVY D. 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

PUBLICATIONS PEDAGOGIQUES CITEES

- ABRY D., FERT C., PARPETTE C., STAUBER J. 2008. *Ici 1, méthode de français*. Paris : Clé international.
- AKUZ A. et al. 2000. *Grammaire en contexte, niveau débutant*. Paris : Hachette.
- ANDANT C., CHALARON M.-L. 2003. *A propos – Dossiers thématiques*. Grenoble : PUG.
- BAZOU V., SCHENKER J.-C. 2010. *Vocabulaire en action A1*. Paris : Clé international.
- BEACCO DI GIURA M., JENNEPIN D., KANEMAN-POUGATCH M., TREVISI S. 1997. *Café crème 1 & 2*. Paris : Hachette.
- BERARD E. 2005. *Grammaire du français, comprendre, réfléchir, communiquer - niveaux A1/A2*. Paris : Didier.
- BERTHET A., HUGOT C., KIZIRIAN V., SAMPSONIS B., WAENDENDRIES B. 2006. *Alter Ego 1*. Paris: Hachette.
- BLANCHE P. 1991. *A tour de rôles*. Paris : Clé international.
- CARE J.-M. 1980. *Iles, une simulation globale*. Paris : Belc (multigraphié).
- CARE J.-M., DEBYSER F. 1978. *Jeu, langage, créativité*. Paris: Hachette.
- CARTON F. 1986. *Ecoute... Ecoute... Objectif comprendre*. Paris : Didier/Crapel.
- CAVALI M. 2000. *Lire, balayage, repérage, formulation d'hypothèses*. Paris : Hachette.
- COURTILLON J., SAILLARD J. 1982. *Archipel – niveau débutants*. Paris : Didier/Credif.
- COURTILLON J., DE SALINS G.-D. 1991. *Libre échange 1*. Paris : Didier.
- DEBYSER F. 1980. *L'immeuble, roman simulation en 66 exercices*. Paris : Belc (multigraphié).
- DE SALINS G.-D., DUPRE-LATOUR S. 1983. *Premiers exercices de grammaire*. Paris : Didier/Hatier.
- DE SALINS G.-D., DUPRE-LATOUR S. 1985. *Nouveaux exercices de grammaire*. Paris : Didier/Hatier.
- DE SALINS G.-D., DUPRE-LATOUR S. 1988. *Exercices de grammaire – Perfectionnement*. Paris : Didier/Hatier.
- DE SALINS G.-D., SANTOMAURO A. 1997. *Cours de grammaire française, activités niveaux 1 & 2*. Paris : Didier/Hatier.
- DUDA R. 1991. *Lire, objectif comprendre*. Paris : Didier/Crapel.
- DOLZ J., NOVERRAZ M., SCHNEUWLY B. 2001. *S'exprimer en français – séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- FIUSA D., KEHL M.J., WEISS F. 1979. *En effeuillant la marguerite*. Paris : Hachette.
- FLUMIAN C., LABASCOULE J., LAUSE C., ROYER C. 2004. *Rond-Point 1*. Barcelone : Difusion/Maison des Langues.
- FLUMIAN C., LABASCOULE J., LAUSE C., ROYER C. 2010. *Nouveau Rond-Point 1*. Paris : Maison des langues.

- GREGOIRE M., THIEVENAZ O. 1995. *Grammaire progressive du français, niveau intermédiaire*. Paris : Clé international.
- GUBERINA P., RIVENC P. (dir°). 1961. *Voix et images de France* (cours premier degré). Paris : Didier / CREDIF.
- GUIMBRETIERE E. 1992. *Paroles*. Paris : Didier/Hatier.
- GUIMBRETIERE E., LAURENS V. à paraître. *Paroles en situations*. Paris : Hachette.
- HONNOR S., HOLT R., MASCIE TAYLOR S. 1989. *Tricolore 1. French language textbook*. Cheltenham : Nelson Thornes.
- KANEMAN-POUGATCH M., TREVISI S., BEACCO DI GIURA M., PONS S. 1997. *Café Crème 1, méthode de français*. Paris : Hachette.
- LAFON M., ZEGGAGH-WUYTS F. 2009. *Grammaire en action A1*. Paris : Clé International.
- LAPARADE M., LAURENS V. 2008. « Faire de l'oral, faire de l'écrit en ASL – Démarches, activités, supports – Exemple à partir de la vie scolaire : inscription de son enfant au collège ». Paris : CLP/La Cimade. Dossier disponible sur internet : <http://www.aslweb.fr/dressource/258/dossier-pedagogique-inscrire-son-enfant-au-college/> (consulté le 4 août 2013).
- LAVENNE C., BERARD E., BRETON G., CANIER Y., TAGLIANTE C. 2001. *Studio 100, méthode de français, niveau 1*. Paris : Didier.
- LAURENS V., DESCOLONGES M.-J., EBRARD C., FOYER A., TERRIER P. 2008. *Apprendre le français, vivre dans la cité. Démarche, activités et supports de formation au français avec des demandeurs d'asile et des réfugiés en Ile-de-France*. Paris : La Cimade.
- LEMEUNIER V., CARDON J., GRACIA M. 2010. *En jeux – activités orales pour favoriser l'apprentissage du français*. CRDP Guyane : Sceren.
- LEMEUNIER V., BINAN I., DE ABREU S., PALFALVI A. 2011. *Ligne directe niveau 1*. Paris : Didier.
- LOHEZIG B., PERUSAT J.M. 1978. *Le français des relations amicales*. Francfort : Institut français de Francfort (multigraphié).
- MERIEUX R., LOISEAU Y. 2004. *Connexions 1*. Paris : Didier.
- MOGET M.T. 1972. *De vive voix*. Paris : Didier.
- PACCAGNINO C., POLETTI M.-L. 1987. *Grand Large 1-2*. Paris : Hachette.
- POISSON-QUINTON S. 2004. *Compréhension écrite niveau 1*. Paris : Clé international.
- RICHTERICH R., SUTER B. 1981. *Cartes sur table (niveau débutants)*. Paris : Hachette.
- VERDELHAN M., VERDELHAN M., DOMINIQUE P. 1982. *Sans frontières* (niveau débutants). Paris : Clé International.
- WEISS F. 2002. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.

INDEX DES AUTEURS

- Abdallah-Pretceille, 189
Adam, 150, 157
Altet, 218, 236, 247
Arenilla, 30, 31, 32
Astolfi, 212
Auroux, 204
Austin, 66
Bailey, 232
Bain, 154
Bakhtine, 148, 156, 238
Bange, 170
Barbot, 188
Beacco, 20, 27, 68, 76, 84, 86, 87, 91, 95, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 122, 123, 124, 125, 130, 131, 135, 142, 145, 147, 170, 195
Bérard, 66, 67, 79, 80, 83, 84, 121, 145
Besse, 9, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 49, 58, 73, 74, 77, 91, 118, 120, 129, 162, 169, 170, 190, 191, 223, 242, 243, 244, 305
Bigot, 211, 212, 228, 235, 236, 242, 257
Binet, 31
Blanchet, 211, 215
Bloomfield, 46, 52
Borg, 57, 64, 220, 232
Bouchard, 252, 253
Bourdieu, 229
Bourguignon, 113, 117, 118, 124, 125, 126
Breen, 103
Breton, 188
Bronckart, 30, 32, 37, 102, 141, 154, 156, 157, 186, 237
Bruner, 186
Bucheton, 244
Bygate, 103
Cadet, 218, 220, 228, 232, 235, 242, 257
Cambra Giné, 20, 214, 219, 220, 230, 231, 252
Canale, 67
Caré, 71, 120, 101
Castellotti, 93, 94, 217, 219, 232
Causa, 9, 220, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 242
Chancerel, 72, 143
Charaudeau, 169
Châtelet, 131
Chevallard, 141, 231
Chiss, 30, 32, 37
Chomsky, 46, 67
Cicurel, 74, 120, 166, 228, 235, 236, 237, 240, 241, 247, 251, 257, 271, 273
Claudel, 143, 147, 148, 150
Clerc, 221, 222
Collerette, 248
Coste, 34, 35, 36, 39, 43, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 64, 65, 68, 70, 72, 74, 75, 76, 85, 87, 100, 118, 121, 122, 138, 144, 189, 201, 217, 218
Coulthard, 235, 252, 253
Courtyllon, 19, 27, 58, 77, 79, 84, 88, 89, 91, 94, 95, 97, 98, 99, 112, 119, 123, 127, 129, 135, 169, 172, 187
Crookes, 103
Culioli, 170
Cuq, 32, 36, 42, 138, 143
Dabène, 34, 49, 217, 218, 231
Dalgalian, 73, 76, 77, 81, 83, 84, 101, 182, 183
De Carlo, 217, 219, 232
De Ferrari, 106, 188
De Pietro, 127, 154, 155, 158, 159, 160
De Salins, 9, 169
Debyser, 55, 56, 70, 71, 101, 217
Defays, 27, 38, 191
Delattre, 51
Delcambre, 33
Descolonges, 137
Desmet, 214
Dezutter, 231, 244, 376
Dolz, 27, 107, 130, 133, 139, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 175, 176, 247, 248, 250
Dubois, 67
Durand, 226
Durkheim, 31
Ellis, 101, 103, 104, 105, 107, 108, 111, 118, 145, 163
Faïta, 238, 239, 257
Ferenczy, 54, 55
Fillietaz, 235, 237
Gagnon, 139, 218, 231
Galisson, 35, 36, 37, 39, 49, 50, 51, 53, 64, 68, 74, 77, 86, 91, 94, 138, 191, 223
Galligani, 220
Garcia-Debanc, 225, 233, 234, 244, 247
Germain, 229, 230

Goffman, 67
 Goigoux, 226, 231, 244
 Goodwin, 252
 Grandcolas, 219, 232
 Gremmo, 120, 166
 Guberina, 48, 52, 58
 Guichon, 107, 108, 124, 125, 126, 163, 166, 172
 Guimbretière, 74, 130, 166, 200
 Gumperz, 67, 229
 Halliday, 68
 Harris, 67
 Holec, 73, 120, 166, 218
 Houssaye, 30, 31
 Howatt, 111
 Huver, 221
 Hymes, 67
 Jakobson, 46
 James, 31
 Jefferson, 251
 Jodelet, 231
 Kerbrat-Orecchioni, 251, 252
 La Borderie, 30
 Labov, 67
 Laurens, 19, 121, 134, 137, 138, 140, 166, 179, 188, 200
 Le Boterff, 284
 Le Ferrec, 10, 253
 Lebre-Peytard, 74, 120, 148, 149, 166
 Lee, 103, 189
 Lehmann, 69
 Lemeunier, 120, 136, 143, 150, 169, 172, 200
 Leplat, 226
 Lieutaud, 73, 76, 77, 81, 83, 182, 183, 218
 Long, 103
 Martinand, 32, 141
 Martinet, 68
 Matthey, 127, 189
 Meirieu, 191
 Mialaret, 30
 Minois, 30, 31
 Moirand, 33, 34, 35, 48, 50, 66, 67, 70, 74, 77, 78, 79, 83, 84, 112, 120, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 166, 192
 Moore, 100, 231
 Mucchielli, 214, 254
 Narcy-Combes, 107, 108, 127, 163, 172, 173, 183, 185, 199
 Nunan, 103, 220
 Canale, 67
 Pagès, 78
 Perrenoud, 185, 225, 226, 227, 229
 Peytard, 145, 146, 147, 148, 149
 Phal, 69
 Piaget, 31, 67, 223, 224, 229, 244
 Porcher, 33, 37, 58, 69, 72, 73, 75, 112, 119, 189, 218, 304
 Porquier, 74, 169, 170
 Pourtois, 214
 Prabhu, 103
 Puren, 31, 37, 40, 41, 42, 43, 45, 57, 70, 72, 73, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 109, 110, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 130, 135, 162, 242, 243
 Rabardel, 240
 Reboullet, 49
 Reuter, 32, 37
 Richards, 220
 Richer, 103, 109, 110, 113, 284
 Richterich, 72, 79, 143
 Ricoeur, 189
 Rivenc, 48, 57, 58, 84, 88, 91, 92, 93, 135
 Robert, 30, 106, 107, 124, 126
 Rosen, 106, 118
 Roulet, 103, 252
 Sacks, 251
 Sanz-Lecina, 244
 Savoie-Zajc, 213
 Schegloff, 251
 Schnewly, 27, 130, 133, 141, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 175, 176, 186, 231, 240, 244, 247, 248, 249, 250
 Schön, 224
 Schubauer-Leoni, 235
 Schwartz, 119
 Searle, 66
 Simard, 32, 155, 156
 Simon, 189
 Sinclair, 235, 252, 253
 Skehan, 103
 Skinner, 46, 52
 Smith, 70
 Springer, 103, 118
 Surian, 231
 Swain, 67, 103
 Thorndike, 31
 Tochon, 154, 220, 257
 Traverso, 251

Trim, 106
Vasseur, 219, 232
Vermersch, 272
Véronique, 49, 231, 235
Vigner, 130
Vinatier, 37
Vion, 251
Vygotski, 186, 187, 240

Wanlin, 220
Weiss, 73, 76, 77, 79, 81, 83, 120, 172,
182, 183
Wilkins, 69
Wirthner, 139, 225, 241, 244
Woods, 195, 220, 230, 231
Yaiche, 71, 101
Zarate, 74, 100

INDEX DES NOTIONS

acquisition, 56, 59, 67, 81, 87, 90, 101, 106, 125, 163, 235, 236, 263, 285
acte de parole, 66, 68, 101, 106, 117, 144, 145, 148, 161, 252, 253, 254, 316
action, 100, 101, 102, 105, 108, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 128, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 250, 254, 257, 271, 278, 284, 291, 304, 317, 331, 345, 348, 351, 361, 362, 365, 367, 370
activité, 103, 107, 108, 113, 116, 120, 121, 135, 138, 139, 143, 156, 163, 168, 170, 172, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 193, 196, 197, 198, 216, 223, 224, 226, 233, 237, 238, 239, 241, 244, 249, 253, 257, 268, 273, 276, 277, 287, 289, 296, 297, 299, 300, 303, 308, 312, 318, 319, 320, 322, 323, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 364, 365
activité langagière, 113, 143, 156, 177, 178, 179
activité réelle, 116, 179, 226
agir enseignant, 22, 209, 215, 216, 224, 227, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 243, 245, 246, 247, 279, 367, 368, 369, 370
apprentissage, 29, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 42, 43
approche communicative, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 97, 100, 101, 102, 105, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 129, 130, 135, 136, 138, 144, 145, 161, 166, 172, 185, 193, 200, 203, 205, 219, 264, 286, 287, 288, 289, 302, 304, 364, 367, 369
approche communicative/actionnelle, 133, 161, 166, 172, 185, 193, 200, 205, 286, 288, 289, 302, 304, 364, 367, 369
auto-commentaire, 257, 262, 270, 274, 275, 276, 278, 306, 336, 345, 357, 361, 362, 368, 370
autonomie, 73, 77, 78, 86, 91, 115, 137, 140, 142, 150, 173, 185, 188, 218, 219, 220, 285, 293, 303

behaviorisme, 56
canevas méthodologique, 81, 83
centration sur l'apprenant, 58, 70, 71, 72, 73, 83, 85, 115, 118, 219
compétence, 56, 61, 67, 71, 72, 75, 77, 79, 81, 100, 102, 105, 112, 113, 114, 123, 125, 126, 143, 144, 145, 147, 148, 160, 161, 166, 185, 224, 284, 285, 301, 306
compétence à communiquer
langagièrement, 102, 105, 113, 123, 125, 145, 147, 161
compétence de communication, 67, 71, 72, 75, 77, 79, 81, 144, 147
compétence professionnelle, 284
conceptualisation, 79, 81, 82, 83, 120, 139, 144, 163, 169, 170, 180, 181, 194, 223, 224, 285, 287, 295, 318, 320, 323, 330, 331, 345, 346, 347, 350, 351, 359, 365
culture éducative, 109, 131, 232
développement, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 224, 225, 227, 228, 230, 231, 232, 234, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 254, 257, 259, 261, 262, 263, 268, 271, 279, 280, 281, 284, 285, 289, 301, 303, 304, 305, 316, 348, 351, 362, 363, 367, 368, 369, 370, 371
dialogue, 51, 52, 53, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 116, 158, 235
didactique, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
enseignement, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
entretien d'auto-confrontation, 262, 270, 336, 345
fonction linguistique, 68, 144
fonctionnel, 68, 69, 75, 143, 155, 191
français langue étrangère, 19, 36, 42, 46, 48, 56, 80, 124, 138
français langue maternelle, 19, 133
générativisme, 46, 56
genre discursif, 144, 148, 154, 161, 169, 181, 182, 310, 313, 315
genre professionnel, 225, 238, 239, 245, 279, 329, 367
habitus, 229, 232
habitus professionnel, 229
interaction didactique, 251
interculturel, 285, 286, 294
linguistique actionnelle, 103

linguistique appliquée, 34, 35, 36, 37, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 56
 linguistique structurale, 46, 50, 58, 66
 méthode, 29, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
 méthodologie, 29, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
 modèle, 19, 58, 62, 63, 64, 80, 92, 96, 97, 99, 109, 122, 124, 126, 127, 128, 154, 158, 159, 160, 190, 191, 192, 214, 216, 219, 228, 231, 232, 237, 252, 304, 364
 modèle didactique du genre, 154, 158, 159, 160
 modèle disciplinaire en acte, 216, 233, 237, 364
 modélisation, 19, 20, 22, 27, 43, 45, 54, 58, 81, 124, 128, 129, 131, 133, 134, 139, 154, 155, 156, 161, 165, 175, 176, 183, 184, 187, 190, 191, 192, 200, 201, 204, 224, 226, 230, 234, 237, 241, 250, 303, 368
 moments de la classe de langue, 52, 54, 57, 76, 83, 124, 128, 138, 203
 moyens audio-visuels, 51, 53
 niveau, 71, 72, 286, 287, 288, 322, 323, 324
 notionnel, 22, 42, 215, 230, 281, 367, 369
 objectif opérationnel, 284
 objet de savoir, 244
 objet enseigné, 244, 382, 390
 outil, 27, 40, 42, 44, 51, 58, 66, 68, 69, 75, 90, 96, 97, 113, 129, 131, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 153, 154, 158, 159, 160, 175, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 199, 200, 201, 203, 205, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 222, 225, 227, 228, 239, 240, 241, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 254, 258, 259, 262, 264, 279, 280, 281, 285, 292, 301, 302, 304, 305, 363, 367, 369, 370
 paradigme compréhensif, 214
 pédagogie, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 44
 perspective actionnelle, 100, 101, 102, 106, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 145, 147, 203, 264, 284, 287, 353
 plurilinguisme, 100
 pratique, 19, 20, 22, 29, 31, 35, 36, 38, 41, 64, 70, 73, 76, 79, 88, 98, 99, 106, 109, 112, 136, 137, 138, 145, 184, 188, 211, 212, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 228, 229, 232, 233, 234, 242, 243, 260, 261, 264, 280, 288, 303, 304, 305, 333, 336, 338, 342, 349, 351, 362
 prescription, 57, 83, 108, 190, 216, 225, 226
 procédé, 22, 216, 238, 242, 243, 305, 334, 335, 337, 341, 342, 345, 357, 360
 réflexivité, 22, 209, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 244, 245, 247, 283, 284, 285, 303, 370
 répertoire didactique, 22, 209, 210, 212, 216, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 237, 240, 241, 242, 245, 246, 262, 279, 299, 303, 305, 364, 367, 370
 répertoire verbal, 229, 230
 représentations, 22, 73, 92, 111, 147, 177, 181, 182, 188, 216, 219, 220, 221, 222, 227, 230, 231, 232, 241, 279, 285, 303, 364
 schème, 224, 229, 233, 244
 schème professionnel, 229, 244
 sédimentation, 20, 238
 séquence didactique, 22, 27, 125, 126, 133, 139, 141, 154, 156, 157, 165, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 192, 199, 200, 241
 séquence méthodologique, 27, 125, 126, 128
 structuralisme, 46
 style professionnel, 22, 216, 238, 239, 241, 245, 246, 279, 304, 305, 351, 364, 368, 369, 370
 synopsis, 22, 246, 248, 249, 250, 253, 255, 256, 277, 280, 283, 284, 285, 286, 294, 302, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 368
 tâche, 78, 80, 82, 83, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 116, 117, 121, 122, 125, 126, 127, 129, 143, 153, 154, 157, 163, 164, 172, 173, 174, 175, 180, 181, 182, 186, 187, 193, 194, 196, 198, 226, 250, 254, 255, 285, 287, 289, 295, 300, 312, 313, 314, 318, 319, 323, 326, 328, 331, 349, 352, 353, 356, 357, 359, 360
 tâche prescrite, 226

technicité, 22, 209, 215, 216, 217, 219,
 220, 221, 222, 223, 224, 225, 244, 245,
 247, 283, 284, 303, 370
 technique, 22, 41, 42, 51, 54, 71, 83, 101,
 117, 120, 131, 138, 148, 149, 178, 192,
 197, 216, 219, 221, 223, 227, 242, 243,
 244, 248, 249, 250, 255, 256, 257, 272,
 283, 303, 305, 348, 363, 368
 texte, 19, 59, 104, 128, 133, 146, 147, 148,
 149, 150, 151, 156, 157, 159, 168, 169,
 170, 171, 174, 175, 178, 196, 218, 221,
 227, 228, 232, 287, 310, 312, 313, 314,
 318, 319, 320, 321, 322, 329, 330, 334,
 335, 344, 345, 346, 349, 350, 353, 356,
 365
 théorème-en-acte, 233
 tour de parole, 251, 253, 273
 trame méthodique repère, 19, 21, 27, 29,
 38, 43, 44, 45, 129, 131, 133, 134, 138,
 139, 161, 162, 184, 185, 190, 192, 193,
 194, 200, 201, 203, 204, 205, 209, 210,
 212, 369
 transposition didactique, 140, 141, 143,
 225
 unité de discours, 252, 253
 unité didactique, 19, 21, 27, 29, 45, 46, 51,
 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63,
 64, 75, 76, 79, 80, 88, 89, 95, 96, 97, 98,
 99, 100, 101, 116, 121, 123, 124, 125,
 128, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 143,
 149, 153, 154, 157, 165, 166, 167, 172,
 181, 182, 194, 195, 196, 198, 203, 204,
 250, 253, 285, 286, 287, 289, 295, 312,
 313, 314, 315, 316
 zone proximale de développement, 186

ANNEXES

SOMMAIRE

ANNEXES 1 : DOCUMENTS SUPPORTS DE FORMATION.....	407
1.1. Annonces locatives, magazine A Nous, 22 février 2010.....	409409
1.2. Documents de formation de l'EC « Pratiques de classe II »	410
ANNEXES 2 : CODES.....	411
2.1. Codes des formes sociales de travail (FST).....	413
2.2. Code de transcripion.....	414
ANNEXE 3 : SYNOPSIS RECONSTITUÉ EC « PRATIQUES DE CLASSE II ».....	415
3.1. Synopsis reconstitué du programme réalisé de l'EC	417
ANNEXES 4 : CORPUS ALICE.....	427
4.1. Présentation d'Alice	429
4.2. Présentation du cours ALICE 1	430
4.3. Synopsis ALICE 1	431
4.4. Transcriptions ALICE 1	434
4.5. Présentation du cours ALICE 2	455
4.6. Synopsis ALICE 2	456
4.7. Transcriptions ALICE 2	460
ANNEXES 5 : CORPUS DOROTHÉE.....	479
5.1. Présentation de Dorothée.....	481
5.2. Présentation du cours DOROTHÉE 1	482
5.3. Synopsis DOROTHÉE 1	483
5.4. Transcriptions DOROTHÉE 1	487
5.5. Plan de préparation et supports DOROTHÉE 1	513
5.6. Présentation du cours DOROTHÉE 2	518
5.7. Synopsis DOROTHÉE 2	519
5.8. Transcriptions DOROTHÉE 2	522
5.9. Plan de préparation DOROTHÉE 2	549
ANNEXES 6 : CORPUS MERIEM.....	551
6.1. Présentation de Meriem.....	553
6.2. Présentation du cours MERIEM 1	554
6.3. Synopsis MERIEM 1	555
6.4. Transcription MERIEM 1	558
6.5. Plan de préparation et supports MERIEM 1	566
6.6. Présentation du cours MERIEM 2	569

6.7. Synopsis MERIEM 2.....	570
6.8. Transcriptions MERIEM 2	573
6.9. Plan de préparation et supports MERIEM 2.....	591

ANNEXES 1

DOCUMENTS SUPPORTS DE FORMATION

1.1. Annonces locatives, magazine A Nous, 22 février 2010

"A nous" 22/02/2010 (gratuit métro)

Locations.

36 annonces



Studio/Studette/F1

93 !
Accès direct PARIS / RER, sympathique studio / F1 à 490€hc avec coin cuisine, salle de bain, balcon, gardien, digicode.
Tél 01.78.91.76.79

91 !
15° GARE DE LYON ! studio/F1 à 500€hc, avec coin cuisine, salle de douche, beau séjour, rangements, balcon, hall, espace vert. **A VISITER ABSOLUMENT !**
Tél 01.76.60.20.90

Clichy !
Superbe studio/F1 à 490€hc, avec coin cuisine, salle de bain, séjour lumineux, digicode. **Il est encore temps !**
Tél 01.70.70.86.99

Saint-Cloud !
Aux abords de PARIS, très beau studio/F1 avec vue sur Paris à 550€hc, avec coin cuisine, salle de bain, séjour, vitrage isolant, rangement, interphone.
Tél 01.78.77.28.09

94 !
Superbe studette meublée à 425€cc, avec cuisine équipée, salle de douche, wc, jardin, espace vert, Chauffage. Coli. en coloc. **Occasion à ne pas manquer !** Tél 01.70.71.09.10

92 !
M° LIGNE 13 ! Beau studio/F1 pour 430€cc, avec cuisine équipée, salle de douche, wc, digicode **FAITES VITE !**
Tél 01.76.60.20.90

Paris !
Au pied du métro, superbe studio/F1 meublé à 440€hc ! avec coin cuisine, salle de douche, rangement, digicode **A VISITER ABSOLUMENT !** Tél : 01.72.32.87.63

93 !
Aux abords de Paris, superbe studette meublée avec vue sur jardin pour seulement 500€cc ! avec salle de bain, séjour, balcon, interphone, digicode, en coloc.
Tél 01.78.77.28.09

78 !
Accès direct PARIS / Gare, en plein centre ville, charmant studio/F1 à 500€cc ! avec cuisine aménagée, salle de douche, jolie séjour **Il est encore temps !** Tél 01.70.71.09.10

93 !
M° LIGNE 9 ! Jolie studette meublée à 300€cc ! avec cuisine équipée, salle de bain, wc, interphone, chauff. coli. en coloc. **A VISITER !** Tél 01.76.60.20.90

Corbeil-Essonnes !
RER à proximité studio/F1 dans quartier calme en parfait état à 560€cc ! avec cuis. eq., salle de douche, wc, séjour, parking dans cour fermée **LIBRE DE SUITE !**
Tél : 01.72.32.87.63

94 !
Aux abords de Paris, superbe studette meublée pour seulement 310€cc, avec cuis. équipée, sdb, wc, chauff. coli. en coloc. **PROCHES DE TOUTES COMMODITES !**
Tél 01.78.77.28.09

93 !
M° LIGNE 5 ! Superbe studio/F1 meublé dans un endroit calme à 500€cc, avec cuisine équipée, salle de bain, séjour, wc, rangements, interphone, chauff. gaz, en coloc.
Tél 01.70.71.09.10

93 !
Aux abords de Paris, sympathique studio/F1 exposé plein sud à 500€hc ! avec coin cuisine, salle de douche, hall, dressing, rangements, local vélos, gardien, chauff. coli. Tél 01.53.00.41.90

78 !
Accès direct PARIS / RER, sympathique studio / F1 dans résidence de charme pour seulement 395€hc, avec coin cuisine, SDB, cave, rangement, local vélos, interphone, chauff. coli. Une affaire ! Tél : 01.72.32.87.63

95 !
A 5 min de la gare, charmant studio/F1 avec cuisine équipée, salle de bain, cellier, séjour lumineux, rangement. 500€hc **A NE PAS RATER !** Tél 01.78.77.28.09

94 !
Proximité Paris, jolie studette à 420€cc, avec coin cuisine, salle de douche, pièce principale bien agencée **DISPO DE SUITE !**
Tél 01.70.71.09.10

93 !
M° LIGNE 5 ! studette meublée à 400€hc avec cuisine aménagée, salle de bain, rangement, bel espace vert, interphone, digicode, chauff. coli. en coloc. **FAITES VITE !**
Tél 01.53.00.41.90

78 !
Studio en bon état dans zone pavillonnaire à 395€hc ! avec coin cuisine, salle de douche, bel espace vert, interphone, gardien, chauff. coli. **A 10° du RER !**
Tél : 01.72.32.87.63

Affortville !
5° Gare de Lyon ! Studette de charme à 520€hc, avec coin cuisine, salle de douche. **PROCHE COMMERCES !**
Tél 01.78.77.28.09

91 !
Accès direct PARIS / RER, superbe appartement F2 situé en secteur calme pour seulement 620€hc, avec cuisine aménagée, salle de douche, chambre, séjour, il est encore temps ! Tél 01.53.00.41.90

93 !
A proximité du Métro ! Beau F2 rénové à 850€cc, avec cuisine aménagée, salle de douche, chambre, séjour, jardin spacieux, cellier, interphone **LIBRE DE SUITE !**
Tél : 01.70.70.86.99

93 !
10° Gare de Nord ! Grand F2 en plein centre ville à seulement 710€hc, avec cuisine équipée, salle de bain, chambre, séjour lumineux, grenier, digicode. **PROCHE COMMODITES !** Tél 01.78.77.28.09

78 !
Proche de la gare et de toutes commodités, F2 à 660€hc, avec coin cuisine, chambre, espace vert, séjour bien agencé **APPELEZ ! VISITEZ !** Tél 01.70.71.09.10

Argenteuil !
10° Gare St Lazare ! Superbe F2 en zone pavillonnaire à 650€hc, avec cuisine aménagée, salle de douche, belle chambre, séjour, double vitrage, interphone, digicode **DISPO DE SUITE !** Tél 01.53.00.41.90

91 !
Très jolie F2 proche tous commerces, à seulement 480€hc ! avec cuisine équipée, salle de douche, chambre, hall, séjour, interphone. Tél : 01.72.32.87.63

91 !
Proche PARIS, charmant F2 pour seulement 470€hc, avec cuisine USA, salle de douche, chambre, séjour, mezzanine. **FAITES VITES !** Tél 01.78.77.28.09

F2

77 !
Grand F2 de 50m², meublé pour seulement 450€hc ! avec cuisine équipée, salle de bain, chambre, hall, jardin, bureau, espace vert, séjour, placards, Chauffage. Coli. en coloc.
Tél 01.70.71.09.10

91 !
Proximité de la gare ! Magnifique F2 à 520€hc, avec cuisine aménagée, salle de bain, bureau, séjour bien agencé, parking.
Tél 01.53.00.41.90

91 !
20° PARIS, Agréable F2 en duplex dans résidence calme et verdure pour seulement 780€hc, avec cuis. eq., sdb, chambre, séjour lumineux, rangement, bel espace vert, terrasse, digicode.
Tél 01.72.32.87.63

93 !
15° PARIS ! Dans résidence de charme, superbe F2 avec balcon à 650€hc, avec cuisine aménagée, salle de bain, séjour, belle chambre, dressing, cave, espace vert, interphone, digicode, chauff. coli. **N'ATTENDEZ PLUS !** Tél 01.78.77.28.09

93 !
Proche toutes commodités et transports, en plein centre ville, F2 de 50m², avec cuisine eq., salle de bain, chambre, hall, séjour, digicode, grenier, à 710€hc. Tél 01.70.71.09.10

F3 et plus

PARIS !
Au pied du métro, magnifique F3 donnant sur jolie cour pour 1350€hc avec cuisine équipée, salle de douche, 2 belles chambres, séjour.
Tél 01.70.71.09.10

91 !
En plein centre ville, superbe F3 de 65m² refait à neuf pour seulement 600€hc, avec cuisine USA, salle de bain, 2 chbres, séjour, rangements **TRES PROCHES TRANSPORTS !** Tél 01.53.00.41.90

94 !
5° Banlieue sud de Paris, superbe F4 meublé pour seulement 981€hc, avec cuisine équipée, salle de bain, 3 belles chbres, séjour, rangements, loggias, interphone, digicode, chauff. coli. **Libre de Suite !** Tél : 01.72.32.87.63

92 !
8° PARIS ! Charmant F3 à 850€hc, avec cuisine aménagée, sdb, 2 belles chs, séjour, cave, rgs, espace vert, chauff. coli. **DISPO DE SUITE !** Tél 01.78.77.28.09

1.2. Documents de formation de l'EC « Pratiques de classe II »

Extrait de l'émission Mission 1 Million (M6, 1998)

(générique, applaudissements, entrée du présentateur sur le plateau)

bonsoir / bonsoir à tous / bonsoir à toutes / je suis ravi de vous retrouver sur le plateau de notre nouveau rendez-vous / notez bien donc dorénavant du lundi au vendredi /18h55 sur M6 c'est mission 1 million / 1 million c'est effectivement la somme que vont peut-être se partager nos candidats en fin d'émission / maintenant reste à savoir si / d'une part ils vont parvenir jusqu'à ce million et / d'autre part combien seront-ils / je vous propose de faire plus ample connaissance avec eux et nous commençons par vous Carole bonsoir

bonsoir / j'habite à Megève en Haute-Savoie / j'ai 49 ans et j'aime le cinéma et les voyages

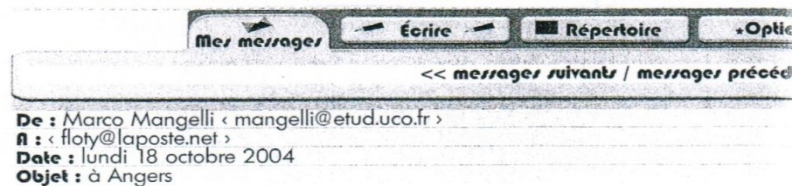
bonsoir / j'ai 29 ans / je suis conducteur de trains / je pratique le snow-board et le tennis de table en compétition

bonjour / je m'appelle Anne / je suis professeur de danse et j'aime beaucoup la littérature

bonsoir / je m'appelle Jean-Marie / j'ai 49 ans / je suis cadre dans une petite PME / je suis passionné de football et de pêche à la ligne

bonsoir / donc je m'appelle Christelle / je viens de Toulouse / j'ai 27 ans / un magnifique petit garçon de 2 ans / et je travaille dans le domaine bancaire

Extrait du manuel Connexions 1 (Didier, 2004)



Bonjour Flora !
Merci pour ton message. Ça va bien à Nice ? À Angers, ça va.
Je travaille beaucoup et j'ai des amis français. On va au cinéma,
on mange des plats italiens ou français tous ensemble ; c'est sympa.
J'adore Angers, le château, les cafés... J'aime beaucoup ma vie ici,
mais... je déteste la pluie et le froid (15° aujourd'hui...) !
Écris-moi et raconte-moi comment tu vas !
Bises,
Ton ami Marco.

ANNEXES 2

CODES

2.1. Code des formes sociales de travail (FST)

Le code lettres utilisé dans les synopsis est le suivant :

Pour le synopsis reconstitué de l'EC « Pratiques de classe II » - annexe 3

F : travail mené par la formatrice
Q : discussion à partir de questions posées par la formatrice
Dis. : discussion à partir de questions posés par les étudiants
I : travail individuel
G : travail en sous-groupes
MC : mise en commun en grand groupe

Pour les synopsis des cours des annexes 4, 5 et 6

E : travail mené par l'enseignante de manière classique « magistrale »
Q : travail mené à partir de questions posées par l'enseignante
Dis : travail mené à partir de questions posées par un ou des apprenants
I : travail individuel
D : travail en binôme ou dyade
G : travail en sous-groupes
MC : mise en commun en grand groupe

2.2. Code de transcripton

Le code de transcription utilisé est le suivant :

Mot	standard
MOT	accentuation / emphase
Xxx	inaudible
(<i>rires</i>)	commentaire sur le non verbal
:	allongement de la syllabe
:::	allongement plus long de la syllabe
+	pause
++	pause plus longue
+++	pause au-delà de 5 secondes
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
main-te-nant	scansion
<u>important</u>	chevauchement
import.....	demande d'achèvement
//	transcription incertaine
[]	lecture
[<i>vaccin</i>]	transcription d'un document sonore écouté
<i>present</i>	expression en langue autre que la langue cible

ANNEXE 3

SYNOPSIS RECONSTITUÉ
EC « PRATIQUES DE CLASSE II »

3.1. Synopsis reconstitué du programme réalisé de l'EC « Pratiques de classe II »

Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE EC « Pratiques de classe II »	Université Paris Descartes Année universitaire 2008-2009 (2nd semestre)
Formatrice chargée de cours : V. Laurens	Master I - Didactique du FLE et interculturelité

8 séances de 3 heures = 24 heures

5 fév.	12 fév.	5 mars	12 mars	19 mars	26 mars	2 avril	9 avril

Niveaux	FST	Matériel	Description
Séance du 5 février 2009			
0.insert	F D MC F	Document de présentation du programme de l'EC.	F se présente, puis invite les étu à se présenter les uns aux autres de manière croisée en binômes et de partager sur leurs attentes par rapport au cours. Ces attentes sont discutées en grand groupe. F fait le point avec les étu sur le programme du cours et leur distribue un document de présentation.
1.			Notions et principes de l'approche communicative/actionnelle en méthodologie de l'enseignement du FLE pour la structuration d'unités didactiques
1.1.			Définitions des notions clés liées à la structuration de l'unité didactique
1.1.1.	G/MC	Fiche d'activité d'appariement de notions et de définitions.	➤ Situer le sens des notions clés du cours : unité didactique, fil conducteur méthodique, fil situationnel (ou fil thématique), étapes et phases, activité pédagogique, acte de parole, compétence, objectif, méthode, support, document authentique. F distribue une fiche d'activité comportant des notions clés pour le cours d'un côté et des définitions pêle-mêle de l'autre. F invite les étu à apparier les notions et les définitions en travaillant en petits groupes. Ce travail en petits groupes est suivi par une mise en commun et une discussion sur ces notions.
1.2.			Les principes méthodologiques généraux de l'approche communicative et de la perspective actionnelle
1.2.1.	F/Q	Diaporama sur les principes de l'AC et de la PA.	➤ Se remémorer les principes de l'approche communicative (AC) et de la perspective actionnelle (PA) vus dans l'EC « Pratiques de classe I » au 1^{er} semestre. F projette 5 diapos synthétisant les principes de l'AC et de la PA. Entre chaque diapo, F et étu font le point sur ces principes. Résumés des 5 diapos : - ancrer l'apprentissage de la langue dans des situations de communication ; - construire une séquence à partir de la réception de documents sources privilégier une démarche inductive explicite du travail sur la langue ; - développer des activités de mémorisation contextualisées et sollicitant la mémoire procédurale ; - mettre en œuvre une pédagogie interactive, par le biais de micro et de macro tâches à faire accomplir par les apprenants, en réception, en interaction ou en production.
2.			Détermination d'objets d'enseignement dans la structuration d'unités didactiques
2.1.			L'analyse pré-pédagogique de documents supports
2.1.1.	Q	Extraits de textes de Moirand (1979)	➤ Définir les objectifs et les critères de l'analyse pré-pédagogique d'un document support pour l'enseignement.

		et de Lèbre-Peytard (1990) sur l'analyse pré-pédagogique de documents supports pour la classe de FLE.	F demande aux étu de réfléchir aux objectifs de l'analyse pré-pédagogique. F et étu discutent et se mettent d'accord sur ces objectifs : - vérifier la pertinence des documents par rapport au public visé (besoins, centres d'intérêts, âge, niveau) ; - dégager les caractéristiques des documents pour les exploiter efficacement ; - fixer les objectifs de travail à partir des composantes dominantes des documents sur les plans pragmatique, linguistique, socio-culturel ou socio-linguistique. F demande aux étu de proposer des critères d'analyse pré-pédagogique de documents. F et étu discutent et se mettent d'accord sur ces critères : - analyse formelle : description matérielle et organisation, genre, type de texte, source, dates et lieux d'émission et de réception, émetteur(s) et récepteur(s) ; - analyse situationnelle : statut des interlocuteurs, thématique, lieu, moment, manière dont se déroule la communication, objectif global de la communication (enjeu), intentions principales de communication ; - analyse communicative : composante pragmatique, composante socio-culturelle/socio-linguistique, composante linguistique.
2.1.2.	G	Extrait vidéo du début du jeu télévisé « Mission 1 Million » (M6, 1998). Transcription de l'extrait. Fiche de 4 activités pour l'analyse pré-pédagogique de l'extrait (QCM, appariement, classement).	➤ Faire l'analyse pré-pédagogique d'un extrait de jeu télévisé « Mission 1 Million » (5 candidats se présentent) et d'un support écrit extrait d'un manuel (le mail de Marco à Flora). F propose aux étu de mener une analyse pré-pédagogique de l'extrait du début du jeu télévisé « Mission 1 Million ». Les étu visionnent l'extrait vidéo sans le son et font des hypothèses sur la situation de communication. Ils visionnent l'extrait une seconde fois avec le son et valident leurs hypothèses. F leur distribue la transcription de l'extrait et une fiche d'activité pour l'analyse pré-pédagogique. Les étu travaillent en petits groupes à partir de la fiche comprenant 4 activités pour travailler sur : - les caractéristiques du document sur le plan non verbal ; - les caractéristiques du document sur le plan verbal ; - les objectifs à fixer sur les plans pragmatique, linguistique, socio-culturel/socio-linguistique ; - la pertinence du document (type de publics et niveau de compétences visé en langue).
Séance du 12 février 2009			
2.2.			Détermination des objectifs pragmatiques, linguistiques, socio-linguistiques/socio-culturels à travailler à partir de documents supports analysés.
2.2.1.	Q	Fiche de 4 activités pour l'analyse pré-pédagogique de l'extrait du jeu télévisé « Mission 1 Million ». Copie du mail de Marco à Flora (<i>Connexions 1</i>, unité 3, Didier, 2004)	➤ Déterminer des objectifs à travailler avec les documents (extrait du jeu télévisé « Mission 1 Million » ; le mail de Marco à Flora – <i>Connexions 1</i>), à partir de la mise en commun de l'analyse pré-pédagogique de ces deux documents. F et les étu échangent sur l'analyse pré-pédagogique de l'extrait du début du jeu télévisé « Mission 1 Million », et sur celle concernant le mail de nouvelles de Marco à Flora. Les objectifs pragmatiques, linguistiques, socio-linguistiques/socio-culturels sont dégagés pour ces deux documents.
1.3.			Les étapes et les phases structurant l'unité didactique
1.3.1.	F/Q I/MC	Schéma de l'unité didactique (Laurens 2003). Fiche d'activité d'appariement phases / fonctions de l'unité didactique. Tableau des principes, objectifs et activités des étapes et phases de	➤ Situer la fonction des étapes et des phases de l'unité didactique. F distribue le schéma de l'organisation de l'unité didactique en étapes et phases, le présente globalement et discute avec les étu de la fonction de ces étapes et de ces phases. F distribue une fiche d'activité comportant d'un côté les noms des phases, de l'autre les définitions des fonctions des phases. Les étu appariant les items individuellement. Puis les réponses sont mises en commun. F distribue un tableau détaillé des principes, objectifs et activités possibles des étapes et des phases de l'unité didactique, ainsi qu'un article de Courtillon (1995) sur la notion d'unité didactique.

		l'unité didactique (Laurens 2003). Article sur la notion d'unité didactique (Courtyllon 1995).	
2.3.			Constitution d'une fiche pédagogique présentant la structuration de l'unité didactique (objets d'enseignement et articulation des activités)
2.3.1. <i>interrompue</i>	Q F	Fiche pédagogique « Mission 1 Million » à compléter. Liste de 20 items pour compléter la fiche pédagogique.	➤ Renseigner une fiche pédagogique pour l'unité didactique basée sur l'exploitation de l'extrait du jeu télévisé « Mission 1 Million ». F demande aux étu d'échanger à bâtons rompus sur des activités pédagogiques possibles à partir de l'extrait du jeu télévisé. Les étu mettent en commun leurs idées. Suite à cet échange, F distribue deux fiches d'activité pour le cours suivant : l'une est une fiche pédagogique incomplète, l'autre est une liste de 20 items pêle-mêle à placer à l'endroit adéquat dans la fiche pédagogique (les 20 items sont liés à : objectifs, niveau, support, activités des différentes phases, modalités de travail).
Séance du 5 mars 2009			
2.3.1. <i>suite et fin</i>	MC	Fiche pédagogique « Mission 1 Million » à compléter. Liste de 20 items pour compléter la fiche pédagogique. Fiche pédagogique « Mission 1 Million » complète.	➤ Renseigner une fiche pédagogique pour l'unité didactique basée sur l'exploitation du document « Mission 1 Million ». F et les étu mettent en commun le remplissage de la fiche pédagogique à compléter pour l'unité didactique conçue à partir de l'extrait de jeu télévisé. F distribue la fiche pédagogique complète et résume les principes méthodologiques à avoir en tête pour la conception d'unités didactiques.
3.			Conception et articulation d'activités d'enseignement/apprentissage dans les étapes et les phases de l'unité didactique
3.1.			L'étape de compréhension avec un document oral : les phases d'anticipation, de compréhension globale et de compréhension détaillée
3.1.1.	F	Diaporama sur la compréhension orale (références : Gremmo & Holec 1990, Guimbretière 1994).	➤ Présenter les principes de l'étape de compréhension orale. En guise de transition, F termine son commentaire sur la fiche pédagogique complétée de « Mission 1 Million » en centrant sur l'étape de compréhension orale et ses trois phases d'anticipation, de compréhension globale et de compréhension détaillée. F commente un diaporama présentant les principes de la mise en œuvre d'un travail de compréhension orale en langue étrangère. Les principes importants : - développer un comportement d'auditeur actif : donner un objectif de compréhension, préciser les consignes d'écoute, donner une tâche à réaliser à partir de l'écoute ; - adopter une démarche du sens vers les formes : inférer du sens à partir des paramètres de la situation de communication, vérifier la cohérence entre le sens du message et les formes linguistiques entendues (anticipation/hypothèses/vérification).
3.1.2. <i>interrompue</i>		Extrait vidéo du début du commentaire « Les dieux égyptiens » (Arte, 2000) et transcription. Extrait du film « On connaît la chanson »	➤ Concevoir des activités de compréhension orale, à partir d'un extrait de documentaire « Les dieux égyptiens », d'un extrait du film « On connaît la chanson », de la chanson « Aïcha » et d'un dialogue de fait-divers extrait de l'ouvrage <i>A propos</i>. F invite les étu à écouter ou visionner 4 documents oraux (2 vidéos, 2 audios ; 3 authentiques, 1 extrait d'un outil périphérique). Après chaque document, échanges en grand groupe sur la situation de communication et discussion sur les objectifs

	Q	(A. Resnais, 1997 - commande de fromages au restaurant) et transcription.	pragmatiques, linguistiques, socio-linguistiques/socio-culturels à cibler.
	G	Chanson « Aïcha » (Khaled, 1996) et paroles. Dialogue de fait-divers (<i>A propos – Dossiers thématiques</i> , PUG 2003 – interrogatoire de trois témoins d'un vol par une commissaire) et copie du dialogue.	F invite les étu à choisir un document à exploiter. Les étu se répartissent en 4 groupes de travail selon le document qui les intéressent. Dans chaque groupe, les étu suggèrent des idées d'activités d'anticipation, de compréhension globale et de compréhension détaillée. F demande aux étu de poursuivre le travail d'élaboration d'activités à la maison.
0.insert	F		<i>F fait le point avec les étu sur le dossier de validation de l'EC à rendre en mai et distribue un document de cadrage pour ce travail de validation. Il s'agit de concevoir une unité didactique complète à partir d'un document oral ou écrit, au choix des étu.</i>
Séance du 12 mars 2009			
3.1.2. <i>suite et fin</i>	MC		➤ Concevoir des activités de compréhension orale, à partir d'un extrait de documentaire « Les dieux égyptiens », d'un extrait du film « On connaît la chanson », de la chanson « Aïcha » et d'un dialogue de fait-divers extrait de l'ouvrage <i>A propos</i> . A l'invitation de F, chaque groupe d'étu présente les activités prévues pour mener un travail de compréhension orale du document sur lequel ils ont travaillé. Les propositions sont discutées : vérification de leur faisabilité, de leur pertinence, suggestions de variantes (en fonction de publics et de contextes différents).
3.2.			L'étape de compréhension avec un document écrit : les phases d'anticipation, de compréhension globale et de compréhension détaillée
3.2.1.	I/MC	Recette de biscuits en gallois.	➤ Accéder au sens à l'écrit en langue étrangère : mise en situation d'une première approche d'un document écrit dans une langue inconnue = une recette de biscuits en gallois F distribue un document et demande aux étu de l'observer, d'inférer du sens sur ce que c'est (genre, type, fonction, objet de la communication, etc.), et de repérer l'organisation globale du texte et si possible quelques mots dont ils pourraient saisir le sens. Les étu travaillent individuellement. Puis mettent en commun leur première compréhension du texte. F et étu discutent sur les processus mis en jeu et les ressources utilisées pour cerner le document.
3.2.2.	F	Diaporama sur la compréhension écrite (références : Cicurel 1991).	➤ Présenter les principes de l'étape de compréhension écrite. F commente un diaporama présentant les principes de la mise en œuvre d'un travail de compréhension écrite en langue étrangère. Les principes importants : - amener l'apprenant à prendre l'initiative de la construction du sens ; - procéder par repérages successifs, du connu vers l'inconnu ; - rendre l'apprenant actif dans la lecture (tâche à réaliser). -
3.2.3.	G/MC	Montage de documents écrits divers (feuille A3 recto/verso). Tableau projeté à	➤ Classer différents textes par rapport à leur fonction. F distribue une feuille A3 comportant des copies d'une dizaine de textes qu'elle propose aux étu de classer par rapport à leur fonction. Les étu décident d'un classement en petits groupes. Puis F projette un tableau récapitulatif en 5 colonnes affichant les entrées suivantes : - lire pour se repérer, s'orienter ; - lire des instructions pour faire ;

ANNEXE 3.1. – Synopsis reconstitué du programme réalisé de l'EC

		compléter en 5 colonnes.	- lire pour s'informer ; - lire pour s'informer et discuter ; - lire pour écrire/répondre. Les étu révisent leur classement, puis mettent en commun leurs propositions. Les colonnes sont complétées. F insiste sur l'importance de garder à l'esprit la fonction d'un texte quand on en prévoit l'exploitation en classe.
3.2.4. <i>interrompue</i>	Q G	Copie du mail de Marco à Flora (<i>Connexions 1</i>, unité 3, Didier, 2004). Copie « Voie Express » : « Etes-vous prêts à investir dans les énergies renouvelables ? » (<i>Le Parisien</i>, 17 novembre 2008). Double page de <i>L'Officiel des spectacles</i> (février 2009).	➤ Concevoir des activités de compréhension écrite, à partir d'une enquête micro-trottoir (rubrique « Voie Express », journal <i>Le Parisien</i>), une double page de présentations brèves de films (extrait de <i>L'Officiel des spectacles</i>) et du mail de Marco à Flora (<i>Connexions 1</i>, 2004). F invite les étu à reprendre l'extrait de manuel déjà travaillé (le mail de Marco à Flora) et à prendre connaissance de 2 autres documents écrits (authentiques). Pour chaque document authentique, échanges en grand groupe sur la situation de communication et discussion sur les objectifs pragmatiques, linguistiques, socio-linguistiques/socio-culturels à cibler pour les deux documents authentiques. F invite les étu à choisir un document à exploiter. Les étu se répartissent en 3 groupes de travail selon le document qui les intéressent. Dans chaque groupe, les étu suggèrent des idées d'activités d'anticipation, de compréhension globale et de compréhension détaillée. F demande aux étu de poursuivre le travail d'élaboration d'activités à la maison.
3.2.5. <i>interrompue</i>	F	Fiche d'activité : classement de 30 activités de compréhension (orale/écrite).	➤ Classer des activités de compréhension orale ou écrite selon les trois phases anticipation / compréhension globale / compréhension détaillée de l'étape de compréhension. F distribue une activité auto-corrective où il s'agit de classer 30 types d'activités de compréhension (orale ou écrite) selon la ou les phases d'anticipation, de compréhension globale ou de compréhension détaillée dans lesquelles on peut les utiliser. Les étu sont invités à faire ce classement pour la séance suivante.
Séance du 19 mars 2009			
3.2.4. <i>suite et fin</i>	MC		➤ Concevoir des activités de compréhension écrite, à partir d'une enquête micro-trottoir (rubrique « Voie Express », journal <i>Le Parisien</i>), une double page de présentations brèves de films (extrait de <i>L'Officiel des spectacles</i>) et du mail de Marco à Flora (<i>Connexions 1</i>, 2004). A l'invitation de F, chaque groupe d'etu présente les activités prévues pour mener un travail de compréhension écrite du document sur lequel ils ont travaillé. Les propositions sont discutées : vérification de leur faisabilité, de leur pertinence, suggestions de variantes (en fonction de publics et de contextes différents).
3.2.5. <i>suite et fin</i>	MC	Fiche d'activité : classement de 30 activités de compréhension (orale/écrite).	➤ Classer des activités de compréhension orale ou écrite selon les trois phases anticipation / compréhension globale / compréhension détaillée de l'étape de compréhension. Les étu mettent en commun leur classement des activités de compréhension et discutent avec F des caractéristiques des différents types d'activités, de leur mise en œuvre selon les contextes et les publics.
3.3.			L'étape de traitement de la langue : les phases de repérage et de conceptualisation (dans le cadre d'une approche inductive explicite de la grammaire)
3.3.1.	F/Q I/MC	Fiche d'activité des définitions à appairer	➤ Distinguer des manières d'aborder la grammaire en FLE (approche déductive ou inductive, explicite ou implicite) et distinguer entre

		« approche déductive », « approche inductive », « approche explicite », « approche implicite », « mémoire déclarative », « mémoire procédurale ».	mémoire déclarative et mémoire procédurale. F note au tableau les notions de « inductive, déductive, explicite, implicite » pour des approches de grammaire et les notions de « déclarative et procédurale » pour les types de mémoire. F et étu discutent du sens de ces termes. F distribue une fiche d'activité comportant des définitions pêle-mêle de ces termes. Les étu doivent associer chaque définition au terme correspondant. Travail individuel puis mise en commun.
3.3.2.	G/MC	Lot de 6 vignettes des étapes de la mise en œuvre d'une approche inductive explicite de la grammaire.	➤ Situer les différentes étapes de travail d'une approche inductive explicite de la grammaire en FLE à partir de documents travaillés en compréhension F répartit les étu en 4 groupes et donne un lot de 6 vignettes à chaque groupe. Chaque vignette décrit une des étapes de la mise en œuvre de l'approche inductive explicite de la grammaire en FLE. Les étu doivent saisir le sens des vignettes et décider entre eux dans quel ordre mener ces étapes. Les étu travaillent en sous-groupes, puis en 2 fois 2 groupes pour comparer leurs réponses avant la mise en commun. F fait le point avec les étu sur les étapes suivantes : - rappeler l'objectif global (pragmatique) du document déclencheur ; - faire repérer les éléments discursifs et linguistiques utilisés pour atteindre cet objectif et regrouper ces éléments pour constituer un corpus d'analyse ; - faire analyser le corpus constitué pour réfléchir au fonctionnement des éléments repérés, à partir des connaissances et des intuitions que les uns, les autres ont du fonctionnement de la langue ; - mettre en commun les réflexions sur le fonctionnement de ces éléments, pour vérifier la clarté et la pertinence des conclusions ; - découvrir les règles, à partir des régularités, des irrégularités, à partir du corpus constitué et éventuellement d'autres indices complémentaires fournis par l'enseignant ; - formuler une règle collectivement, avec son propre métalangage, validée par le groupe et l'enseignant.
3.3.3. <i>interrompue</i>	F		➤ Concevoir des activités de repérage et de conceptualisation à partir de l'extrait du documentaire « Les dieux égyptiens » et à partir de l'extrait du manuel : le mail de Marco à Flora. F demande aux étu de réfléchir pour la séance suivante à des activités de repérage et de conceptualisation à mettre en place à partir de l'extrait du documentaire « Les dieux égyptiens » et à partir de l'extrait du manuel : le mail de Marco à Flora.
Séance du 26 mars 2009			
3.3.4.	G/MC	Ouvrages de grammaire analysés : <i>Grammaire progressive du français</i> (Clé international, 1995) ; <i>Activités de grammaire française</i> (Didier, 1997) ; <i>Grammaire en contexte</i> (Hachette, 2000) ; <i>Grammaire du français niveaux A1/A2</i> (Didier, 2005). Tableau critérié pour analyser les	➤ Analyser des extraits d'ouvrages de grammaire en fonction de critères liés à la mise en œuvre d'une démarche inductive explicite de la grammaire. F répartit les étu en 4 sous-groupes. F distribue à chaque sous-groupe un recueil d'exercices de grammaire pour le FLE. et un tableau critérié pour analyser une unité de ce recueil. Les critères d'analyse visent la présence de : - document déclencheur écrit ou oral pour constituer un corpus ; - repérage et conceptualisation possibles en autonomie ; - raisonnement inductif : découverte de la règle par l'apprenant ; - document et/ou exercices thématiques ; - contextualisation des documents et/ou exercices ; - diversité des exercices proposés ; - tableau récapitulatif ; - corrigé ; - cohérence entre la formulation du sommaire et le contenu ; - cohérence entre l'avant-propos et le contenu proposé. Les étu travaillent en groupes, analysent le recueil qui leur a été distribué et présentent ensuite leur analyse au reste du groupe. F note sur le tableau critérié projeté au tableau la synthèse des analyses accordées en grand groupe.

		recueils de grammaire (copie papier pour le travail en groupes, et projection au tableau).	
3.3.5.	Q	Notes au tableau.	➤ Déterminer des types d'activités pour les phases de repérage et de conceptualisation. F demande aux étu de proposer des types d'activités permettant de faire repérer et conceptualiser des apprenants en FLE. Discussion remue-méninges et classement de techniques possibles de la plus à la moins guidante (notes au tableau).
3.3.3. <i>suite et fin</i>	G/MC	Notes au tableau.	➤ Concevoir des activités de repérage et de conceptualisation à partir de l'extrait du documentaire « Les dieux égyptiens » et à partir du mail de Marco à Flora. F demande aux étu de faire le point en petits groupes sur leurs idées concernant des activités possibles pour le repérage et la conceptualisation à partir des deux documents. Les étu travaillent en binôme sur un des deux documents, puis comparent leurs idées avec d'autres binômes ayant travaillé sur le même document. F et les étu discutent des propositions mises en commun et se mettent d'accord sur des activités possibles permettant le repérage et la conceptualisation dans le cadre d'une approche inductive explicite de la grammaire.
Séance du 2 avril 2009			
3.4.			L'étape de production : la phase de systématisation
3.4.1.	F	Diaporama sur la systématisation (références : De Salins 1996, Lemeunier 2001).	➤ Faire le point sur les principes de mise en œuvre d'activités de systématisation contextualisées. F commente un diaporama sur la systématisation à l'oral et à l'écrit et discute avec les étu des principes de mise en œuvre de cette phase : - proposer des exercices ou activités d'entraînement thématiques (en fonction du document déclencheur) permettant l'appropriation des éléments langagiers conceptualisés préalablement ; - vérifier si les objectifs des exercices proposés sont en adéquation avec ceux de l'unité didactique ; - inscrire ces exercices ou activités dans un cadre situationnel précis et cohérent ; - mettre en œuvre ces exercices ou activités de manière à rentabiliser le temps de classe lors de cette phase ; - donner à ces exercices et activités des caractéristiques qui favorisent la dynamique de groupe et qui suscitent la motivation ; - formuler la consigne de manière claire et précise et vérifier la faisabilité de l'exercice ou activité.
3.4.2.	G/MC	Notes au tableau.	➤ Concevoir des activités de systématisation à l'écrit à partir du mail de Marco à Flora. F invite les étu à proposer des activités de systématisation à mettre en œuvre à la suite des phases de repérage et de conceptualisation à partir du mail de Marco à Flora. Les étu discutent en petits groupes et mettent leurs idées en commun en grand groupe.
3.4.3.	G/MC	Fiche de six activités : « La pioche aux métiers », « Commérages entre amis », « Les objets insolites », « Le musée de l'homme en l'an 3000 », « L'ami-e impatient-e »,	➤ Expérimenter des activités de systématisation orale. F dispose autour de la salle des supports pour la mise en œuvre de 6 activités de systématisation orale. F distribue aux étu une fiche comprenant les descriptions du déroulement des 6 activités. Les étu doivent tester les activités une par une par groupes de 3 (5/10mn par activité) et faire attention à leur ressenti pendant l'activité. Les étu testent les activités. Quand tous les étu ont testé les 6 activités, ils se mettent d'accord en groupes sur les objectifs ciblés de ces activités (pragmatique, linguistique, socio-linguistique/socio-culturel), puis font le point en grand groupe avec F sur le ressenti, les processus mis en jeu, les objectifs, les niveaux, les supports et les techniques d'animation.

		« Témoignages » (Lemeunier 2001).	
3.4.4.	G/MC	Fiche de dessins « caricaturaux » représentant des dieux de l'Antiquité. Notes au tableau.	➤ Concevoir des activités de systématisation à l'oral à partir de l'extrait du documentaire « Les dieux égyptiens ». F invite les étu à proposer des activités de systématisation à mettre en œuvre à la suite des phases de repérage et de conceptualisation à partir de l'extrait du documentaire « Les dieux égyptiens ». Pour aiguiller la créativité des étu, F leur distribue un support possible pour la création d'activités de systématisation : une fiche de caricatures représentant des dieux de l'Antiquité. Les étu discutent en petits groupes et mettent leurs idées en commun en grand groupe.
Séance du 9 avril 2009			
3.5.			L'étape de production : la tâche finale
3.5.1.	Q	Questions projetées au tableau.	➤ Déterminer des critères de mise en œuvre d'activités de production (ou tâches finales) à l'oral et à l'écrit. F projette plusieurs questions au tableau et lance une discussion avec les étu à partir de ces questions pour faire le point sur les manières de mettre en œuvre des activités de production (ou tâches finales). Les questions : - est-ce que le thème de la tâche correspond à celui du document déclencheur ? - est-ce que le thème de la tâche permet de réemployer ce qui a été systématisé dans l'étape précédente ? - est-ce que la tâche permet aux apprenants de s'appuyer sur / utiliser leurs acquis langagiers antérieurs ? - est-ce que la tâche permet de vérifier s'il y a eu apprentissage à partir des objectifs fixés au départ ? - la tâche proposée est-elle contextualisée ? - la consigne donne-t-elle un cadre stimulant la créativité de l'apprenant pour la réalisation de la tâche ?
3.5.2.	G/MC	Manuels de FLE des années 1990 et 2000 (approche communicative et perspective actionnelle).	➤ Analyser, compléter, enrichir des activités de production proposées dans des manuels de FLE. F propose aux étu de se répartir par groupes, de choisir un manuel de FLE mis à leur disposition, de sélectionner une unité de ce manuel, d'y repérer des activités de production et de les analyser à partir des questions préalablement discutées. Les étu se répartissent en petits groupes en fonction du manuel qui les intéresse. Puis en grand groupe, chaque groupe présente une activité sélectionnée dans un manuel, dit si elle correspond aux critères vus et propose des compléments ou enrichissements pour la mise en œuvre de l'activité si besoin.
3.5.3.	G/MC	Fiche pédagogique de l'unité didactique « Les dieux égyptiens », avec la phase de tâche finale à compléter.	➤ Concevoir la tâche finale de l'unité didactique construite à partir de l'extrait du documentaire « Les dieux égyptiens ». F distribue aux étu la fiche pédagogique de l'unité didactique « Les dieux égyptiens » qui reprend les activités conçues tout au long des séances pour la compréhension, le traitement de la langue et la systématisation. F demande aux étu de proposer des idées de tâche finale pour cette unité didactique. Les étu réfléchissent en petits groupes puis mettent leurs idées en commun en grand groupe. F et étu se mettent d'accord et rédigent la fin de la fiche pédagogique (en imaginant aussi des variantes de mise en œuvre selon les publics).
3.5.4.	G/MC	Enveloppes contenant des vignettes d'activités des différentes phases de l'unité didactique « De Marco à Flora ». Fiche	➤ Reconstituer l'unité didactique « De Marco à Flora » avec toutes ses phases d'activité. F propose une activité synthèse aux étu. Il s'agit de reconstituer la fiche pédagogique de l'unité didactique « De Marco à Flora ». Les étu sont répartis en 6 groupes. F distribue à chaque groupe une enveloppe contenant sous forme de vignettes pêle-mêle les activités des différentes phases de l'unité didactique conçues au fil des séances à partir du mail de Marco à Flora. Les étu reconstituent le fil de l'unité didactique en disposant les vignettes sur leur table. Puis ils comparent et se mettent d'accord de groupe à groupe. F et étu font le point en grand groupe. F distribue la fiche pédagogique complète aux étu.

ANNEXE 3.1. – Synopsis reconstitué du programme réalisé de l'EC

		pédagogique complète.	
<i>0.insert</i>			<i>F et étu font un bilan oral de l'EC. F fait le point avec les étu sur le dossier de validation de l'EC à rendre.</i>

ANNEXES 4

CORPUS ALICE

4.1. Présentation d'Alice

Informations spécifiques concernant Alice	
Age	50 ans
Expérience des langues	Langue 1 : français Langues étrangères : anglais (pratiquée/vécue en situation familiale, niveau estimé <i>indépendant B2</i>) et allemand (apprise à l'école mais non pratiquée, niveau estimé <i>élémentaire A1</i>)
Formation universitaire	2009-10 : Master 2 Didactique des langues 2008-09 : Master 1 Didactique des langues 1981-82 : Formation Assistante DRH, IGS, Lyon 1980 : Licence AES, Lyon 3
Expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE antérieure au stage	2009 : association Inter 7, Paris (apprenants adultes polonais, philippins) Avril, mai, juin 2008: association HUIJI, Paris (apprenants adultes chinois)
Expérience professionnelle autre	1996-2007 : Coordinatrice régionale dans une société de communication pédagogique 1982-1986 : Responsable ressources humaines

4.2. Présentation du cours ALICE 1 16 octobre 2009

AL1 – Présentation du cours	
Date et heure	16 octobre 2009 , de 11h à 12h
Durée totale	51'01''
Personnes présentes	L'enseignante stagiaire, 16 étudiants (5 garçons, 11 filles) La conseillère pédagogique, deux étudiantes de M2
Disposition de la classe	<u>Légende</u> ● enseignante ☒ étudiantes M2 ✍ conseillère - Prénoms : apprenant-e-s ☐ tableau 💻 ordinateur/vidéoproj. 📷 caméra ☐ place inoccupée - P porte - F fenêtres F Wu Cai Af ☐ Mei Xue ☒ ☒ Xia Zhu Af Hua Af ☐ Wei ☐ Sha Yan ☐ Tao Na Shi P

Enregistrement et traitement des données premières	
Nature	Le cours a été enregistré sur support audio-visuel (caméra numérique) par une étudiante de M2.
Transcription	Ensemble du cours transcrit (sauf les 15 premières secondes inaudibles pendant l'installation) CTV : de 0' 15'' à 51' 01'', soit une durée de 50' 46'' 514 TPs
Identification des locuteurs	E = enseignante (Alice) C = conseillère pédagogique Et1 (caméra)/Et2 = étudiantes de M2 Cai, Shi, Tao, Wei, Wu = étudiants identifiés Hua, Mei, Na, Sha, Xia, Xue, Yan, Zhu = étudiantes identifiées Af = étudiante non identifiée Am = étudiant non identifié As = plusieurs étudiants
Enregistrement et traitement des données provoquées	
Temps et lieu de l'EAC	Le 16 mars 2010, de 10h à 12h. Dans un box de la bibliothèque des sciences humaines de l'université Paris Descartes.
Transcription	17 commentaires.

4.3. Synopsis ALICE 1

Synopsis du cours AL1 : Description de vins français	Université Paris Descartes DUFLS
Enseignante stagiaire : Alice	Classe : FLE pour étudiants chinois, de niveaux A2-B2

Séance

Données	Enregistrées	Transcrites	TPs
16.10.09_1/1	0'00'' – 51'01''	0'15'' – 51'01''	514

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Séance du 16.10.09				
1.				Description de vins français et dégustation d'un vin à l'aveugle à deviner
1.1.				Enumération de noms de vins français et de leurs régions de production, description de leurs caractéristiques
1.1.1.	de 0'15'' à 7'12'' durée : 6'57'' TPs : 001 - 112	Q	Carte de France accrochée au tableau	➤ Nommer des vins français et situer leur région de production E anime un remue-méninge en grand groupe, à partir de questions portant sur les noms de vins français et les régions viticoles en France. Les As donnent des noms de vins en fonction de leurs connaissances préalables. E fait systématiquement repérer par des As les régions nommées ainsi que quelques villes importantes, sur la carte de France accrochée au tableau (vins de Bordeaux, du Beaujolais, de Champagne, de Bourgogne, d'Alsace, Loire).
1.1.2.	de 7'13'' à 8'29'' durée : 1'16'' TPs : 112 - 124	Q	Carte de France accrochée au tableau	➤ Expliquer les conditions nécessaires pour produire du vin (chaleur, pluie) et faire émerger des éléments lexicaux liés au vin (raisin, vigne) E trace un trait imaginaire sur la carte de France de l'Alsace vers la Loire et pose une question sur le climat nécessaire pour produire du vin. Les As répondent qu'il faut de la chaleur et de l'eau. E questionne pour faire émerger les mots « raisin » et « vigne ».
1.1.3.	de 8'30'' à 17'32'' durée : 9'02'' TPs : 124 - 186	Q/E	Notes au tableau de E, au fil de l'activité Fiche de vocabulaire sur les vins préparée par E, distribuée aux As en fin d'activité	➤ Lister les éléments de lexique pour décrire le vin (en dominante, adjectifs) E invite les As à proposer des termes pour décrire un vin. Les As proposent différents adjectifs. A chaque adjectif proposé, E note au tableau et commente. E propose aussi des adjectifs pour compléter (elle a préparé une liste d'adjectifs au préalable). Liste des adjectifs notés : « doux, fort, acide, sucré, demi sec, léger, piquant, délicat, corsé, sensuel, rude, frais, fruité, nerveux, élégant, ambré, coloré, rubis ». E introduit des mots spécialisés comme « la

				robe », « le nez », « œnologue », « un cru ».
1.2.				Présentation orale de vins français choisis parmi plusieurs
1.2.1.	de 17'32'' à 23'32'' durée : 6'00'' TPs : 186 - 193	G	Dossiers distribués présentant des vins de régions différentes (un dossier par région, trois vins par dossier)	➤ Sélectionner un vin à présenter, à partir d'un ensemble de textes descriptifs de vins d'une région vinicole E invite les As à se répartir par groupes de 3 ou 4. E distribue à chaque groupe un dossier de trois textes présentant les vins d'une région. Chaque groupe travaille sur une région vinicole différente. E explique que chaque groupe d'As doit choisir un des vins décrits dans les textes et qu'ensuite, un A de chaque groupe devra présenter ce vin à l'ensemble du groupe. E annonce qu'ensuite ils seront invités à goûter un vin caché que E a apporté et deviner quel est ce vin, en s'appuyant sur les descriptions orales faites par les As au préalable (E montre la bouteille masquée). Les As lisent les articles de presse et choisissent un des vins décrits pour le présenter ensuite aux autres à l'oral.
1.2.2.	de 23'33'' à 41'27'' durée : 17'54'' TPs : 194 - 424	MC	Carte de France accrochée au tableau Textes de description des vins choisis pour être présentés	➤ Présenter à l'oral un vin choisi, à partir d'un ensemble de textes descriptifs de vins d'une région vinicole E invite les As à passer à la présentation orale des vins qu'ils ont choisis en petits groupes. A tour de rôle, un A de chaque groupe vient au tableau et présente oralement le vin sélectionné par son groupe devant l'ensemble des As, en montrant d'où vient ce vin sur la carte de France, et en s'appuyant ou en lisant des extraits du texte sélectionné. Les vins présentés sont : Chinon (Loire), Jurançon (Sud-Ouest), Saint-Amour (Beaujolais), Margaux (Bordeaux), Sylvaner (Alsace), Bandol (Provence). Les As listent ou lisent des caractéristiques du vin telles que : la région, le nom, les adjectifs de description, les arômes, des conseils d'accompagnement culinaires.
1.3.				Dégustation d'un vin à l'aveugle
1.3.1.	de 41'28'' à 50'15'' durée : 9'33'' TPs : 424 - 512	Q		➤ Déguster un vin et deviner ce que c'est. E distribue un fond de verre de vin aux As qui souhaitent goûter un peu du vin apporté par E (bouteille masquée). Les As goûtent et E les invite à décrire ce qu'ils ont goûté afin de réutiliser le lexique travaillé. Quelques As proposent des descriptions du vin qu'ils ont goûté avec quelques adjectifs ou périphrases. Les As trouvent difficile de deviner de quel vin il s'agit. E les invite à proposer une région. Les As proposent deux régions : Alsace et Provence. E dévoile la bouteille : il s'agit d'un vin de Provence. E demande à un A de lire l'étiquette du vin (Côtes-de-Provence) qui donnent les caractéristiques du vin : son origine, son goût, sa

				robe, les accompagnements possibles.
<i>0. insert</i>	<i>de 50'15'' à 51'01'' durée : 0'46'' TPs : 512-514</i>	<i>E</i>		<i>Pour conclure, E indique qu'il y a un musée du vin à Paris que les As peuvent visiter (E écrit l'adresse au tableau). E recommande un film français où on voit des dégustations de vin (« L'Aile ou la cuisse »).</i>

4.4. Transcriptions ALICE 1

AL1 – Transcription du cours	AL1 – Transcription de l'EAC
<i>Salle de classe de l'université. Une carte de France est accrochée au tableau noir.</i> [CTV : 0'15''] 001 E xxx boire boire trop qu'est ce que c'est boire trop↑+ l'alcool c'est dangereux pour la santé c'est bon↓ on peut devenir alcoolique on peut même mourir bon↓ mais aujourd'hui on parle des vins↓ euh: est-ce que↑vous connaissez des noms des vins↓ 002 Tao oui (<i>bruit de chaise</i>) 003 E allez dites-moi (<i>mouvement de tête invitant à parler</i>) 004 Tao je connais le château + (<i>bruit de toux</i>) le château 005 E château château château quoi par exemple 006 Tao château d'yquem (<i>rires</i>) 007 E yquem↓ 008 Tao yquem↓ 009 C ah oui carrément (<i>rires</i>) xxx 010 Tao y-q y-q-u-e-m↓ (<i>E écrit en même temps</i>) 011 E d'accord c'est un châ un vin de quelle région↑ 012 Tao bordeaux↓ 012 E bordeaux xxx bordeaux↑ qu'est-ce qui va me montrer sur la carte où c'est↓ (<i>E pointe vers Wu près du tableau</i>) vous venez m'montrer où c'est↑ (<i>Wu se lève et se dirige vers la carte</i>) + bordeaux↓ 013 Wu (<i>Wu tourné vers le tableau avec E, regardent la carte, Wu montre Bordeaux du doigt</i>) euh: là 014 E là (<i>E et Wu se retournent vers le groupe, E a le doigt toujours pointé sur Bordeaux</i>) 015 As (<i>rires</i>) 016 E là (<i>E détache son doigt de la carte, Wu retourne s'asseoir</i>) 017 As (<i>rires</i>) 018 E quelqu'un d'autre connaît un aut un autre nom de vin↑ 019 Shi /vodeka/ 020 Tao beaujolais 021 E (<i>Shi et Tao ont parlé presque en même temps</i>) alors on va + (<i>E pointe vers Shi</i>) qu'est-ce que vous avez dit↑ 022 Shi /vodeka/ 023 E vod↑- ka↓ 024 As (<i>rires</i>) xxx 025 Tao beaujolais à lyon 026 E beaujolais↓ (<i>E se tourne vers le tableau pour écrire, puis se retourne vers Tao</i>) vous vous y connaissez bien↓ m'sieur↓ (<i>rires</i>) (<i>E commence à écrire au tableau puis se retourne vers Tao</i>) pourquoi↑	Commentaire 1 (CTV : 0'37'') ça c'est le brainstorming du début pour créer un p'tit peu de de dynamique euh + et de voir où en était où y z en étaient dans ce point à la fois d'la culture française et de voir c'qu'i savaient de ce sujet là + et je savais que le sujet les intéressait parce que j'en avais parlé un p'tit peu avec eux avant euh + j'les avais observés en stage et là c'était ma première prise en main Commentaire 2 (CTV : 1'43'') ils ont été très participatifs dès l'début + y a beaucoup d'rires + alors c'est vrai qu'ils rient beaucoup les chinois ils rient très facilement c'était ça a été une des choses qui m'a surprise au début mais + euh ouais c'était assez encourageant pour moi parce que j'ai vu

027 Tao	parce que j'ai visité une famille qui	dès l'début qu'ça ça partait bien quoi
028 E	d'accord (<i>E se retourne à nouveau vers le tableau pour écrire</i>)	
029 Tao	connaît très bien le vin↓	
030 As	(<i>rires</i>)	
031 Tao	elle m'a appris pour goûter	
032 E	beaujolais↑ lyon↑	
033 Tao	oui à lyon (<i>Tao pointe de la main brièvement vers la carte</i>)	
034 E	qui c'est euh + quelqu'un peut me dire où c'est lyon↑	
035 As	xxx	
036 Mei	(<i>Mei s'est déplacée au tableau, regarde sur la carte</i>) au centre de la xxx (<i>rires</i>)	
037 E	alors paris c'est là (<i>E pointe sur la carte</i>) (<i>rires</i>) la carte est un p'tit peu petite mais (<i>E aide Mei à passer de Paris à Lyon sur la carte</i>)	
038 Mei	(<i>Mei cherche avec son doigt sur la carte et se fait guider par E</i>) lyon↑ (<i>Mei trouve Lyon, se retourne vers le groupe, et retourne à sa place</i>)	
039 E	(<i>E en pointant les villes sur la carte</i>) d'accord↑ paris lyon marseille d'accord↑ bon↓ (<i>E vers Shi</i>) euh qu'est-ce que vous m'avez dit comme nom↑ j'ai pas + compris↓	
040 Shi	vodka	Commentaire 3 (CTV : 3'02'')
041 As	<u>VODKA</u>	ça c'était intéressant parce que y en a qui f'saient la confusion entre appétit et pétille et donc euh + j'me souviens de m'être dit que c'était important d'être à l'affût de tout c'qui sort et de de corriger au fur et à mesure parce que 'fin dans certains cas + parce que y a des vraies erreurs quelquefois
042 E	vodka↓ est-ce que j'écris vodka au tableau↑	
043 As	NON::	
044 E	pourquoi↑	
045 As	c'est pas un vin:	
046 E	c'est pas du vin↓ c'est d'l'alcool et c'est plutôt polonais russe euh + ok euh: vous avez d'autres idées↑ quelqu'un a une autre idée du d'un nom de vin↑ c'est déjà bien hein↓ (<i>E pointe vers les noms écrits au tableau</i>) le bordeaux du beaujolais	
047 Na	champagne	
048 E	champagne alors↓ le champagne c'est un vin spécial↓ + c'est un peu hein quelle est la différence entre le champagne↑ + <u>et le vin ordinaire</u> ↓	
049 Na	<u>il a du gaz</u>	
050 E	il a du gaz↓ vous avez est-ce que tout le monde a goûté du champagne↑	
051 As	oui:	
052 E	d'accord donc ça pétille + oui↑ vous comprenez↑ pétille↑	
053 Af	bon appétit	
054 Et1	non c'est pas c'est pas bon appétit	
055 E	(<i>E est en train d'écrire 'pétiller' au tableau</i>) non xxx pé-ti-lle (<i>se retourne</i>) le verbe pé-tiller↓ y a des bulles (<i>E fait un geste de la main</i>) d'accord↑ alors le champagne on le je le mets à part euh: ++ (<i>E regarde le tableau</i>) quelqu'un a une	

056 Xia	autre idée↑ un autre nom de vin↑	
057 E	vin de bourgogne vin de bourgogne (<i>E se retourne à nouveau vers le tableau pour écrire</i>) d'accord ça c'est la région↓ (<i>E écrit</i>) +++ la bourgogne c'est quoi comme région↑ c'est où↑++ quelqu'un peut me dire↑ où est où est la bourgogne↓	
058 Tao	euh à sud euh sud est de paris↓	
059 E	sud est de paris oui↓ la bourgogne c'est une grosse région française qui commence + à peu près là (<i>E pointe sur la carte</i>) on va dire euh vers auxerre à peu près↓ comme ça↓+ entre lyon et là (<i>E pointe toujours sur la carte</i>) c'est au sud de paris et au nord de lyon↓ (<i>E fait un rond sur la carte</i>) + d'accord↑ + alors euh dans quelle région de france on produit du vin↓ on a dit la bourgogne↑	
060 As	bordeaux bordeaux	
061 E	bordeaux↓ (<i>E repointe sur la carte</i>) par là	
062 Tao	rhône la région rhône	
063 E	région du rhône↑ qui me dit où est le rhône↑ où est le rhône↓ (<i>E pointe vers Xue</i>) venez me montrer où est le rhône↓ (<i>Xue se lève et vient au tableau – bruit de chaise</i>) + qu'est-ce que c'est le rhône↓	
064 Cai	le /rone/ c'est la CHAIsse du roi	
065 E	comment↑	
066 Xue	(<i>Xue regarde la carte</i>) le rhône	
067 E	(<i>E regarde Xue puis à nouveau vers Cai</i>) qu'est-ce que c'est que le rhône↑ (<i>rires</i>) qu'est-ce que vous avez dit↑	
068 Cai	chaise chaise du roi↓ (<i>rires</i>)	
069 E	chaise du roi (<i>E commence à faire non de la tête dans un signe d'incompréhension</i>)	
070 Et2	le TRONE↑ i dit	
071 E	(<i>E comprend et se retourne vers Cai</i>) ah: (<i>E fait un signe de la main pour signifier qu'elle a compris</i>) (<i>rires</i>) alors↓	
072 Et2	à pas confondre avec le trône	
073 E	(<i>E se retourne vers le tableau, contourne Xue devant la carte pour aller écrire de l'autre côté</i>) le rhône c'est le nom d'un des grands un : grand fleuve français (<i>E écrit</i>) le RHOne + + et vous↑ vous avez confondu avec le TROne↓	
074 Cai	ah oui	
075 E	je crois qu'il y a un accent circonflexe j'sais pas↓ + mais bon (<i>E s'essuie la main et repasse de l'autre côté de Xue toujours devant la carte</i>) ++ alors le rhône (<i>E à Xue, tournée vers la carte</i>) je vous aide↑	
076 Xue	ah oui	
077 E	(<i>E se tourne vers la carte avec Xue</i>) il est là (<i>E longe le Rhône du doigt</i>) là là là entre euh	
078 Tao	il traverse lyon	
079 E	voilà il traverse lyon et il se jette dans la	
		Commentaire 4 (CTV : 6'24'') (<i>à propos de la région Alsace</i>) j'ai pas compris c'qu'i voulaient dire <u>Q° : Dans le tour des régions, vous aviez prévu de voir l'Alsace ?</u> ah oui ah oui ah oui oui oui j'voulais qu'on passe par l'alsace (<i>rit</i>)
		Commentaire 5 (CTV : 7'10'') ils sont très forts c'est incroyable

	méditerranée + à marseille↓ (<i>E montre sur la carte à Xue</i>) xxx c'est xxx voilà	
080 Xue	j'ai pas encore trouvé	
081 E	(<i>E à Xue</i>) là entre lyon le bleu le bleu qui descend xxx là là là là là xxx et ça va jusqu'à marseille normalement↓ + bon + (<i>E se retourne vers le groupe</i>)	
082 Xue	ah oui (<i>Xue se retourne aussi vers le groupe</i>)	
083 E	alors on a dit (<i>Xue rejoint sa place</i>) la vallée du rhône on a dit bordeaux (<i>E à Xue qui passe devant elle</i>) merci↓ + la bourgogne le beaujolais on a dit euh:: (<i>E repose la main sur la carte tout en faisant face au groupe</i>) quelqu'un peut me dire une autre région où on + où on: fabrique du vin ++	
084 Yan	xxx /valence/xxx (<i>E se rapproche</i>)	
085 E	alsace↑ (<i>E fait oui de la tête</i>) qu'est-ce que vous avez dit↓	
086 Yan	/vin/	
087 E	valence↓ non↑	
088 Et2	lens	
089 As	reims xxx	
090 E	nancy↓ nancy↑	
091 As	xxx	
092 Et2	lens l-e-n-s j'crois	
093 As	xxx (<i>rires</i>)	
094 Am	reims xxx	
095 E	reims↑	
096 Yan	oui↓	
097 E	reims c'est du champagne c'est au nord de paris xxx	
098 Yan	paris↑ euh:	
099 E	non je crois qu'c'est alsace↓	
100 As	xxx	
101 Af	non pas alsace pas alsace	
102 E	est-ce que c'est l'alsace↑	
103 As	NON:::	
104 E	non↑ (<i>E écrit au tableau</i>) + l'alsace c'est où↑ (<i>E se retourne vers le groupe</i>) alors↓ (<i>E pointe du doigt négativement vers Tao</i>) pas vous non non non non↓ (<i>E se déplace vers une autre partie du groupe</i>) quelqu'un d'autre + qui va me dire où est l'alsace↑ (<i>E à Tao</i>) excusez-moi↓ (<i>E regarde de nouveau vers l'autre partie du groupe</i>)	
105 Am	nord est	
106 E	c'est où l'alsace↓	
107 Am	(<i>Am pointe vers la carte sans se déplacer</i>)	
108 E	(<i>E pointe sur la région Alsace</i>) oui c'est là↓ cette région-là d'accord↑ + alors↓ l'alsace↑ la bourgogne↑ bordeaux↑ + on a dit le long du rhône↑ qu'est-ce qui nous manque↓ + en gros↑	
109 Xia	la loire	
110 E	(<i>E pointe vers Xia</i>) la loire↓ + très bien la loire (<i>E suit la Loire sur la carte</i>) comme ça↓ + et puis aussi le sud ouest de la	

	france↓ (<i>E fait un rond sur la carte</i>) hein↑ toute cette partie là↓ euh les montagnes qui qui sont là↑ (<i>E pointe les Pyrénées</i>) ça s'appelle <u>comment</u> ↑	
111 As	<u>pyrénées les pyrénées</u>	
112 E	voilà↓ donc le sud ouest c'est au sud le sud ouest de la france vers les pyrénées↑ et le bord du bassin méditerranéen↓ d'accord↑ [CTV : 7'13''] alors (<i>E se tourne vers la carte</i>) regardez↓ (<i>E se retourne vers le groupe</i>) si on fait on dit où y a du vin en france↑ euh en gros on trace comme ça↓ (<i>E fait un trait de la Loire vers l'Alsace</i>) ++ ça veut dire que pour faire pousser du vin il faut quoi↑ comme climat↑ + à votre avis↓	Commentaire 6 (CTV : 11'23'') y a rien qui m'vent à l'esprit comme commentaire + 'fin je je sais pas <u>Q° : Ca se passe comme vous aviez prévu ?</u> oui oui tout à fait parce que j'avais prévu une liste de d'adjectifs euh + pour justement parce que c'était l'objectif de ma séquence + et et puis finalement ils ont bien participé <u>Q° : La liste, vous l'aviez préparée à l'avance ?</u> oh oui tout à fait oui oui + ça s'déroule comme j'avais pensé + ils répondent + quand même j'me suis rendu compte sur l'moment qu' c'était difficile de euh de d'expliquer certains termes euh euh + alors euh par exemple euh bon piquant c'est très simple euh tout le monde comprend + sensuel là aussi avec l'étymologie c'était facile mais y a un des autres mots euh un vin léger + un vin corsé un vin près du corps + qu'est ce que ça peut vouloir dire pour quelqu'un ++ le sujet m'intéressait mais j'suis pas spécialiste des vins du tout donc j'ai dû quand même pas mal euh préparé (rit)
113 As	xxx chaleur chaleur	
114 E	chaleur soleil et puis quoi d'autre↓	
115 Af	l'eau↑	
116 E	et de l'eau et de l'eau↓ + qu'est-ce qui j'ai pas entendu	
117 As	xxx	
118 E	qu'est-ce que vous dites↑ (<i>E regarde sa montre</i>) + non↑ rien↓ bon ok + euh le vin pour faire du vin↑ on se sert de quelle plante↓	
119 As	euh xxx raisin le raisin	
120 E	alors↓ le raisin↑ c'est pas la plante↓ c'est bien↓ c'est ça↓ c'est juste↓ (<i>E écrit</i>)	
121 As	xxx	
122 E	alors↓ quel est le nom de l'arbuste qui donne le raisin↑	Commentaire 7 (CTV : 11'52'') c'était important qu'ils voient avant le vocabulaire pour gagner du temps + on avait qu'une heure + je voulais qu'ils comprennent les documents vite et qu'ils réutilisent ++ c'est aussi pour dire tout c'qu'on fait maintenant là dans cinq minutes ça va aussi vous resservir donc continuez à être attentifs euh euh c'est pas juste 'fin on n'est pas là juste en train d's'amuser à parler des vins quoi + on est en train d'travailler
123 Tao	vigne:	
124 E	bravo↓ (<i>E sourit et met les mains sur les hanches en signe d'approbation/admiration</i>) (rises) + vous avez révisé avant de venir↑ (rises) (<i>E écrit</i>) vigne la vigne alors le vin (<i>E écrit</i>) la vigne + d'accord↑+++ (<i>E efface le tableau</i>) [CTV : 8'30''] alors maintenant euh mmh + pour décrire un vin↓ + vous avez déjà tous goûté du vin↑ quand vous buvez un p'tit peu de vin↑ qu'est-ce qu'on quel adjectif on peut utiliser pour dire ce qu'on pense de ce vin↓	
125 Af	super↓ (rises)	
126 Af	ça sent bon	
127 E	alors + (<i>E se tourne vers le tableau</i>) c'est c'est bien ça↓ (<i>E efface le tableau</i>) ++ (<i>E se retourne à nouveau vers le groupe</i>) si vous êtes chez des gens et qui vous invitent et qui vous font boire un bon vin + si vous dites juste c'est bon↑ ils vont être déçus↓ il faut dire autre chose + alors (<i>E se tourne vers le tableau et écrit</i>) doux + qu'est-ce que vous avez dit↑	
128 As	fort fort	
129 E	fort (<i>E écrit</i>)	
130 Am	pas fort (rises)	
131 E	(<i>E se retourne</i>) pas fort bon↓	

132 Af	acide	
133 E	acide oui↓ pourquoi pas (<i>E prend une feuille sur son bureau et retourne écrire au tableau</i>) ++ xxx qu'est-ce que j'ai entendu↑ (<i>E se retourne</i>) +	
134 Af	(<i>chuchotement</i>) sucré	
135 E	sucré oui (<i>E écrit</i>)	
136 As	xxx	
137 E	(<i>E face au groupe</i>) vous avez d'autres idées↑	
138 Am	euh demi demi sec	
139 E	demi sec↓ ça c'est un qualificatif un peu technique mais oui c'est ça↓ (<i>E écrit</i>) demi sec (<i>E se retourne</i>) + (<i>E s'adresse à Hua</i>) qu'est-ce que vous dites euh hua qu'est-ce que vous dites↑ non↓ euh + par exemple si je vous dis léger↓ + léger↓ (<i>E écrit</i>)	
140 Hua	piquant	
141 E	piquant↑ + piquant↑ vous avez dit↑ bon↓ mais un vin qui est piquant↓ c'est pas un bon vin↓ ça n'doit pas piquer + si vous êtes invité chez quelqu'un↓ ne dites pas que le vin est piquant↓ (<i>rires</i>) c'est comme si vous disiez qu'il est mauvais↓ + d'accord↑ alors on va noter quand même↓ piquant (<i>E écrit puis regarde sa feuille</i>) ++ délicat↑ (<i>E se retourne vers le groupe</i>)	
142 Xia	corsé	
143 E	corsé↑+ qu'est-ce qui a dit corsé↑ (<i>E pointe vers Xia</i>) oui c'est bien↓ corsé↓ (<i>E écrit</i>) qu'est-ce que ça veut dire corsé↓++	
144 Xia	peut être vin avec une très longue histoire	
145 E	oui↓ + il a un parfum que l'on sent bien + oui↑ + euh: mmh + y a même des gens qui disent qu'un vin peut être sensuel↑ (<i>E écrit</i>) ++ qu'est-ce ça veut dire sensuel↑xxx ++ vous connaissez non dans le mot sensuel↑ (<i>E pointe le mot au tableau</i>) est-ce qu'il y a un mot que vous	
146 As	sens	
147 E	sens voilà↓ ça veut dire il éveille↑ les sens↓ + il éveille↑ les sens↓ le goût le le plaisir↓ ++ d'accord↑+ vous avez d'autres idées↑+	
148 Xue	rude	
149 E	rude oui↓ (<i>E le note</i>) + euh: (<i>E regarde sa feuille</i>) frais + fruité↑ + fruité vous comprenez↑ il a un parfum de fruit↓ euh nerveux↓ quelquefois on dit que le vin est nerveux (<i>E écrit</i>) ++ tout ça c'est des ce sont des mots qu'vous allez retrouver dans un texte que j'veais vous donner après + hein↑ +	
		Commentaire 8 (CTV : 16'59'') <u>Q° : Vous aviez prévu une liste de mots et là, vous vous rendez compte qu'il y a des mots que vous</u>

	certains disent aussi que le vin peut être élégant↓ + (<i>rires</i>) c'est une image c'est une image mais pourquoi pas (<i>E écrit</i>) ++ élégant euh généreux même↓ + le vin peut être généreux↓ + vous comprenez que le vin peut être généreux↑ qu'est-ce ça veut dire généreux↓ + qui peut me dire↑ ce que veut dire généreux↓	<u>n'avez pas vus ?</u> oui tout à fait + oui oui très clairement pour cru + puisque j'avais parlé d'la robe du nez et cru j'l'ai laissé passer parce que je je je pense que je r'gardais ma montre et je je m'suis dit à un moment donné oh la la faut qu'j'avance faut qu'j'fasse l'activité euh + voilà ouais <u>Q° : Ca vous a gêné ?</u> pas trop non pas tant que ça + pas tant qu'ça parce que j'me suis dit que + vu leur niveau ils étaient capables de de plonger eux-mêmes dans la fiche qu'on avait déjà bien bien faite ensemble quoi + ouais
150 Cai	généreux ça veut dire euh y a par exemple euh xxx	Commentaire 9 (CTV : 17'09'') avec des débutants j'aurais été gênée + parce que euh j'me s'rais dit j'leur fourre un document en leur disant ben débrouillez vous avec ce vocabulaire quoi + bon là c'était pas c'est pas c'est pas l'cas à ce stade là c'est en début d'année i sont au niveau b1 b2 quoi donc ça va
151 E	oui c'est ça alors comment est-ce qu'un vin peut être généreux +	
152 Xia	/il donner beaucoup/ (<i>toux</i>) xxx	
153 E	(<i>E tend l'oreille</i>) plus fort plus fort	
154 Xia	il donner beaucoup de parfum	
155 E	oui moi je crois que ça veut dire ça↓ c'est une image donc on peut comprendre un peu comme on veut mais + un vin généreux c'est un vin qui donne beaucoup de plaisir peut-être + beaucoup de qui fait penser à beaucoup de choses peut-être↓ + euh: alors pour parler↑ de la couleur d'un vin↑ qu'est-ce qu'on xxx on peut dire toutes les couleurs qui existent↓ mais les gens qui produisent le vin↓ ils utilisent un nom un p'tit peu spécial est-ce que est-ce que quelqu'un connaît c'mot + on n'dit pas la couleur d'un vin↓	
156 Tao	la robe (<i>rires</i>)	
157 E	bravo↓ (<i>E sourit et fait un signe approbateur de la tête vers Tao, marche de l'autre côté du tableau et écrit</i>) la robe ++ donc la robe d'un vin↓ ça va être euh (<i>E regarde sa feuille</i>) on va vous dire que le vin il est ambré↓ il est coloré ou par exemple il est rubis↓ + qu'est-ce que c'est un rubis↑	
158 Af	xxx précieux	
159 E	c'est ça↓ + une pierre↑	
160 Af	comme un diamant	
161 E	oui (<i>E écrit</i>) rubis c'est de quelle couleur↑	
162 As	rouge orange rouge↓	
163 E	rouge oui donc un vin qui a une robe rubis↑ c'est un vin qui a une couleur ++	
164 As	xxx comme le	
165 E	comme le rubis↓ donc quelle couleur↑	
166 As	euh rouge	
167 E	rouge↓ voilà↓ + ok euh alors on va aussi vous parler de l'arôme d'un vin alors↓ pour	Commentaire 10 (CTV : 19'22'') c'était une piquette que j'ai apportée (<i>rit</i>) + mais j'avais envie un peu d'leur euh d'leur euh qu'il y ait un axe qu'il y ait un p'tit peu un enjeu quoi le fait de

168 Af	parler du vin on parle de ses qualités↓ on parle de la couleur↓ donc la robe et on va parler aussi↑ de l'arôme↓ (<i>E écrit</i>) ++ qu'est-ce que c'est↑ l'arôme↓	lire et que ça débouche avec la pratique et visiblement ça leur a plu parce que c'était boire un p'tit coup euh ça marchait <u>Q° : C'était très actionnel pour le coup...</u>
169 E	le parfum↓ oui c'est le parfum↓ c'est euh toutes les saveurs tous les goûts auxquels il fait penser↓ donc vous allez voir dans les textes que j'veis vous donner↓ on va parler de euh de (<i>regarde sa feuille</i>) d'un arôme de fruit↓ un arôme de cannelle↓ par exemple ou de pamplemousse↓ de toutes sortes de de goûts différents↓ hein↑ c'est le goût↓ (<i>E regarde sa feuille</i>) + euh: et alors quand on parle↑ du nez d'un vin↓ qu'est-ce que↑ ça peut être↓ pour vous↓ (<i>E à Tao</i>) pas pour vous↓ pas pour vous↓ comment vous vous appelez↑	<u>oui exactement (<i>rit</i>) c'était mon objectif j'velais terminer de manière très concrète avec une dégustation + voilà</u>
170 Mei	tao	Commentaire 11 (CTV : 20'27'') j'ai apporté une bouteille de rosé et j'ai pas parlé de rosé du tout + i'm'semble qu'à aucun moment je n'ai parlé de la différence entre blanc rouge et rosé + et j'veur ai fait goûter du rosé donc voyez tout à coup je réalise ça
171 E	tao↓ pas pour tao↓ + tao il sait déjà↓ (<i>Tao sourit</i>) qu'est-ce que c'est le le nez oui qu'est-ce que c'est↑ le nez d'un vin↓ ++ est-ce que le vin↑ (<i>E dessine</i>) on va faire une bouteille comme ça là + il a un nez↑ non↓ le nez (<i>E écrit</i>) ++ le nez↓ quand on parle du vin↑ on dit qu'il a un nez↓ + qu'est-ce que ça peut être↑	
172 Af	xxx l'odeur	
173 E	c'est le parf c'est l'odeur + c'est le quand on quand on sert un vin↑ si vous le mettez près de votre nez↓ il y a une odeur particulière + et un vin a pas la même odeur qu'un autre vin↑ chaque vin a son odeur particulière↓ + d'accord↑ <u>voilà↓</u>	
174 Cai	<u>c'est le sens</u>	
175 E	comment↑ c'est le sens figuré↓	
176 Cai	oui↓ + c'est le sens figuré	
177 E	oui parce que le nez (<i>E pointe son nez</i>) le nez c'est ça normalement + d'accord↑ mais le nez d'un vin c'est l'odeur du vin↓ + voilà↓ ++ (<i>E se retourne vers le tableau et regarde sa feuille</i>) euh: (<i>E face au groupe</i>) bon alors maintenant↓ vous allez être des vrais spécialistes + et comment d'ailleurs s'appelle le nom des spécialistes du vin↓ (<i>E regarde Tao</i>) ça je pense que tao le sait pas	Commentaire 12 (CTV : 24'35'') (à propos de Tao et de la question de la rive gauche) là ben je sais plus j've savais pas et donc je j'ai donné euh j'ai considéré qu'il avait p't être raison et donc que on pouvait euh j'pouvais pas non plus tout l'temps contredire 'fin y avait un p'tit jeu entre nous visiblement il s'y connaissait bien et et je n'connaissais pas la réponse et j'avais pas d'dictionnaire sous la main pour savoir où était chinon c'était ça la discussion hein + c'était sur rive droite rive gauche mais du coup elle a dit qu'c'était en d'ssous de la loire et du coup j'ai dit euh + oui y a une histoire avec le fait que le fleuve descend vers l'océan et que la rive est plutôt à gauche ou à droite en fonction du sens du fleuve + et c'est lui qu'a situé plutôt la ville + j'ai pas très bien entendu mais euh <u>Q° : Vous l'avez laissé dire pour passer à autre chose ?</u>
178 Tao	non	oui voilà exactement
179 E	ah (<i>rires</i>) j'ai gagné↓ quelqu'un sait le nom↑++ quelqu'un qui connaît très bien↓ tous les vins↓ et qui si vous lui servez un verre de vin i peut vous dire ça c'est un bordeaux de telle petite ville parce que il est comme ci comme ci comme ça↓ xxx (<i>E se déplace de l'autre côté de la carte pour écrire au tableau</i>) +++	
180 As	xxx	
181 E	œnologue o-e-e collé no-logue + c'est un métier↓ c'est un métier qui demande↑	

182 As 183 C 184 E	beaucoup beaucoup d'apprentissage et beaucoup de travail↓ ++ alors maintenant c'est vous qui allez vous transformer + en œnologues↓ on va (<i>E prend des feuilles</i>) +++ avant j'avais vous donner une petite fiche de vocabulaire qu'on a vu là + j'veus ai noté ici comme ça vous avez euh: une trace (<i>E passe le tas de feuille à un étudiant sur sa droite</i>) y a des mots qu'on n'a pas vu mais vous les c'est bien qu'vous les ayez quand même + oui↓ j'veus ai pas dit↑ qu'est-ce qu'on appelle↑ un cru↓ est-ce que c'est un mot qu'vous avez déjà entendu ça↓ + un cru↓ (<i>E prend la craie et écrit</i>) un cru↓ xxx cru xxx (<i>rires</i>) alors↑ pas cru↑ par exemple↓ euh cru↑ la différence entre cuit et cru↓ d'accord↑ on on on ne peut pas manger une une pomme de terre↑	Commentaire 13 (CTV : 25'13'') <u>Q° : ça vous a dérangé que les collègues interviennent ?</u> non ah non non non + parce que enfin y avait madame fralin y avait euh + meriem 'fin y avait une bonne ambiance entre nous non non c'était pas gênant du tout
185 Af 186 E	on n'peut pas la manger + crue↓ pas cuire d'accord↑ c'est le contraire de cuit↓ maintenant + y a un autre mot qui existe qui est un cru↓ c'est un nom↓ c'n'est pas un adjectif↓ et en fait c'est la le nom que l'on donne à un grand vin↓ ++ c'est l'autre nom pour dire un grand vin↓ + d'accord↑ + (<i>E prend des feuilles sur son bureau</i>) [17'32''] alors↓ vous allez vous mettre par groupes de trois + s'il vous plaît trois ou quatre +++ j'avais vous donner à chacun +++ je vous donne euh + une liste: de vins d'une région par exemple eux (<i>E pointe du doigt un groupe sur sa droite</i>) ils vont avoir + des vins de provence↓ (<i>E pointe le dossier</i>) et dans le petit dossier + il y a trois vins qu'on qu'on fabrique en provence avec une caractéristique de ce vin↓ le goût l'odeur où est-ce qu'on le produit exactement etcetera↓ donc dans chaque groupe vous allez + regarder les trois vins les trois ou quatre + vous allez en choisir un celui peut-être qui vous plairait le plus↑ + et ensuite y en a un qui va venir le présenter aux autres ↓ donc vous (<i>E pointe le groupe à droite</i>) vous allez	Commentaire 14 (CTV : 28'33'') <u>Q° : Ca vous semblait important d'écrire pendant les</u>

	prendre le vin de provence vous ce sera peut-être les vins de beaujolais (<i>E pointe vers d'autres groupes</i>) d'alsace etcetera alors faites bien attention parce que celui qui va venir présenter + faudra bien retenir les qualités de ce vin-là parce qu'après je voudrais vous faire goûter (<i>E se penche et soulève une bouteille d'un sac</i>) ++ (<i>rires</i>) (<i>E pose la bouteille sur son bureau – elle est recouverte d'un papier</i>) voilà après vous allez goûter ça vous allez me dire c'que c'est↓	<u>présentations orales?</u> oh oui euh oui + j'ai fait un espèce de tableau avec euh le vin et puis les caractéristiques de chaque vin pour xxx les étudiants en fait + puisqu'i z étaient ensuite censés se servir de ça pour pouvoir qualifier aussi le vin quand ils le goûteraient + donc euh + je pense que j'ai aussi j'ai voulu écrire au tableau parce que quand même on les comprend pas très très bien et que même pour leurs pour leurs euh homologues tout c'qui disent n'est pas forcément clair j'crois qu'c'était important d'écrire rétrospectivement j'me dis qu'c'était bien et j'en vois certains qui prennent des notes et + peut être qu'ils ont plus de facilités à noter euh en r'copiant c'que j'ai mis au tableau que seulement en écoutant leurs camarades i'm'semble
187 As	(<i>éclats de rires</i>)	
188 E	(<i>E sourit - geste de minimisation avec les doigts</i>) un tout p'tit peu↓ un tout p'tit peu parce que c'est vendredi↓ c'est le dernier cours donc même si vous buvez ça (<i>E montre une petite quantité du bout des doigts</i>) ça xxx	
189 As	(<i>rires</i>)	
190 E	(<i>E prend quelque chose d'autre dans son sac et le pose sur le bureau</i>) mais pour savoir pour savoir ce qu'il y a dans cette bouteille + il faut bien écouter c'que vont dire les autres↓	
191 As	(<i>rires</i>) xxx	
192 E	d'accord↑ + alors↓ pour vous aider pour vous aider j'ai mis une petite carte quand même sur le + une petite carte pour que vous sachiez de quelle région c'est voilà xxx (<i>E distribue les dossiers – conversations de fond, échanges en groupes, rires</i>)	
193 As	(<i>E distribue les dossiers, les apprenants travaillent en groupes, E circule entre les groupes – CTV : de 19'27'' à 23'25''</i>)	
194 E	(<i>CTV : de 23'25'' à 23'32'' > s'entretient en particulier avec Zhu devant le tableau, Zhu va faire la première présentation devant le groupe</i>) (<i>E se tourne vers le groupe</i>) [CTV : 23'33''] alors↑ on va écouter↓ (<i>E se penche vers Zhu</i>) comment tu t'appelles↑ (<i>E se retourne vers le groupe</i>) zhu↓ (<i>se place de l'autre côté du tableau pour noter les informations présentées</i>)	
195 Zhu	(<i>Zhu se penche sur sa feuille</i>) euh:	
196 E	tu peux nous montrer sur la carte où est le vin de la région↑	
197 Zhu	(<i>Zhu se rapproche de la carte au tableau</i>) la région euh (<i>Zhu cherche dans ses</i>	

	<i>feuilles</i>) tout tout vient de euh (<i>Zhu regarde son groupe, regarde la carte et pointe</i>)	
198 As	(<i>partenaires de Zhu</i>) loire	
199 Zhu	loire presque euh ici (<i>Zhu se retourne vers le groupe</i>) et je vais euh présenter euh le le vin qui s'appelle euh chi chinon + euh chinon c'est c'est qui est euh sur la rive ri rive gauche↑ + (<i>Zhu à E en pointant sur la carte</i>) rive gauche↓ c'est en haut ou en bas↓	
200 E	rive gauche euh:: c'est pas par c'est par rapport au fleuve à l'endroit le sens du fleuve	
201 Am	sud	
202 E	bon c'est au sud (<i>E pointe sur la carte</i>)	
203 Tao	nord nord	
204 E	(<i>E se retourne, regarde Tao</i>)	
205 Tao	rive gauche c'est nord par rapport à la loire + parce que ça c'est de nantes à /dour/ à /dour/	
206 E	alors on va dire que tao a raison↓	
207 As	(<i>rires</i>)	
208 E	alors d'accord↓	
209 Zhu	(<i>Zhu face au groupe, lit sa feuille</i>) et euh euh euh la région de chinon est un lieu de la naissance de ra rabelais↑ (<i>Zhu regarde E</i>) mais↑	
210 E	rabelais↓ rabelais↓ vous savez qui c'est rabelais↑	
211 Zhu	(<i>Zhu hésite</i>)	
212 As	xxx	
213 Am	rabelais	
214 Zhu	c'est xxx	
215 Am	un écri	
216 Et2	scientifique↑	
217 Zhu	un scientifique↑	
218 E	non↓ (<i>E écrit</i>)	
219 Am	non un écrivain	
220 E	c'est un écrivain↓	
221 Et2	ah bon	
222 E	c'est un écrivain↓	
223 Zhu	euh il aime il aime beaucoup les vins qui sont produits dans dans cette région↑ (<i>Zhu pointe rapidement vers la carte</i>) euh en fait euh c'est le vin c'est le vin chinon et euh euh le vin chinon euh euh ce (<i>Zhu a un petit rire gêné</i>) euh	
224 E	(<i>E vient voir Zhu et regarde sa feuille avec elle, lui indique la partie à utiliser, retourne au tableau pour écrire</i>) xxx	
225 Zhu	euh l'arôme: de vin est fruit rouge et violette violette c'est c'est pas la couleur mais c'est c'est le fleur	
226 E	fruit rouge et↑	
227 Zhu	violette↑	
228 E	violette↓ (<i>E écrit</i>)	
229 Zhu	et euh et euh ça c'est tout↓	
230 E	c'est tout↑	
		Commentaire 15 (CTV : 32'18'') <u>Q° : Vous avez des choses à ajouter sur la mise en commun ?</u> non 'fin là maintenant j'm'interroge sur le fait de faire une restitution par une personne quand y a trois personnes qui travaillent ensemble bon euh + forcément celui qui se dévoue ou qui a envie de parler aux autres travaillera travaille plus que les autres et + et finalement la vraie question c'est comment faire pour que tout le monde participe vraiment tout le monde travaille vraiment dans dans l'travail de groupe + euh et puis ça c'est une question + mais c'est une manière de faire et la deuxième manière bon euh à chaque fois j'ai dit qui vient et y a toujours quelqu'un qui vient mais euh un prof qu'aurait ses élèves euh régulièrement euh ben verrait qu'c'est toujours les mêmes qui se présentent et euh 'fin nous quand on les a comme ça une heure on peut pas savoir mais euh c'est pas les timides qui vont v'nir parler d'avant tout le monde +

231	Zhu	oui↓	
232	E	d'accord↓ ok↓ (<i>Zhu rejoint sa place</i>) alors qui veut passer maintenant↑ +++	
233	As	xxx allez xxx yan↑ xxx allez allez (<i>Yan se cache derrière sa feuille puis se lève</i>) (<i>rires</i>) (<i>bruits de table pour se dégager</i>) (<i>Yan se place devant le groupe</i>)	
234	Yan	le nom du vin euh est↓	
235	E	non la région d'abord↓ la région↓	
236	Yan	euh la région euh c'est euh (<i>Yan regarde sa feuille</i>) /abdig/ /abmic/ euh	
237	As	xxx	
238	E	(<i>E vient voir la feuille de Yan</i>) euh non la région ça c'est + sud ouest↓	
239	Yan	au sud ouest	
240	E	xxx (<i>E repart de son côté du tableau</i>) hein xxx c'est le nom du vin	
241	Yan	(<i>Yan à E</i>) c'est jurançon↓	
242	E	(<i>E revient et regarde la feuille de Yan</i>) euh (<i>E recule à nouveau</i>) non c'est le nom c'est un autre village	
243	Yan	(<i>Yan regarde son groupe et rit</i>)	
244	E	ça c'est le nom d'un autre village <u>de cette région</u>	
245	As	<u>village village xxx</u>	
246	Yan	(<i>Yan acquiesce, regarde ses camarades, rit, pointe sur la carte</i>) xxx c'est + presque euh ici (<i>Yan pointe vers le sud ouest</i>)	
247	E	voilà c'est ça↓	
248	Yan	ouais euh	
249	E	alors↓ le nom du vin↑	
250	Yan	jurançon↓ (<i>E écrit</i>) +++ (<i>Yan lit sur sa feuille</i>) il a /appartenusse/ à ces vignes privées à cause euh du vin euh parce qu'il /est/ utilisé dans le cercle euh du roi henri quatre euh (<i>Yan rit</i>) ++ mmh (<i>Yan rit</i>) le type euh du vin euh du vin de jurançon est est vin blanc doux et vin blanc sec	
251	E	alors doux et sec (<i>Yan regarde ce qu'écrit E</i>) blanc doux +++	
252	Yan	(<i>Yan regarde sa feuille</i>) euh comme le vin blanc sec euh l'âge est environ deux à quatre euh quatre ans (<i>Yan regarde E écrire</i>)	
253	E	qu'est-ce ça veut dire deux à quatre ans↑	
254	Yan	on peut euh les conserver pour (<i>Yan rit</i>) je sais pas	
255	E	quelqu'un a une <u>idée</u>	
256	Yan	<u>on peut</u> le garder	
257	E	mmh mmh	
258	Yan	euh deux ou quatre ans↑	
259	E	voilà↓ pas plus + oui↓	
260	Yan	(<i>Yan regarde sa feuille</i>) euh ++ (<i>Yan regarde E</i>) les autres euh sont pas importants	
261	E	d'accord↓ et sur le le parfum le l'arôme tout ça↑	
262	Yan	(<i>Yan regarde sa feuille</i>)	
263	E	(<i>E se rapproche</i>) vous n'avez rien↑	

264 Yan	euh oui les arômes euh fruits exotiques (<i>E repart au tableau</i>)
265 E	fruits
266 Yan	ex-otiques
267 E	ex-o-tiques (<i>E écrit</i>)
268 Yan	ex exotiques
269 E	qu'est-ce que ça veut dire↑ exotique↓ + quelqu'un connaît ce mot↑ exotique↑
270 Tao	oui (<i>rires</i>)
271 C	(<i>C à Tao</i>) ben oui toi oui (<i>rires</i>) + c'est sûr
272 E	pour nous pour nous les fruits↓ oui
273 Tao	par exemple la chine pour les français c'est exotique↓
274 E	voilà↓ (<i>rires</i>) xxx mais les fruits exotiques c'est quoi↑ alors↓ euh pour les français↑
275 Yan	le fruits des autres pays sauf la france (<i>rires</i>)
276 E	c'est un peu ça c'est un peu ça ok↑ d'accord↓ merci↓ (<i>Yan retourne à sa place</i>) ++ euh qui est-ce qui↑ veut passer maintenant↓
277 As	xxx (<i>bruits de chaises, Wei se déplace</i>) +++
278 E	(<i>Wei est devant le tableau</i>) alors↓ quelle région↑ (<i>E se replace de son côté du tableau</i>)
279 Wei	euh c'est la région du du: beaujolais
280 As	xxx (<i>bruits de conversation</i>)
281 E	shut shut shut
282 Wei	de beaujolais↑
283 E	alors beaujolais vous sav' vous vous souvenez où c'est↑
284 Wei	euh c'est du au nord de lyon↑
285 E	voilà au nord de lyon↓ montrez-nous↓
286 Wei	euh (<i>Wei cherche sur la carte</i>)
287 E	c'est difficile parce que la carte est un peu petite
288 Wei	(<i>Wei pointe</i>) c'est après
289 E	voilà c'est ça↓ c'est une petite région hein c'est (<i>E entoure sur la carte de son doigt</i>) là comme ça↓ ok↓
290 Wei	euh je vais parler de de du vin qui s'appelle /saindamour/
291 E	sainTAmour
292 Wei	saintamour↓ euh c'est c'est euh: (<i>Wei regarde sa feuille</i>) c'est un vin euh /cru o + cru/ et qui donne un sens euh vi vif frais et équilibre et équilibré libré euh et cet euh ce vin conserve + tous le fruits du /gaca gamin↑/ c'est-à-dire tous les euh conserves de de de le goût de euh de de raisin↑
293 E	oui↓ vous avez dit du tanin↓
294 Wei	euh non ga gamay↑
295 C	gamay
296 Wei	gamay
297 E	ah GAmay d'accord↓ euh: parce que le gamay↑ qu'est-ce que c'est le gamay↑
298 Af	euh c'est un genre de + raisin
299 E	oui c'est un autre↑ genre↓ c'est un cépage↓

300 Wei	d'accord↑ et euh: ce vin a a une: robe rubis (<i>E écrit</i>) ++ et des arômes de de de ki de ki de xxx c'est-à-dire (<i>Wei regarde ses camarades</i>) (<i>As aident Wei</i>) xxx	
301 As		
302 Wei	/seri/	
303 E	/seri/ ↑ bravo↓ oui c'est bon	
304 Wei	euh: et épice est de réséda j'sais pas euh	
305 E	épice↑	
306 Wei	épice épice	
307 E	(<i>E écrit</i>) épice↑ + réséda↑	
308 Wei	eh oui et réséda	
309 E	le réséda ça doit être un + un arbuste je crois↓ xxx (<i>E s'approche de Wei et vérifie sur la feuille</i>)	
310 C	une fleur↑	
311 Wei	je pense euh	
312 C	une fleur↑	
313 Wei	oui euh	
314 E	(<i>E relève la tête de la feuille</i>) ça doit être une fleur ou un arbuste + oui (<i>E retourne devant sa partie du tableau</i>) ok xxx bon↓	
315 Wei	et: on conseille de de servir à treize degrés (<i>rires</i>) avec du abat volaille abat↑ c'est pour les choses dans le poulet↓ et les les les euh et euh euh: des trucs	Commentaire 16 (CTV : 45'59'') j'voulais qu'tout le monde participe + donc c'est vrai qu'ça donne une impression de brouillon mais en gros euh + j'étais un peu à l'affût de savoir de d'avoir la moindre euh + expression des uns ou des autres ouais
316 E	qu'est-ce qu'on appelle les abats↑ c'est ça hein↑	
317 Wei	oui + et de volailles ça veut dire comme des des animaux comme le poulet	
318 E	oui↓	
319 Wei	euh c'est tout↓ (<i>Wei repart vers sa place</i>)	
320 E	et les abats c'est quoi↑ vous pouvez donner un exemple d'abat↑	
321 As	xxx foie xxx	
322 E	d'accord↓ alors qu'est-ce qui va passer↑ maintenant↓ + qui qui va passer↑ (<i>Shi fait signe</i>) allez↓ (<i>Shi se déplace</i>) (<i>E s'est mise de l'autre côté du tableau</i>) alors quelle région↓	
323 Shi	bordeaux	
324 E	bordeaux↓ (<i>E écrit, Shi vérifie sur la carte</i>) +++	
325 Shi	et le vin je vais vous présenter s'appelle: margaux	
326 E	oui (<i>E écrit</i>)	
327 Shi	et il y a quatre euh euh arômes: principales ils sont fruit rouge	
328 E	(<i>E écrit</i>) fruit rouge oui	
329 Shi	paluvier	
330 E	paluvier	
331 Shi	et café et	
332 E	café↑	
333 Shi	et truffe	
334 E	oui + vous pouvez leur expliquer ce que c'est qu'la truffe↑	
335 Shi	euh c'est xxx c'est euh comme une euh xxx c'est	
336 E	quelqu'un sait	

337 Shi	c'est pour	
338 Af	c'est	
339 E	comment↑	
340 Af	xxx	
341 Shi	non non c'est pour cuisine	
342 E	oui	
343 Shi	pour cuisine épice une épice	
344 As	xxx	
345 E	(E regarde le groupe) c'est un champignon en fait c'est un champignon mais qui pousse sous la terre + qui est très difficile à trouver euh	
346 Shi	ah	
347 As	xxx champignon xxx	
348 Am	ah oui c'est ça ah beaucoup de xxx	
349 Af	on s'en sert pour la cuisine (E acquiesce de la tête)	
350 C	pour l'foie gras	
351 E	voilà voilà c'est ça↓ (E se retourne vers Shi)	
352 Shi	et on va y goûter avec euh canard rôti	
353 E	(plusieurs personnes discutent dans la classe, E s'adresse au groupe) vous entendez c'qu'il dit↑ (E regarde Shi)	
354 Shi	canard rôti	
355 E	canard rôti↓ oui↓	
356 Shi	euh xxx et xxx et /ribiéaplu/	
357 E	gibier gibier à plumes	
358 Shi	et	
359 E	gibier	
360 Shi	oui et côte: de /pork/ côte de porc	
361 E	côte de porc	
362 Af	côté de porc	
363 Shi	côté de porc	
364 Shi	oui le mot (Shi montre sa feuille à E)	
365 E	(E s'approche) côte de porc (E regarde la feuille puis Shi) côte: de porc	
366 Shi	côte de porc	
367 E	voilà c'est ça↓	
368 Shi	et on peut aussi manger avec les fromages avec euh ce vin et s saint-nectaire	
369 E	bon	
370 Shi	edam et et gouda edam c'est une fromage de: du pays ah ++	
371 E	de quelle région d'où↑ edam (Shi indique la carte)	
372 Shi	oui edam↑	
373 E	c'est un pays un fromage d'où de quel endroit↑ (E au groupe) quelqu'un le sait↑	
374 Shi	eh (Shi regarde le groupe) c'est	
375 E	(E écrit) c'est pas un fromage français	
376 Shi	c'est c'est peut-être c'est <u>ici</u> ↑ (Shi pointe vers le haut de la carte)	
377 E	<u>la hollande</u>	
378 Shi	oui↓	
379 E	oui	
380 Shi	non la hollande	
381 E	si c'est la hollande	
382 C	pays bas	

Commentaire 17 (à la fin du visionnage de la vidéo)

Q° : Vous êtes arrivée à faire toutes les activités
prévues ?

oui exactement y avait l'déroulement à la fois j'avais
deux soucis c'était un trouver un sujet qui les intéresse
et qui les motive pour les faire participer un maximum
et deux arriver à faire toutes ces activités qu'j'avais
prévues et dans le temps que j'avais et donc ça ben oui
j'ai réussi donc euh donc c'est vrai qu'j'étais plutôt
satisfaite

383 As	pays bas	
384 Shi	oh <u>pays bas</u> oui oui	
385 E	<u>pays bas</u> voilà↓ très bien ok merci + alors qui passe encore↑ dans votre groupe (<i>E se tourne vers le groupe 'Provence'</i>)	
386 Hua	(<i>Hua se lève</i>)	
387 E	(<i>E regarde</i>) vous n'êtes pas passé↑ allez↓ (<i>E efface le tableau</i>) (<i>Hua se déplace jusqu'au tableau</i>) ++ alors quelle↑ région↓	
388 Hua	alsace↓	
389 E	alsace↓ d'accord↓ (<i>Hua pointe sur la carte</i>) vous m'remontrez↑ oui:↓ le nom de la du vin↑	
390 Hua	le nom c'est euh sylva euh sylvaner alsace↓	
391 E	sylvaner oui	
392 Hua	(<i>Hua lit sa feuille</i>) le vin c'est une sorte de vin très généreuse très généreux↓ euh ça euh ça donne beaucoup d'images euh à: + les personnes qui le goûtent↓ euh ce vin est frais et léger↑ (<i>E écrit</i>) euh les arômes hin euh offrent euh l'odeur fruitée ou xxx (<i>E écrit</i>) +++ et euh il sent euh comme euh des fleurs blanches ou encore des herbes euh euh fraîchement coupées ++ et il peut il il peut faire penser à la jeunesse euh au printemps et la campagne (<i>rires</i>) + et et si on euh l'associe à une peint euh à une peinture euh c'est l'image d'un tableau de bord de la mer ou de pêche ou xxx ++ mmh pour musique euh il présenter une sonorité fraîche et légère + euh du clav clav'cin euh c'est	
393 E	CLAVEcin↓	
394 Hua	clavecin c'est dans euh les églises↓ euh les grands instruments (<i>Hua fait un geste pour indiquer « grand »</i>)	
395 E	vous êtes d'accord avec ça↑ un clavecin c'est ça↑ + non↑ qu'est-ce que c'est un clavecin↓	
396 Af	c'est comme piano	
397 E	c'est un piano + c'est les premiers pianos du du dix huitième siècle c'étaient les clavecins ils faisaient un son très euh: métallique + alors que ce que vous dites (<i>E regarde Hua</i>) qui est dans les églises c'est des orgues↑	
398 Hua	ah (<i>Hua acquiesce de la tête</i>)	
399 E	(<i>E à tout le monde</i>) vous connaissez orgue↑ ++ (<i>E écrit</i>) xxx + (<i>E regarde le groupe</i>) c'est un instrument ce n'est pas l'instr le même instrument mais bon c'est pas grave xxx	
400 Af	y a des tuyaux	
401 E	y a des tuyaux c'est un instrument à vent avec de l'air qui souffle dans les tuyaux alors que le clavecin et le piano sont des instruments à cordes ok↓ (<i>E regarde à nouveau Hua</i>)	

402 Hua	et la flûte (<i>Hua mime le geste accompagnant une flûte traversière</i>) xxx c'est tout↓	
403 E	(<i>E efface le tableau</i>) c'est bon↑ merci↓ alors le dernier groupe allez (<i>Cai se lève</i>) xxx (<i>bruits de conversation</i>) quelle est la région	
404 Cai	provence (<i>Cai se place devant le tableau</i>) (<i>bruits</i>)	
405 E	allez encore deux minutes et vous allez goûter et me dire c'qu'y a dans cette bouteille deux minutes d'attention↓ + alors↓ (<i>E se tourne vers Cai</i>) provence↓	
406 Cai	oui provence euh bandol qui vient de la région de provence xxx ville xxx entre ciotat et toulon en face de mer méditerranée (<i>Cai pointe sur la carte</i>) c'est ici voyez	
407 E	ouais c'est ça c'est ça	
408 Cai	(<i>Cai lit sa feuille en grande partie</i>) c'est ici et euh c'est un des plus anciens euh vins en provence il a euh mille: cinq cents il a déjà mille cinq cents ans quand les troupes de + ro romains et euh + et le /le vigne port militaire donc euh cépage ça veut dire une genre de euh vigne est dans ce lieu et euh elle passe / tous les vins de bandol et euh caractère + c'est le de donner goût épicé goût épicé et euh: + ça c'est xxx et euh euh + le en fait c'est il a il a possédé trois trois couleurs pour ce vin le rouge blanc et rosé + le rouge ça xxx plus pour le blanc et rosé le /bois du sud/ et euh: et je vous présente le arôme↑ de vin comment on dit la euh /carneige/ canelle euh c'est un peu difficile (<i>rires</i>)	
409 As		
410 Cai	xxx on a on a bu avec gib gib-i-er	
411 E	qu'est-ce que c'est le gibier on a dit tout à l'heure hein↑ d'accord↑	
412 Cai	gibier et viande rouge et le rosé on a bu aussi avec du fromage euh /porcio porcio/ un fromage qui est fabriqué par le lait de: chèvre euh oui et la tome la tome c'est xxx	
413 E	(<i>Cai sourit</i>) c'est des noms de fromage tout ça	
414 Cai	euh /feuta feuta/ ça aussi le xxx chèvre /tranquille/ xxx	
415 E	j'ai pas compris c'que vous avez dit	
416 Et2	la feta peut-être	
417 Cai	fêta	
418 E	fêta↑	
419 Cai	fêta c'est un xxx	
420 E	c'est du fromage↑ grec↓	
421 Cai	ah fromage grec↓	
422 E	oui	
423 Cai	oui fromage grec et + c'est tout↓	
424 E	très bien ok alors j'vous laisse repartir [CTV : 41'28''] j'vais↑ vous savez ouvrir une bouteille↑ (<i>E pointe vers la bouteille</i>)	

	<i>de vin surprise)</i>	
425 Cai	oui xxx (<i>Cai commence à déboucher la bouteille</i>)	
426 E	oui alors vous avez donc vu les six régions↑ six vins↓+ avec chacun des parfums particuliers ++ (<i>E prend les verres en plastique</i>) donc maintenant vous allez goûter et vous allez me dire quel est ce vin↓ d'accord↑	
427 Cai	xxx	
428 E	(<i>E à propos de la manipulation du tire-bouchon</i>) non c'est ça c'est ça c'est ça c'est ça (<i>rires</i>) oui il faut tenir comme ça et (<i>E tourne le tire-bouchon et le repasse à Cai, continue à sortir des verres</i>) tu essaies↓ (<i>rires</i>) +++ tout le monde veut goûter↑ oui↑ (<i>E continue à préparer</i>) ++ (<i>E à Cai qui a fini</i>) merci↓ ++ (<i>suite préparatifs – conversations et rires – E compte les As</i>)	
429 Et2	(<i>ton drôle</i>) non↑ i faut pas tricher là (<i>rires</i>) + i r'garde le bouchon alicé attention↓ i triche + i r'garde le bouchon i triche (<i>rires</i>)	
430 E	alors↑ vous savez que le vin il faut sentir d'abord↑ + il faut regarder et goûter d'accord↑ + faites passer faites passer↓ (<i>E donne un verre à Wu, puis continue la distribution</i>) ++ (<i>E à Cai</i>) vous allez m'aider↑ (<i>rires</i>) (<i>Cai fait la distribution des verres</i>)	
431 As	xxx (<i>conversations pendant la distribution, rires</i>) (<i>début - CTV : 43'01</i>)	
432 E	qui n'en a pas↑	
433 As	xxx (<i>conversations, rires</i>) (<i>fin - CTV : 44'19''</i>)	
434 E	(<i>E se replace devant le groupe</i>) alors↓ (<i>conversations, rires</i>) qui peut me dire↑ qui peut me dire↑ euh le parfum de ce de ce vin↓ (<i>brouhaha</i>)	
435 Am	bon↑ (<i>rires</i>)	
436 E	allez↓ on a vu plein de mots tout à l'heure↓+ alors vous allez les les réutiliser↓ c'est pas est ce que c'est↑ un très grand vin↓+ j'vous aide↓ non c'n'est pas un très grand vin mais quand même il sent + quelque chose↓ xxx qu'est-ce que vous pouvez dire ouais qu'est-ce que vous dites sur l'odeur sur l'odeur↓	
437 Af	xxx (<i>bruits</i>)	
438 E	shut shut	
439 Na	comme un gaz sur le nez (<i>éclats de rires</i>)	
	xxx	
440 E	euh mei tu voulais dire quelque chose	
441 Mei	du rosé (<i>toux, bruits</i>)	
442 E	écoutez écoutez	
443 Mei	il a di il a des parfums de raisin	
444 E	parfum de raisin oui↓	
445 Mei	euh	
446 E	quoi d'autre↑ (<i>brouhaha</i>)	

447 Yan	un peu xxx et un peu sucré
448 E	un peu sucré oui
449 Yan	il sentit beaucoup et long euh dans la bouche
450 E	bravo↑ c'est bien↓ d'accord sucré↓ très sucré↑
451 As	oui
452 E	euh
453 As	xxx (<i>éclats de rires</i>)
454 E	qu'est-ce que vous avez dit↓
455 As	(à propos de Yan précédente) elle a fini↓ (<i>rires</i>) trop vite↓
456 E	alors cai comment qu'est-ce que vous pouvez dire↑
457 Cai	quoi
458 E	soit sur le parfum↓ sur la couleur↑ sur le goût tout c'que↑ tout c'que vous sentez↓
459 Xia	rose
460 E	rosé oui
461 Xia	rosé euh xxx plus sucré
462 E	plus sucré d'accord↓ ++ sucré rosé d'accord↓
463 Yan	un parfum + de vin + fruité↑
464 E	fruité↓
465 Yan	et une robe euh + transparente↑
466 E	transparente oui d'accord↓ oui c'est bien ça + c'est le mot qu'on n'avait pas utilisé↓ très bien↓ mmh mmh↓ euh ++ (<i>E à Na</i>) qu'est-ce que vous pensez + comment↑ vous l'avez trouvé↓ est-ce que vous aimez↓ peut-être que vous n'aimez pas↑
467 Na	je n'ai pas l'habitude de prendre du vin (<i>Na rit</i>) + je sais pas beaucoup + mais c'est un peu + c'est pas↑ + c'est pas fort
468 E	c'est pas fort
469 Na	il n'est je n'ai pas mal à
470 E	à la <u>gorge</u>
471 Na	<u>gorge</u> oui (<i>rires</i>)
472 E	est-ce que vous avez la tête↑ qui tourne↓
473 Na/As	(<i>éclats de rires</i>) non non
474 Na	(<i>Na montre le verre</i>) un peu
475 E	ça va↓ c'est bien↓ d'accord + euh mais le goût↑
476 Na	c'est bien (<i>éclats de rires</i>)
477 E	autre chose autre chose que bien + autre chose +
478 Zhu	c'est xxx demi sec
479 E	comment↑
480 Zhu	demi sec
481 E	demi sec on va voir + demi sec ça parce que sec ça veut dire pas sucré↓ et (<i>rires</i>) demi sec c'est moyennement sucré↓ xxx (<i>conversations</i>) ++ vous avez entendu c que comment vous vous appelez + zhu + écoutez ce que zhu a dit c'est intéressant↓ (<i>conversations</i>) allez-y↓
482 Zhu	le goût reste longtemps dans: dans la bouche (<i>conversations, bruits parasites</i>) la xxx important de xxx un peu comme euh

483 E	xxx après en bouche (<i>brouhaha</i>) d'accord↓ mais votre euh collègue elle n'est pas d'accord ↓ elle elle dit qu'il ne reste pas longtemps dans la bouche↓ c'est ça↑	
484 Sha	oui	
485 E	vous n'êtes pas d'accord ↑	
486 Sha	il me semble que j'ai pas bu j'ai pas bu euh	
487 E	ah d'accord↓ d'accord↓ vous vous avez l'impression d'avoir bu de l'eau↑ (<i>rires</i>) peut-être↑	
488 Sha	de l'eau avec du sucre	
489 E	de l'eau avec du sucre bon↓ alors quelqu'un veut dire encore quelque chose avant que j'vous dise ce qu' c'est	
490 Mei	le goût est compliqué	
491 E	le goût est compliqué↑ oui mais c'est un exercice difficile que vous faites là de toute façon + normalement les gens qui font cet exercice c'est c'est des gens qui ont étudié pendant des années↑ en goûtant beaucoup de vins↑ + ok↓ (<i>E défait le papier qui entoure la bouteille</i>) talatalala↑ alors (<i>E s'arrête de défaire le papier</i>) non↓ + alors dîtes moi quand même la région allez une région↓	
492 As	provence xxx (<i>brouhaha</i>) xxx alsace	
493 E	alors alsace ou provence↑	
494 As	provence provence alsace	
495 E	fifty fifty (<i>E enlève le papier et lève la bouteille</i>) ++ provence↓	
496 As	provence xxx (<i>brouhaha</i>)	
497 E	(<i>E tend la bouteille à Wu</i>) alors euh + vous allez me lire euh + non lisez vous lisez l'étiquette↑ qu'est-ce qu'il y a écrit derrière↓	
498 Wu	l'étiquette↑	
499 E	oui l'étiquette ça + le nom du vin↓ le nom du vin↓	
500 Wu	côtes: de provence	
501 E	shut shut côtes de provence	
502 Wu	côtes de provence + appellation côtes de provence: contrôlée	
503 E	voilà et derrière (<i>E tourne la bouteille</i>)	
504 Wu	euh situé entre: euh aix en provence toulon et cannes euh le le vignoble le plus ensoleil de fran de france un délicieux côte de provence servi entre 9 et 11 euh degrés degrés↑ sa robe: saumon son nez frais accompagnent merveilleusement des plats uniques de charcuterie↑ de viande↑ et de poisson grillé↓ +	
505 E	vous avez entendu↑ quelle est↑ comment ils ont qualifié la robe de ce vin↑ + la robe saumon↓	
506 As	ah saumon xxx	
507 E	saumon qu'est-ce que c'est le saumon↑	
508 As	c'est le poisson	
509 E	c'est un poisson de quelle couleur↑	

510 C	saumon↓ (<i>rires, brouhaha</i>)	
511 As	xxx rose rose xxx	
512 E	voilà↓ alors j'ai terminé↑ donc si ça vous intéresse à paris il y a un musée du vin ++ (<i>E à Tao</i>) vous êtes allé déjà tao↑ bon↓ y a un musée du vin dans l'seizième arrondiss'ment↓	
513 Hua	euh le métro↑	
514 E	c'est c'est rue de l'eau rue de l'eau↓ (<i>E écrit l'adresse</i>) (<i>rires</i>) +++ xxx un vieux film français un vieux film français qui s'appelle l'aile ou la cuisse + et là y a des dégustations de vins très très drôles et ça ça vous plaira je pense↓ + voilà↑ (<i>applaudissements</i>)	
[CTV : 51'01'']		

4.5. Présentation du cours ALICE 2

AL2 – Présentation du cours	
Date et heure	8 janvier 2010 , de 11h à 12h
Durée totale	50'17''
Personnes présentes	L'enseignante stagiaire, 17 étudiants (7 garçons, 10 filles) La conseillère pédagogique, deux étudiantes de M2
Disposition de la classe	<u>Légende</u> enseignante étudiantes M2 conseillère Prénoms : apprenant-e-s tableau rétroprojecteur caméra place inoccupée P porte F fenêtres

Enregistrement et traitement des données premières	
Nature	Le cours a été enregistré sur support audio-visuel (caméra numérique) par une étudiante de M2.
Transcription	Ensemble du cours transcrit (sauf les 17 premières secondes d'installation) CTV : de 0'17'' à 50'17'', soit une durée de 50' 422 TPs
Identification des locuteurs	E = enseignante (Alice) C = conseillère pédagogique Et1/Et2 = étudiantes de M2 Cai, Fen, Kan, Shi, Tao, Wei, Wu = étudiants identifiés Fei, Hua, Jin, Mei, Na, Sha, Xia, Xue, Yan, Zhu = étudiantes identifiées Af = étudiante non identifiée Am = étudiant non identifié As = plusieurs étudiants
Enregistrement et traitement des données provoquées	
Temps et lieu de l'EAC	Les 9 et 16 avril 2010, de 9h30 à 11h. Dans un box de travail de la bibliothèque des sciences humaines de l'université Paris Descartes.
Transcription	30 commentaires.

4.6. Synopsis ALICE 2

Synopsis du cours AL2 : Exposition <i>De Byzance à Istanbul</i>	Université Paris Descartes DUFLS
Enseignante stagiaire : Alice	Classe : FLE pour étudiants chinois, de niveaux A2-B2

Séance

Données	Enregistrées	Transcrites	TPs
8.01.10_1/1	0'00'' – 50'17''	0'17'' – 50'17''	422

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Séance du 8.01.10				
1.				Découverte de l'exposition <i>De Byzance à Istanbul</i>, repérage des grandes périodes historiques et travail sur les marqueurs de temps
1.1.				Compréhension de la brochure et du texte de présentation de l'exposition
1.1.1.	de 0'17'' à 3'32'' durée : 3'15'' TPs : 001 – 042 (enregistrement brièvement coupé)	Q	Fascicule de l'exposition <i>De Byzance à Istanbul</i> au Grand-Palais (10 oct. 2009 – 25 janv. 2010) : http://www.rm.n.fr/De-Byzance-a-Istanbul,1410 Carte du bassin méditerranéen dessiné grossièrement au tableau par E Atlas apporté par E	➤ Situer la thématique de l'exposition <i>De Byzance à Istanbul</i>, à partir du visuel de la première page du fascicule de présentation de l'exposition E propose aux As de découvrir une exposition qui a lieu à Paris au moment du cours, suite à la demande des As de travailler sur un thème culturel lié à l'histoire. E encourage les As à aller voir cette exposition. E distribue le fascicule de l'exposition et demande aux As d'observer les illustrations de la première page du fascicule et de dire ce que cette photo leur évoque. Les As proposent des réponses que E commente : deux têtes, sculpture, peinture, un romain, un arabe. Puis E annonce que l'exposition est consacrée à Byzance, une ville ancienne dénommée aujourd'hui Istanbul. E demande aux As où se situent Istanbul. Les As répondent : en Turquie, à l'est de Rome, Méditerranée. E dessine grossièrement une carte des pays entourant l'est du bassin méditerranéen et montre un atlas qu'elle a apporté au cas où des As voudraient vérifier.
1.2.				Repérage des grandes périodes historiques
1.2.1.	de 3'33 à 9'46'' durée : 6'13'' TPs : 043 - 124	Q	Frise du temps dessinée au tableau par E	➤ Situer les grandes époques historiques, dans l'histoire de l'Occident (préhistoire, antiquité, moyen-âge, etc.), sur une ligne représentant le temps dessinée au tableau E a dessiné une ligne symbolisant le temps au tableau et demande aux As de donner des dates ou périodes importantes de l'histoire. Au fil des échanges entre E et As émergent les points suivants notés par E sur la frise : 1789, l'année 0, le fait que l'histoire de la Chine est vieille de 21 siècles. Puis E oriente les questions pour faire ressortir les grandes ères historiques occidentales, en tentant de s'appuyer sur les connaissances des As, et en les notant sur la frise :

				préhistoire, antiquité, moyen-âge, renaissance, époque moderne, époque contemporaine. E souligne l'influence de deux empires dans l'Antiquité : l'empire grec et l'empire romain.
1.1.2.	de 9'47'' à 23'08'' durée : 13'21'' TPs : 124 - 201	I/MC	Texte de présentation de l'exposition extrait du site internet du Grand Palais (à lire sur : http://www.rm.n.fr/Presentation-de-l-exposition-De) Frise du temps dessinée au tableau par E, notes de E sur cette frise au fil de la mise en commun	➤ Lister les dates clés de l'histoire de la ville d'Istanbul, à partir de la lecture des deux premières pages du texte de présentation de l'exposition <i>De Byzance à Istanbul</i> E montre le texte de présentation de l'exposition. E demande aux As de lire des extraits des deux premières pages du texte et de repérer les dates clés de l'histoire de la ville d'Istanbul, afin de les placer sur la frise du temps toujours dessinée au tableau. Les As travaillent individuellement : ils lisent les extraits du texte distribué et repèrent les dates clés. E lance la mise en commun en expliquant que l'ère du paléolithique dont il est question au début du texte est à placer dans la préhistoire. Puis E demande aux As de donner les autres noms de la ville d'Istanbul. Les As répondent : Constantinople et Byzance. E explique que les trois noms correspondent aux trois périodes d'histoire de la ville. Puis E invite les As à donner les dates clés repérées. Les As proposent : 330, nom de Constantinople ; au Moyen-Age, rôle militaire et commercial important de la ville. Puis un A évoque le 7^{ème} siècle avant Jésus-Christ en parlant du nom Byzance. E a du mal à comprendre et explique la phrase du texte qui dit que la vie à Byzance est déterminée par la position géographique de la ville. E pointe le fait que la ville se trouve à un point de passage entre deux continents. E relance l'énumération des dates clés en se tournant vers l'A qui a évoqué le 7^{ème} siècle avant JC. Des As précisent que c'est la période grecque de la ville. E confirme. Puis E cherche à faire émerger des dates plus avant sur la ligne du temps. E précise que la ville a été d'abord chrétienne, puis musulmane en rentrant dans l'empire ottoman. E évoque le sultan Mehmet II. E pose une dernière question concernant ce qu'on peut voir dans l'exposition. Un A propose : des objets et lit la phrase du texte correspondant à cette information.
1.1.3.	de 23'09'' à 37'25'' durée : 14'16'' TPs : 201 - 323	D/MC	Fiche d'exercice « Vrai/Faux » préparée par E (10 assertions) Texte de présentation de l'exposition extrait du site internet du Grand Palais (à lire sur : http://www.rm.n.fr/Presentation-de-l-exposition-De)	➤ Décider de la véracité d'assertions par rapport au texte (exercice quizz vrai/faux) E propose aux As de répondre à un quizz de 10 assertions par rapport au texte lu et de décider si elles sont vraies ou fausses. E distribue la fiche préparée aux As répartis en binômes. Les As répondent au quizz en binômes. E lance la mise en commun. A tour de rôle, des As lisent les assertions, donnent leur réponse. E confirme ou infirme et donne des explications supplémentaires si nécessaire, en renvoyant vers les passages du texte permettant la vérification.

1.3.				Repérage des expressions de temps « en », « il y a », « depuis », « pendant » dans la brochure de présentation de l'exposition « De Byzance à Istanbul » et réflexion sur leur sens et leur utilisation
1.3.1.	de 37'26'' à 45'28'' durée : 8'02'' TPs : 323 - 379	G/MC	Texte de présentation de l'exposition extrait du site internet du Grand Palais (à lire sur : http://www.rm.n.fr/Presentation-de-l-exposition-De) Notes de E au tableau dans les 4 colonnes des marqueurs de temps (en, depuis, il y a, dans), au fil des propositions des As	➤ Repérer des exemples d'extraits du texte de présentation de l'exposition contenant les marqueurs de temps « en », « il y a », « depuis » et « dans » E fait le lien entre le travail sur le texte de l'exposition et le point de langue qui va être abordé (les marqueurs de temps) en rappelant aux As qu'ils ont émis le souhait auprès de leur enseignante principale de travailler sur un sujet de culture et de travailler sur les marqueurs de temps. E répartit les As en 4 groupes et donne à chaque groupe un marqueur de temps à repérer dans le texte : « en », « depuis », « il y a » et « dans ». Les As travaillent en groupes, repèrent leur marqueur dans tout le texte. E efface le tableau et laisse les quatre marqueurs de temps répartis en colonnes. E invite les As à mettre en commun ce qu'ils ont trouvé dans le texte, marqueur par marqueur. A tour de rôle, les groupes de As proposent des extraits comportant leur marqueur, E note les propositions au tableau. Le groupe des « en » propose : « en 2004 », « en parallèle » (E n'accepte pas cette proposition sans explication), « en quelques années ». Le groupe des « depuis » propose : « depuis sa formation », « depuis la conquête paléolithique », « depuis les Balkans vers l'Anatolie » (E fait remarquer qu'il ne s'agit pas du temps et ne valide pas la proposition), « depuis 8000 ans. Le groupe des « il y a » propose : « il y a une quinzaine d'années ». Le groupe des « dans » propose : « dans dix ans », « dans le cadre » (le A qui propose cette expression n'est pas sûr de lui et demande à E, E acquiesce car l'expression complète est en rapport avec le temps « dans le cadre de la saison de la Turquie en France »).
1.3.2.	de 45'29'' à 49'38'' durée : 4'09'' TPs : 379 - 422	Q	Notes de E au tableau dans les 4 colonnes des marqueurs de temps (en, depuis, il y a, dans), au fil des propositions des As	➤ Réflexion sur le sens des différents marqueurs de temps, à partir des exemples répertoriés au tableau en 4 colonnes, à partir du texte de présentation de l'exposition E propose aux As de réfléchir à la différence de sens entre ces 4 marqueurs de temps, à partir de l'observation des exemples notés au tableau en 4 colonnes. Les As font une première distinction entre « il y a » et « dans », en disant que le premier marqueur renvoie au passé, alors que « dans » renvoie au futur. E confirme et dessine des flèches dans les colonnes des marqueurs pour symboliser le passé et le futur. E demande aux As de donner un autre exemple avec le marqueur « dans » : une A propose un exemple correct. Puis E passe au marqueur « depuis » et demande si ce marqueur fait référence au passé, au présent ou au futur. Des As proposent le passé, puis une A propose du passé au présent. E précise que c'est pour parler de quelque chose qui a commencé au passé et demande un nouvel exemple. Un A propose « j'apprendrai le français depuis 5 mois », E fait

				corriger le temps, un autre A propose « j’ai appris le français depuis 5 mois », E acquiesce en redisant l’exemple correctement « j’apprends le français depuis 5 mois ». Puis E demande quand on utilise « en ». Un A propose « en une année », E acquiesce. Un autre A explique que « en » marque un point précis dans le temps avec des exemples comme « en janvier », E confirme et demande ce que « en une année » exprime, une A propose la durée, E acquiesce. Une A pose une question sur la différence entre « en » et « pendant » : E indique que « pendant » indique une durée » La A propose que « pendant » correspond à une durée peu précise alors que « en » correspondrait à une durée plus précise. E acquiesce. E indique qu’ils doivent arrêter l’activité par manque de temps.
1.3.3.	de 49’39’’ à 50’17’’ durée : 0’38’’ TP : 422	E	Fiche d’exercice de systématisation préparée par E	➤ Vérifier l’utilisation juste des marqueurs de temps « en », « depuis », « il y a », « dans », dans des phrases à corriger E clôt le cours en proposant aux As de faire à la maison un exercice de correction de phrases comportant les marqueurs de temps repérés et expliqués précédemment. E avait prévu de faire faire cet exercice en classe, mais par manque de temps, E propose de le faire à la maison et de le corriger avec l’enseignante principale au cours suivant. E distribue la fiche d’exercice.

4.7. Transcriptions ALICE 2

AL2 – Transcription du cours	AL2 – Transcription de l'EAC
[CTV : 0'17''] 001 E alors moi j'veais vous parler d'une exposition qui se: on va on va travailler ensemble sur + euh un texte↓ et au sujet d'une exposition↑ qui sera xxx au grand palais + euh alors j'avais envie de vous parler de ça↑ par-ce que: y en a plusieurs↑ parmi vous↓ qui m'ont dit qu'ils aimeraient bien↑ que: euh je traite peut-être d'un sujet de culture française d'un sujet lié à l'histoire↓ donc on va aborder un p'tit peu les deux↓ + euh et en plus c'est une très belle exposition↑ et vraiment je vous encourage à y aller↓ + euh: donc voilà si si vous y allez je s'rais vraiment contente et le cours aura été réussi↓ en plus de ce qu'on va apprendre ensemble↓ ++ alors↓ je vais vous distribuer des p'tits: fascicules comme ça↑ + c'est juste pour rentrer dans le sujet de l'exposition↓ donc vous n'regardez pas le titre vous l'ouvrez pas↓ regardez juste la photo + et vous me dites↑ + à quoi ça vous fait penser↓+++ 002 As xxx eum xxx 003 E qu'est-ce qu'on voit↓ qu'est-ce qu'on voit↓ sur cette photo↓+ sur l'dessus↑ hein↓ dessus↓ j'aurais pu en garder une peut-être↓ (<i>Hua tend un fascicule à E</i>) + oui↓ qu'est-ce que qu'est-ce que c'est pour vous ça↓ + ça et ça↓ (<i>E pointe deux éléments sur le visuel de la couverture du fascicule</i>) ++ 004 Tao (<i>Tao à voix basse</i>) deux têtes 005 E comment↑ 006 Tao deux têtes↓ 007 E deux têtes oui↓ (<i>rires</i>) c'est déjà bien↓ c'est déjà pas mal↓ (<i>rires</i>) + deux têtes de quoi↑ 008 As euh 009 E deux têtes de quoi↓ elles représentent quoi ces têtes↑ 010 Cai je pense à la sculpture xxx 011 E oui↓ vous avez entendu c'que c'qu'il a dit↑ euh wei↑ c'est votre prénom wei↑ 012 Cai non mon prénom c'est cai 013 E votre prénom c'est cai 014 Cai oui 015 E qu'est-ce qu'il↑ alors↓ répétez↓ 016 Cai je crois c'est euh sculpture 017 E une sculpture↑ bon↓ 018 Cai et sinon c'est euh 019 E bon 020 Cai peinture 021 E oui↓+ euh: une peinture:↑ qui représente quel genre de personne↑ et une sculpture qui représente quel genre de personne↓	<i>Le 9 avril 2010</i> Commentaire 1 (avant visionnage) ce cours c'est un mauvais souvenir + j'ai trouvé que c'était raté + j'ai tout jeté Commentaire 2 (CTV : 1'03'') donc je distribue le fascicule qui est en fait la plaquette de publicité qu'on trouve dans le dans le musée parce que j'avais été voir l'expo voir le musée + c'était une exposition qui f'sait appel à l'histoire c'était au grand palais + du point d'vue d'la pédagogie j'trouvais qu'la plaquette était intéressante parce que y avait des photos sur le dessus et puis voilà des grandes lignes ça ça f'sait une p'tite entrée en matière + et en plus ça leur faisait un document qui pouvait garder parce que mon objectif c'était quand même de les envoyer voir l'expo + au d'là du cours c'était vraiment pour les mettre en appétit + parce que j'me suis aperçue qu'ils étaient très + y avait du répondant + c'est quand on attaque la partie histoire que ça s'est gâté + mais là j'aimais bien j'aimais bien parce que + et puis j'ai vu euh + les romains + les arabes + bon i z ont quand même quelques notions j'trouvais ça plutôt bien

022 Af	ah ah	
023 E	vous avez une idée un p'tit peu↑	
024 Af	euh je crois	
025 Cai	euh personne c'est un romain	
026 E	oui↓ ça (<i>E pointe le visuel du fascicule</i>) c'est ...	
027 Hua	romain	
028 E	romain↓ oui bravo et l'autre↑	
029 As	arabe <u>arabe</u>	
030 E	<u>arabe</u> ↓ bon ben vous savez déjà plein d'choses↓ ça va↓ + alors↑ l'exposition↓ dont nous allons parler↓ c'est une exposition sur bizance↑ est-ce que quelqu'un connaît le↓ c'est le nom d'une ancienne ville↑ + qui aujourd'hui s'appelle↑ + ça c'est difficile xxx istanbul↓	
031 As	AAHH oui	
032 E	istanbul c'est où↑	
033 As	xxx à à l'est xxx	
034 E	alors ne parlez pas tous en même temps↓	
035 As	turquie turquie turquie	
036 E	turquie↓ + qui sait où est la turquie↑ qui peut me dire où est la turquie↓	
037 Mei	à l'est:de rome	
038 E	oui↓ à l'est de rome↓ + euh: si on faisait un dessin↑ + très: grossier euh (<i>E dessine une carte au tableau</i>) + bon la France euh elle est xxx là comme ça + et ça c'est quoi↓	
039 Mei	euh méditerranée	
040 E	voilà la...	
041 As	la méditerranée↓	
042 E	la↑ + mer méditerranée↓ + d'accord↓ et donc en fait la turquie elle est euh: (<i>E continue le dessin</i>) + là↓ enfin↓ j'ai apporté un atlas (<i>E lève l'atlas pour le montrer</i>) vous pouvez regarder (<i>E rit</i>) après↓ pour ceux qui ont besoin↓ i s'ra là↓ (<i>E pose l'atlas sur son bureau</i>) + euh: (<i>enregistrement vidéo interrompu quelques secondes, à 3'33'', quand la vidéo reprend, E a dessiné une ligne au tableau qui symbolise le temps et poursuit son activité en posant des questions pour faire dire des dates importantes dans l'histoire</i>)	
[CTV : 3'33'']		
043 Tao	1789 (<i>rires</i>)	
044 E	oui (<i>acquiesce de la tête</i>)	
045 Tao	1789 (<i>rires</i>)	
046 E	oui↓ c'est quoi↑	
047 Tao	la révolution française	
048 E	voilà↓ 1789 (<i>E écrit au tableau</i>) + une autre date↓	
049 Cai	mille neuf euh 1791	
050 E	d'accord↓ (<i>rires</i>) plus plus vieux plus vieux	
		Commentaire 3 (CTV : 3'12'') grosso modo je place un p'tit peu la mer méditerranée la turquie istanbul pour être quand même bien sûre que + que c'est concret pour tout l'monde quoi Commentaire 4 (CTV : 3'21'') effectivement j'me dis que i faudrait qu'j'utilise plus euh euh + enfin plus de matériel pour avoir une grande carte projetée grand + là j'suis trop encore dans des papiers dans des + une façon d'travailler qui est qui est + un peu + oui pas assez dynamique p'têtre pour ça pour ce côté là + non écrire au tableau si ça ça va + mais l'atlas non c'était pas une bonne idée <u>Q° : Vous vouliez le faire circuler ?</u> oui oui mais en une heure c'était impossible + ou alors il aurait fallu que je mette déjà au tableau une très grande carte + vraiment une carte vous savez comme on met pour les écoles + et qu'je puisse tout de suite la pointer du doigt mais bon c'était pas c'était pas réaliste en fait Commentaire 5 (CTV : 3'30'') le texte en fait euh + faisait référence à + de l'histoire + puisque l'histoire d'istanbul en particulier s'étend de + pppfff de moins + 'fin ça va de 'fin ça commence quasiment en grèce et ça va jusqu'à aujourd'hui + donc et dans le texte y avait des + des choses en caractères gras avec des époques qui ressortaient + et mon idée c'était de de leur dire bon de alors j'sais plus comment ça va intervenir en tout cas de mettre quelques repères + pour que ensuite à partir du texte

		<i>(E fait le geste de la main le long de la ligne tracée au tableau de remonter dans le temps)</i> pourquoi↑ pourquoi on dit qu'on est en 2009↓ <i>(E écrit 2009 au bout droit de la ligne au tableau)</i> le monde il a commencé en l'an 1↑	ils repèrent c'qu'est en caractères gras et que + être sûre qu'ça f'sait référence à quelque chose pour eux <u>Q° : Les caractères gras renvoyaient aux époques ?</u> oui c'est ça + voilà + dans l'texte y avait à l'époque romaine talalalalala euh au moyen âge cela dit y a des grands mouvements d'population + je voulais faire repérer ces grands temps de l'histoire + sachant que mon erreur ça a été de ne pas m'assurer avant qu'ils avaient fait de l'histoire + et je pensais que compte tenu de leur niveau b2 'fin presque b2 je pensais qu'ils avaient déjà fait d'l'histoire euh de l'europe + visiblement ils avaient quelques connaissances mais c'était pas si si clair que ça + en plus ben pour l'histoire d'la chine qui commence à 3000 ans avant notre ère euh + eux i z ont pas ça + mais peut être que quand même quand ils prennent des cours + de français ils ont des cours de civilisation où ils apprennent ce découpage forcément
051	As	euh mmh oh	
052	Am	oui	
053	E	<i>(E interloquée)</i> le monde existe depuis 2900 ans↑	
054	As	non NON:: c'est avant avant le jésus avant avant xxx	
055	Af	avant jésus christ	
056	E	voilà↓ et jésus jésus c'est quand↓+	
057	As	xxx zéro xxx	
058	E	oui↓ <i>(E acquiesce)</i>	
059	As	(rires) zéro	
060	E	<i>(E écrit au tableau sur la ligne du temps)</i> + voilà↓ ça c'est↓ jésus↓ ok + euh:: + et par exemple en chine dîtes moi des événements + des des dates moi je connais pas l'histoire de la chine juste comme ça↓ xxx	
061	Cai	vingt et xxx commence euh vingt et un euh	
062	E	oui alors↑ <i>(E se dirige vers la partie gauche de la ligne du temps au tableau)</i>	
063	Cai	xxx les /illustrations/ en fait les /illustrations/ commencent euh euh vingt euh vingt et un vingt et un euh vingt et un siècles avant	
064	E	vingt et un siècles avant jésus christ	
065	Cai	avant avant oui	
066	E	<i>(E regarde les autres étudiants)</i> on est vous êtes d'accord↑	
067	Na	avant de↑ avant de↑ deux cent↑ <u>deux cent↑</u>	
068	E	<u>vingt et un siècles↑</u>	
069	Na	<i>(Na à Cai) (échange en chinois, sur l'histoire de la Chine sans doute)</i>	
070	Cai	<i>(Cai à Na, lui répond en chinois)</i>	
071	E	<i>(E écrit au tableau)</i> vingt et un siècles↑+ avant↓	
072	As	<i>(échanges en chinois)</i>	
073	E	ok↓ +	
074	As	xxx	
075	E	euh alors donc↓ dans l'histoire de l'occident↓ ça je crois que c'est une chose que vous avez un p'tit peu étudiée↑ comment appelle-t-on la période↑ euh des premiers hommes↓ + l'homme qui a comm a commencé qui a appris à faire le feu↓ les premiers hommes↑ il y a très très très↑ longtemps↓ on situe à peu près cette période à deux cent mille ans <i>(E écrit)</i> moins deux cent mille ans↓ + de cette période là↑ jusqu'à: <i>(E dessine le long de la ligne du temps)</i> + jusqu'à l'apparition de l'écriture↓ vous avez une idée↑	
076	Sha	xxx	
077	E	oui qu'est-ce que vous avez dit↑	
078	Sha	xxx de pierre↑	
			Commentaire 6 (CTV : 4'39'') j'avais prévu d'faire cette grande ligne + j'connais pas l'histoire d'la chine mais je savais qu'ça commençait très tôt donc je je voulais qu'ils puissent visualiser + quand même + euh 'fin un peu la superposition des deux histoires
			Commentaire 7 (CTV : 5'34'') ça les a intéressés + mais c'était un cours d'histoire + là j'suis en train de si de situer la préhistoire <u>Q° : Vous êtes dans une situation où c'est vous qui...</u> c'est-à-dire j'les sollicite et i savent certaines choses +

079 E	l'âge de la pierre↓ (<i>E fait un geste large des deux mains</i>) PLUS généralement la PREhistoire	et j'complète mais + 'fin j'aurais eu deux heures j'pouvais faire comme ça je pense + en une heure euh
080 As	xxx	
081 E	la pré-his-toire (<i>E écrit</i>)	
082 As	ah xxx	
083 E	pré- (<i>E écrit « préhistoire » au tableau</i>) histoire ++ euh on fait démarrer la préhistoire euh à peu près à cette période là↑ et jusqu'à à peu près: + trois mille ans↓ (<i>E écrit</i>) + avant notre ère↑ et ça c'est l'apparition de l'écriture↓ + d'accord↑ + alors mon mon dessin il est pas très très parce que j'ai mis zéro là↓ on va le mettre là (<i>E décale le point zéro de la ligne du temps vers la droite</i>) + ensuite la période qui va de ça↓ (<i>E dessine</i>) + jusque: jusque là (<i>E dessine toujours</i>) à peu près↑ + c'est une période où en occident il y a eu deux grandes influences↓ l'influence des grecs↑ et l'influence des romains↓ l'influence des grecs↓ ça explique qu'on retrouve encore des statues↑ partout dans les musées euh 'fin dans les en europe↑ en tout cas↓ et les romains↓ et cette période là est ce que vous avez une idée de comment elle s'appelle↑	
084 Xia	moyen âge↑	
085 E	non	
086 As	non non moyen âge c'est c'est après xxx	
087 E	(<i>E prend un nouveau repère sur la ligne</i>) qui peut me dire quand↑ c'est quand le moyen âge↓ vous avez dit c'est après c'est bien↑	
088 As	xxx	
089 E	mais c'est quand↓ xxx c'est quand l'moyen âge↓	
090 Tao	quinze quinzième siècle quinzième siècle↓	
091 E	(<i>E fait la moue</i>) tout le monde est d'accord↑	
092 Af	euh non non	
093 As	xxx	
094 E	ça s'est fini↑ vers le au quinzième siècle↓ c'était	
095 Na	qua quatrième	
096 E	(<i>E fait un geste d'approximation de la main, écrit</i>) ouais alors on va attendez↓ ça finit quand	
097 As	quinzième	
098 Na	ça finit euh:	
099 E	à peu près à peu près dans ces années là↓ au quinzième siècle↓ on va dire↓ + 1492 à peu près hein↑ (<i>E écrit « 1492 »</i>)	
100 Am	xxx	
101 E	ça c'est la fin du moyen âge↓ et le début du moyen âge↑	
102 Na	troisième ou quatr	
103 E	oui troisième ou quatrième siècle + euh: (<i>E regarde sur sa feuille</i>) ouais 460 (<i>E écrit « 460 » au tableau</i>) xxx + 460 + donc ça↓ on a dit c'est + le moyen âge (<i>E écrit</i>)	
		Commentaire 8 (CTV : 6'46'') j'en disais + pas assez du tout + parce que dire l'influence des grecs 'fin c'était ++ ouais euh + même rétrospectivement je me souviens sur le moment m'être dit je je + je dis très peu d'choses parce que il faut qu'j'avance + mais que je pose ces ces notions là + et en même temps c'est largement insuffisant + à la limite est ce qu'ils vont retenir ça + si i vont faire sur leur cahier le dessin i mettront les grecs les romains + bon + j'sais pas c'qu'i ont retenu finalement

	« Moyen-Age ») ++ alors↓ qu'est-ce qui nous manque↓ il manque cette période là + ça s'appelle l'antiquité↓ an-ti-qui-té↑ ça vous fait penser à quel mot↓ est-ce que ça vous dit quelque chose↑	
104 As	antique antique	
105 E	antique↓ qu'est ce que ça veut dire antique↑	
106 Xue	c'est c'est quelque chose + très vieux↓	
107 E	très vieux voilà↓ et aujourd'hui vous avez des magasins↑ qui vendent des antiquités↓ c'est-à-dire des choses vieilles↓ qui ont de la valeur↓ mmh donc là c'est l'antiquité↓ (<i>E écrit « Antiquité »</i>) +++	
108 As	xxx	
109 E	donc↓ en résumé↓ + en résumé↓ + on a la préhistoire↑ (<i>E pointe sur la ligne</i>) + ensuite l'antiquité↑ (<i>E pointe sur la ligne</i>) + ensuite le moyen âge↑ (<i>E pointe sur la ligne</i>) et après bon (<i>E fait un geste de la main qui signifie que c'est moins important</i>) aujourd'hui ça nous intéresse moins↓+ ça va↑	
110 As	oui	
111 E	c'est à peu près clair dans votre tête↑ euh la répartition dans le temps↓	
112 As	oui ouais	
113 Na	après le moyen âge on on appelle euh↓	
114 E	alors après le moyen âge↓ mais c'est pas un cours d'histoire aujourd'hui	
115 As	(<i>rires</i>)	
116 E	c'est la renaissance↓ + la renaissance↓	
117 As	renaissance	
118 E	la renaissance + euh: voilà et après c'est l'époque moderne + et l'époque: contemporaine↓ (<i>un apprenant tousse</i>)	
119 Na	oh	
120 E	(<i>E regarde le tableau</i>) ++ ça va↑ (<i>E regarde les apprenants</i>)	
121 As	xxx oui xxx	
122 E	bon↓ donc n'oubliez pas que dans l'antiquité + il y a eu l'influence de deux empires deux peuples très importants↓ qui sont↑ on l'a vu tout à l'heure↑...	
123 As	grecs les grecs	
124 E	les grecs↓ + donc l'empire + grec et l'empire romain↓ (<i>E écrit</i>) ++ d'accord↑ + [CTV : 9'47''] alors↓ j'vais vous donner un texte↑ que j'ai trouvé sur internet↑ euh sur le site du grand palais↓ vous avez plein d'choses↑ qui expliquent toutes les expositions qui ont lieu en c'moment au grand palais↓ + donc j'ai trouvé ce texte sur ce site↑ (<i>E montre le document aux étudiants</i>) alors vous allez r'garder euh j'vais vous laisser cinq minutes pour lire↓ euh vous verrez que: + ç ça↑ (<i>E montre une rubrique sur la première page du document</i>) bon c'est c'est les références du: ce sont les références du site↑ + et + vous	Commentaire 9 (CTV : 8'07'') <i>(à propos du terme « Antiquité »)</i> là j'ai pas dit au moment où j'le mettais au tableau + parce que là euh j'leur ai dit comment s'appelle la période euh + euh cette période avec les grecs et les romains + et après j'suis tout d'suite passée euh + au moyen âge j'sais pas pourquoi + et j'reviens en arrière <u>Q° : Une étudiante vous dit Moyen-Age...</u> ah voilà oui c'est ça euh + j'pense ça aurait été mieux qu'ce soit quand même euh progressif + c'était tellement dense comme quantité d'informations que + euh Commentaire 10 (CTV : 8'54'') c'est euh plus de 'fin vingt minute hein + oui euh ça veut dire plus d'vingt minutes <u>Q° : Là on est à presque neuf minutes de cours...</u> ah d'accord pas plus que ça + c'est marrant + même là ça m'paraît long

	allez vous arrêter là↓ (<i>E a tourné la deuxième page et désigne le niveau du texte où les étudiants doivent arrêter leur lecture</i>) ça c'est pas très intéressant↓ ça explique simplement qui est le responsable de la + de l'exposition:↓ + bon quelque chose qui ne nous intéresse pas aujourd'hui↓ d'accord↑ voilà↓ bon je vous laisse lire↑ euh pendant votre lecture↑ + essayez de repérer les dates CLES↓ + est-ce que tout le monde comprend les dates clés↑	
125 As	oui <u>oui</u>	
126 E	<u>les dates</u> qu'est ce que ça veut dire	
127 As	impor importantes	
128 E	les dates importantes↓ d'accord↓ les dates importantes↓ et↑ les événements↑ + qu'on va pouvoir mettre là↓ (<i>E pointe différents endroits sur la ligne</i>) + donc dans une des périodes de l'histoire↓+ ça va↑	
129 As	oui↓	
130 E	d'accord↓ +++ (<i>travail de lecture individuelle et de repérage en silence – CTV : 10'57''>12'04''</i>) est ce que vous avez fini↑	
131 As	non	
132 E	non d'accord↓ +++ (<i>continuation de la lecture silencieuse – CTV : 12'09''>13'39''</i>) ça va↑ c'est bon↑	
133 As	mmh mmh oui	
134 E	à peu près↑ +++ euh est ce que↑ + il faut p'têt juste que j'vous explique à la ligne euh: cinq↓ + on vous parle de la période paléolithique + paléolithique est ce que quelqu'un a une idée de ce que c'est↓ ça correspond à quelle période↑ dans dans mon tableau là↑ (<i>E pointe vers la ligne sur le tableau</i>) où est ce qu'on le mettrait↑ ++ ligne cinq↓ ++ (<i>un étudiant tousse</i>) vous avez une idée↑ non↑ ça va dans la préhistoire ça↓ + le paléolithique ça va dans la préhistoire↓+ euh: mmh alors est ce que vous avez↑ + vous avez vu↑ que la ville d'istanbul autrefois elle avait d'autres noms↓ comment est ce qu'elle s'appelait↑ autrefois il y a très longtemps↓	
135 As	cons-tan-ti-nople	
136 E	et avant↑	
137 Mei	byzance	
138 As	BYzance	
139 E	ce sont trois noms différents + qui recoupent trois périodes différentes mais c'est la même ville↓ + euh alors↑+ euh: qu'est ce que vous avez relevé qu'est ce que vous pouvez me dire comme dates↑ importantes↓ que l'exposition + relève↑ et qui sont importantes pour euh pour la ville↓ pour l'histoire de la ville↓ ++ shi↑ (<i>E regarde Shi sur sa droite</i>) vous avez une idée↑	

140	Shi	euh trois trois cent-trente	
141	E	oui:↓ qu'est ce qui s'est passé↑ en 330↓	
142	Shi	euh la ville devient xxx sous le nom de cons-tan-tin	
143	E	oui↓	
144	Shi	tantinopl ple:	
145	E	oui↓ elle change de nom↓ c'est un c'est la date où elle change de nom oui d'accord très bien↓ quelqu'un peut me dire un autre euh une autre date importante↑ + yan↓ (<i>E s'approche de Yan sur sa gauche</i>) vous avez une idée↑ ++ non↑ (<i>E sollicite d'autres étudiants du regard sur ce même côté</i>)	
146	Yan	xxx ++	
147	E	qu'est ce qui oui qu'est ce qui s'est passé à la fin du moyen âge↑ ++	
148	Yan	euh + ville ville se situe euh posi en posi en position au centre	
149	E	alors↓ là↑ vous me relisez ce qu'y a écrit↓ qu'est ce qui se passe↓ jusqu'au moyen âge↓ c'est vrai qu' c'est un c'est une période importante↓ qu'est ce qui se passe↓ qu'est ce qu'on nous dit en fait ↓+ sur cette période là↓	
150	Sha	un p'tit peu un p'tit modernisée↑	
151	E	euh elle se modernise↑ j'aurais pas dit ça↑ + en fait↓ elle a un ROle important↓ elle a un rôle↓ elle a un rôle↑ en ce qui concerne les échanges commerciaux↓+ elle a un rôle euh militaire aussi↓ + donc le moyen âge↓ vous l'avez dit↑ qu'est ce qu'il y a comme autres dates importantes↓ + d'autres périodes importantes↓ dans la dans la l'histoire de la ville↓ ++	
152	Na	septième euh: siècle	
153	E	oui	
154	Na	<u>avant jésus</u>	
155	E	<u>qu'est ce qu'est ce qu'on peut dire qu'est ce qui se↑</u> oui↑ le septième siècle avant notre ère et qu'est ce qui se passe à ce à ce + qu'est ce qu'on nous dit↑ à ce sujet↓	Commentaire 11 (CTV : 16'40'') euh + j'me dis qu'c'aurait été plus efficace en termes de + et surtout plus + j'aurais gagné du temps en faisant en préparant un + un tableau ou un + au lieu de faire à l'oral cette euh + ce questionnement euh + j'aurais dû préparer un tableau j'pense + une fois qu'i avaient lu + euh leur leur donner quelque un travail à faire par écrit ou + là j'trouve qu'c'est long + ça m'paraissait très long <u>Q° : Quand vous avez préparé ce cours, vous pensez...</u> j'pensais qu'ça s'rait qu'avec des questions réponses ça irait vite + et là c'est laborieux + même aujourd'hui encore et sur l'moment j'm'en suis rendu compte et aujourd'hui j'vois bien qu'c'est très laborieux parce que ils ne reformulent même pas i ils en fonction des dates y en a une elle a relu c'qui était l'événement + donc il aurait fallu même à ce stade là que j'fasse autrement
156	Na	euh le nom/byzan/ euh est terminé↓	Commentaire 12 (CTV : 16'54'') j'aurais pu + mettre des dates + mettre des événements tout mélanger et puis leur demander de retrouver + par exemple + ça aurait été trop compliqué p't'être + mais là tout à coup j'me dis c'est intéressant cette idée
157	E	comment comment↑	
158	Na	euh: (<i>Na rit</i>)	

159	E	non c'est peut être ça hein j'ai pas bien compris <u>répétez</u>	
160	Na	<u>euh</u> je pense que nom /byzan/ euh	
161	E	byZAN-CE	
162	Na	byzan-CE	
163	E	byzance	
164	Na	est terminé↓	
165	E	et donc	
166	Tao	donc l'économie et la vie quotidienne sont déterminées ++	
167	E	<i>(E regarde le fascicule)</i> là vous répétez là vous me relisez ce qu'y a écrit	
168	As	<i>(rires)</i>	
169	E	qu'est ce que ça veut dire↓ [l'économie et la vie quotidienne de byzance↑ sont déterminées↑] par + par↑	
170	As	la position	
171	E	la position de la ville↓ ah peut être que pour comprendre ça il faut il faut voir comment est byzance + comment est: cette ville↑	
172	Tao	au bord de la mer↓	
173	E	elle est au bord de la mer↑ elle est elle est en fait↓ c'est un tout petit plan mais regardez <i>(E montre un document sur lequel apparaît un petit plan de la situation géographique d'Istanbul)</i> + elle est à cheval sur deux côtés de la mer elle est à cheval sur ça s'appelle un bosphore + et donc elle est un point de passage entre euh deux deux pas deux continents mais deux:	
174	Shi	xxx	
175	E	comment	
176	Shi	xxx au centre de /océan/ xxx	
177	E	voilà exactement exactement↓ + elle a une place très importante pour les échanges + à la fois des sortes des échanges commerciaux↓ les é les les les PEUples qui se rencontrent aussi↓ parce que elle est entre bord de la de la mer méditerranée et de la mer noire↓ + d'accord↑ c'est ça quand on parle de + euh: quand le texte vous dit que euh ++ euh: <i>(E retourne à son bureau pour relire l'extrait du texte)</i> + euh [l'économie et la vie quotidienne sont déterminés par la position↑ de la ville] c'est ça↓ la position↓ sa position géographique↓ l'endroit où elle se trouve↓ + ouais↑ alors est ce que quelqu'un a a une autre euh on a par on a parlé du moyen âge↑ on a parlé: de la préhistoire↑ + qu'est ce qui nous reste encore↓ + on a parlé du de la date↓ où le nom change↑ + on n'a pas parlé des grecs et des romains↓ vous avez vu dans le premier paragraphe↑ qu'est ce qu'on vous dit sur on vous dit énormément de choses mais <i>(E regarde le document)</i> ++ vous avez parlé de comment est ce que vous vous appelez <i>(E se penche pour voir le prénom de l'apprenante sur son carton)</i> kin	
			Commentaire 13 (CTV : 17'52'') c'est c'que j'disais tout à l'heure hein ça ça va pas du tout + j'ai beau être près d'eux parce que la salle est petite ben i voient pas i peuvent pas voir donc là il fallait utiliser le rétroprojecteur ouais ouais

	kin kina↑	
178 Na	na	
179 E	na↓ vous avez parlé de sept siècles avant notre ère	
180 Na	avant ouais	
181 E	et qu'est ce qu'on nous dit dans le texte↓ à propos à cet + qu'est ce qui: quoi↑ qu'est ce qui s'est passé au septième siècle ++ quelqu'un d'autre peut répondre peut être↑	
182 Xue	euh les romains↑	
183 E	ah non↓	
184 Shi	les grecs	
185 E	les grecs voilà↓	
186 Zhu	les grecs	
187 E	zhu vous êtes d'accord↑	
188 Zhu	xxx	
189 E	oui↑+ donc à cette époque c'était une ville importante dans l'empire des grecs↓ effectivement↓+ (<i>E regarde à nouveau le fascicule</i>) mmh allez↑ d'autres dates encore↓ qui peut me dire d'autres d'autres événements qui sont passés↑ qui ont marqué la ville↓ ++ (<i>E regarde Jin sur sa gauche</i>) jin vous avez une idée↑ + si on avance dans l'histoire là on était à peu près là↑ (<i>E pointe sur la ligne du temps</i>) et si on va vers là↓ (<i>E pointe plus avant sur la ligne du temps, les étudiants ne réagissent pas</i>) +++ alors peut être que vous avez du mal à comprendre parce que je vous ai pas parlé de + de c'qui se passe euh: + en fait pendant pendant très longtemps la ville est une ville chrétienne↑ et + euh à cette période là↓ la ville fait partie de bon y a beaucoup de guerres et de conquêtes j'veux pas trop rentrée dans le détail et elle va faire partie de c'qu'on appelle l'empire ottoman↓+ les les turcs↓ l'empire ottoman↑ (<i>E écrit « ottoman » au tableau</i>) et on vous donne le nom d'un sult d'un d'un + mehmet deux le conquérant (<i>un étudiant tousse</i>) c'est sur la deuxième page↓ + vous avez une idée de qui c'est↑ vous connaissez ce nom↑ mehmet deux↓ le conquérant↓ + qui c'est +	
190 Af	mehmet deux↑	
191 E	ouais +++ en fait c'est un p'tit peu comme un empereur↓ c'est un sultan euh de l'empire ottoman qui a qui a été un grand conquérant↓ et à partir de ce moment là la ville de constantinople est devenue une ville musulmane↑ est devenue la capitale de l'empire ottoman↓+ d'accord↑ + euh une autre petite question↑ qu'est ce qu'on: qu'est ce qu'on voit j'sais pas si vous avez eu le temps de lire jusqu'au bout l'article + qu'est ce qu'on voit dans cette exposition↓ est ce que ce sont des: 'fin qu'est ce qu'on trouve↑ comment comment on connaît	Commentaire 14 (CTV : 21'18'') on est toujours dans la compréhension et c'est laborieux quoi + vraiment c'est très dur <u>Q° : Comment vous vous sentiez à ce moment là ?</u> euh + ben j'savais pas trop comment m'en sortir en fait + parce que j'avais prévu quelque chose et et euh + donc j'suis restée dans dans + dans la logique de c'que j'avais prévu au départ euh + qui s'passait pas bien mais j'ai pas réussi à changer + et en même temps c'était indispensable pour la compréhension du texte de passer par ça + euh

	toute cette histoire↓ comment on la connaît↑ + ce sont des livres qui racontent↑	
192 As	non xxx	
193 Shi	ce sont des + des objets↓	
194 E	les objets et où est ce que vous l'avez trouvée cette information↑	
195 Af	page	
196 Shi	le dernière page	
197 E	voilà	
198 Af	dernière page	
199 E	<i>(E regarde rapidement le document, puis relève la tête)</i> vous pouvez lire euh la partie où on parle de ça↑	
200 Shi	euh [les objets sont rassemblés environ trois ans xxx des collections publiques des structures françaises et internationales]	
201 E	voilà↓ + <i>(E regarde le document, relève la tête)</i> alors je sais qu'c'est un p'tit peu difficile parce que c'est à la fois du français et en même temps ça vous demande de connaître des choses en histoire↑ mais + c'est c'est important↓ et en même temps ce sont des dates importantes pour l'histoire aussi de la France↓ si vous ret'nez au moins ce découpage↓ vous: aurez appris au moins quelque chose d'important↓ + [CTV : 23'09''] alors par rapport à votre texte j'veais vous donner un p'tit quizz que vous allez faire deux par deux↓ pour voir si vous avez bien compris↓ vous l'faites deux par deux↑ vous all vous faites c'est facile↓ vous allez vite enfin vous faites tous les deux deux par deux et puis on corrigera euh à l'oral↓+ d'accord↑ <i>(E distribue le quizz)</i> + voilà↓ (CTV : 23'29''>23'52'') +++	
202 As	xxx	
203 E	qui n'en a pas↑	
204 Hua	deux par deux ou un↑	
205 E	ah oui puisque vous faites par binôme↑ alors euh: une pour une pour deux↓ <i>(E récupère des copies et continue à distribuer – CTV : 23'59''>24'21'')</i>	
206 As	xxx <i>(As commencent à travailler par deux)</i>	
207 E	allez j'veus donne deux minutes	
208 As	xxx <i>(As travaillent en binômes – CTV : 24'24''>25'11'')</i> <i>(E efface le tableau)</i>	
209 E	si vous comprenez pas quelque chose vous me demandez	
210 As	xxx <i>(continuent à travailler en binômes – CTV : 25'13''>28'53'')</i> <i>(E circule dans la classe et répond aux questions des binômes)</i>	
211 E	allez↓ on corrige↑ + alors↓ qui veut répondre à la première question↑ + euh jin↑ vous voulez lire↑ et vous répondez↓	
212 As	xxx	
213 E	fort	
214 Jin	la ville: de xxx	
215 E	shshut <i>(les apprenants se taisent)</i>	
		Commentaire 15 (CTV : 28'10'') ben la compréhension elle aurait dû prendre beaucoup moins de temps et j'aurais dû m'y prendre autrement quoi

216	Jin	[la ville de byzance est une ville de passage pour les migrants qui vont vers l'est] euh on pense que c'est vrai↓	
217	E	oui↓ pourquoi vous pensez qu'c'est vrai (<i>E rit</i>)	
218	Jin	euh parce que les les migrants↑ euh vont vers l'a i na	
219	E	l'anatolie ouais↓ tout le monde avait mis ça↑ tout le monde avait mis vrai↑	
220	As	oui xxx	
221	E	oui↑ bon j'vous fais confiance↓ + euh: qui va faire euh xia vous pouvez faire la deuxième question↑	
222	Xia	oui [la ville change de nom en: quatre cent euh quatre cent: +]	
223	E	quatre cent↑	
224	Hua	trente	
225	Xia	euh c'est faux	
226	E	c'est faux ouais↓	
227	Xia	la ville change de nom: en: 330↓	
228	E	ok↓ euh: sha vous faites la question numéro trois↑ ça c'est difficile on est je suis passée un peu vite↓ j'sais pas si vous avez réussi à répondre↑ allez y↓	
229	Sha	euh [la cathédrale sainte sophie est toujours au milieu de /route cette région/]	
230	E	qu'est ce que vous avez dit↑	
231	Sha	on pense c'est pas ça↓	
232	E	c'est faux	
233	As	xxx c'est faux xxx	
234	E	ah vous saviez↑	
235	Af	oui	
236	E	pourquoi pourquoi↑	
237	Tao	c'est musulman musulman	
238	Na	musulman	
239	E	voilà bon↓	
240	Tao	c'est très connu hein↑	
241	E	c'est très connu↑	
242	Tao	oui↓	
243	E	ah bon↓ ben c'est bien↑ (<i>rires</i>) alors tout le monde devrait le savoir xxx bon↓	
244	Tao	(<i>Tao explique à Shi en chinois</i>)	
245	E	non↑ en français↑ expliquez lui en français↓ expliquez en français↓	
246	Tao	xxx je je je lui explique le nom en chinois <u>c'est très compliqué</u>	
247	E	<u>ah bon ben d'accord</u> c'est connu en chine aussi	
248	As	oui	
249	E	bon↓ alors↑ question 4↑ euh: + xue↓	
250	Shi	xxx	
251	Xue	[la ville de]	
252	E	sh shut	
253	Xue	[byzance devient constanti-no-ple: à l'occasion à l'occasion euh du passage des xxx croisades] euh c'est faux↓	
254	E	oui c'est faux↓ est ce que je↓ est ce que vous savez ce que c'est↑ que: les croisades↓ + vous allez apprendre plein d'choses en	

	histoire aujourd'hui↓ qu'est ce qu'on appelle les croisades↑ j'sais pas si j'vais vous expliquer ça parce qu'on va pas s'en sortir↓	
255	As xxx	
256	E c'est les guerres de religion↓	
257	As ah xxx	
258	E c'est ça que c'est ça c'que vous avez dit↑	
259	Hua euh c'est c'est euh les religions euh oh chrétienne	
260	E oui↓	
261	Hua et les muslim↓	
		<i>Le 16 avril 2010</i> Commentaire 16 (CTV : 31'09'') là c'est la compréhension détaillée et donc c'est un questionnaire vrai faux voilà + j'avais essayé d'reformuler un peu les questions euh + y avait des choses très faciles du style euh est ce que tel évé + tel événement s'est passé à telle date et en fait dans l'texte on voyait qu'ça s'était passé à une autre date donc fallait trouver bon + et puis y avait d'autres questions plus difficiles alors là j'ai pas entendu j'me souviens plus quelle était la question difficile <u>Q° : Vous pensiez qu'ce s'rait difficile...</u> oui et puis ils savaient tous ils avaient comp soit ils le savaient par leur culture soit ils l'ont tout d'suite trouvé dans l'texte là ++ et là j'ai peur de r'partir dans l'histoire avec les croisades
262	E oui musulman islam↓ oui + d'accord↓ + euh: la question numéro cinq↑ et qu'est ce qui va la faire euh: peut être↑ euh fei↑	
263	Fei euh [byzance n'existait pas encore à l'époque de la /rèce/]	
264	E grèce↑	
265	Fei [grèce anti antique:] + ah euh + c'est correct↓ +	
266	E non↑ c'est faux↑ byzance exisTAIT à l'époque de la grèce antique↓ + si + si vous relisez le premier paragraphe↓ + oui↑ c'est vrai↑ (<i>E acquiesce de la tête</i>) + euh: question six↑ euh: à côté↓ comment est ce que (E se penche pour voir le prénom) mei euh mei	Commentaire 17 (CTV : 31'31'') (<i>rit</i>) oh ça s'passe bien (<i>rit</i>) + y a une personne qui sait et qui sait avec des mots simples et de façon très succincte alors que moi je j'ai déjà trop toute la problématique euh + ça va finalement
267	Mei [la ville au moyen âge /bénéfice/ de l'influence juive commencée avec /italiens/] c'est vrai	
268	E comment vous le savez ça↑ c'est vrai↓ mais comment vous le savez↑ dites moi↓ qui a répondu qu'c'était vrai↓	
269	Afs vrai vrai	
270	E bon↓ et là (<i>E se tourne vers les apprenants à sa gauche</i>) vous avez répondu c'est vrai ou pas↓	
271	Yan euh faux	
272	E pourquoi↑ comme ça↑ au pif↑ xxx alors pourquoi↑ qu'est ce qui dans le texte qu'est ce qui vous a fait découvrir ça↓	
273	Fei xxx c'est euh situation gé géographique de: istanbul↓ et xxx	
274	E non↓ alors y a une autre euh: + i faut qu'je retrouve↓ pardon voilà↓ dans le deuxième paragraphe↑ (<i>E pointe le bas de la première page du document</i>) on vous dit↑ on vous parle↑ euh de on vous dit↑ [la ville antique modernisée] y a une parall euh une parenthèse↓ bon je vous lis pas c'qu'y a dedans [se complètent des implantations vénitiennes↓ et gènoises↓] qu'est ce que c'est vénitienne↑ et gènoise↑	

275	As	mmh mmh	
276	E	ça vous fait penser à quoi↑ ça c'est difficile↓+ ce sont des villes d'Italie↓	
277	Tao	<u>venise</u>	
278	E	venise bravo↓	
279	As	xxx	
280	E	et xxx vous trichez non bon↓ et la deuxième↑ gênoise↑ c'est la ville de↑	
281	Af	euh	
282	E	gênes↓ + gênes↓ (<i>E écrit « Gênes » au tableau</i>)	
283	As	gênes gênes xxx	
284	E	c'est une ville italienne↓ + euh: qui va faire la question: + sept↑ qu'est ce qui n'a pas parlé encore euh + je sais pas↑ (<i>E pointe vers Fen</i>) non vous déjà↓ à côté↑ euh fen xxx	Commentaire 18 (CTV : 33'54'') bon en voyant le le + la correction du vrai faux je m'interroge euh + sur euh le fait que ce questionnaire 'fin ce + ce questionnaire euh + est ce qu'il permet de faire avancer la compréhension + ou est ce qu'il euh permet d'évaluer la compréhension et + 'fin là visiblement + euh mmh + y a des choses qui n'ont pas été comprises + mais le fait de l'faire à l'oral comme ça et de corriger permet de reprendre des points et de du coup de mieux comprendre le texte + mais quand même souvent j'me pose la question 'fin j'suis pas très satisfaite de euh de ce genre de questionnaire parce que j'me dis ben ceux qui n'ont pas compris ils peuvent pas le faire en réalité + alors euh + enfin à ce niveau là ça va + parce que en b2 bon + on discute ils donnent une réponse et j'leur dis ah mais non allez regarder l'texte à un autre endroit on vous dit autre chose euh bon on peut guider + mais pour des niveaux plus bas en fait euh + c'est c'est pas + c'est moins intéressant + comme technique pour la compréhension euh approfondie
285	Af	c'est difficile	
286	Fen	[cette: ville a eu trois noms au cours de l'histoire] c'est vrai	
287	E	oui: facile euh: huit↑ qu'est ce qui fait la question huit kan↑	
288	Kan	mmh [le le nom de constanti de cons-tan-tinople tinople]	
289	E	oui:	
290	Kan	[/correspondant/ à la période de l'emp euh l'empire euh ottoman]	
291	E	corresPOND	
292	Kan	ah correspond	
293	E	correspond↓ c'est le verbe hein↑ correspond↓ [correspond à la période de l'empire ottoman↓] alors↑ + vrai↑ ou faux↓	
294	Kan	++	
295	E	qu'est ce que vous avez noté↓ quelqu'un peut l'aider↑ vous avez écrit vous avez répondu↑ ou pas↓	
296	As	+++	
297	E	non↑ quelqu'un sait↑	
298	As	c'est faux faux	
299	E	si c'est vrai↑ c'est vrai↓ + euh: neuf question numéro neuf↑ euh je suis pas allée par là↓ (<i>E se dirige vers son côté gauche de la salle</i>) euh: wu↑	
300	Wu	[le nom de des habitants euh d'istanbul est	
301	E	istanbul istanbul	
302	Wu	istanbul est istanbuliote] euh je sais pas	
303	E	ça c' on le trouve dans le texte↓ qui peut l'aider↓ l'aider↓ c'est vrai↑ ou c'est faux↓	
304	As	c'est faux↓	
305	E	c'est quoi↑	
306	Tao	pas de i↓	
307	E	pas de i↓ voilà↓ c'est stambouliote↓ oui + euh: la dix c'est facile euh wei	
308	Wei	euh: c'est faux	
309	E	ouais c'est faux↓ il s'agit d'une exposition d'photographies↓ et la dernière c'était comment↑ l'exposition se termine en mars 2010 xia	
310	Xia	euh	

311 E	la dix↑	
312 Xia	euh [xxx le 25 mars xxx]	
313 E	voilà↓ donc c'est faux↓ ok↑	
314 As	xxx c'est VRAI	
315 E	NON attendez↓ je sais plus (<i>E rit, lit le document</i>) non↑ c'est faux↓ elle se termine le 25 janvier↓	
316 As	non xxx mars xxx	
317 E	NON: vous n'avez pas bien lu↓ en fait c'est la saison de la turquie en france↓ ça c'était un piège↓ qui se termine en mars 2010↓ parce que la turquie est à l'honneur en france↑ jusqu'en mars 2010↓ et l'exposition si vous allez la voir c'est avant la fin du mois d'janvier↓ +++	
318 As	mmh↑	
319 E	est ce que vous comprenez la différence	
320 Afs	non	
321 E	en france en ce en c'moment on célèbre la turquie on on met la turquie à l'honneur + jusqu'au mois de mars↓ + mais l'exposition↑ elle se termine fin janvier↓ + c'qui a écrit là↑ (<i>E pointe une information dans le document</i>) + c'est c'est ça concerne les deux dates qui sont là↓ ça concerne la saison de la turquie en france↓	
322 As	mmh	
323 E	c'est pas l'exposition byzance↓ c'est autre chose↑ c'était un piège↓ d'accord↑ + [CTV : 37'26''] alors↓ j'avais dit que euh: + j'voulais vous parler d'une exposition parce que euh vous vouliez quelque chose sur la culture mais aussi↑ pendant la semaine vous avez dit à votre enseignante↓ je crois qu'elle c'était odile↓ que vous vouliez travailler un peu sur les marqueurs de temps + en depuis pendant pour bien: pour bien les utiliser alors↓ euh: vous allez vous mettre par petits groupes↑ + vous êtes dans ce dans ce: petit groupe vous allez relever chaque fois dans le texte que on entend 'fin qu'on + qu'on utilise le mot en (<i>E écrit « en »</i>) + en comme marqueur de temps hein↑ euh donc tous les cinq↓ ensuite là le premier la première non en fait on va faire un p'tit carré comme ça↓ vous ce sera depuis↑ (<i>E écrit « depuis »</i>) euh là le petit groupe ce sera il y a↓ (<i>E écrit « il y a »</i>) ++ euh et puis euh: tous les quatre vous allez faire dans (<i>E écrit « dans »</i>) + dans comme marqueur de temps↑ pas comme pour indiquer qu'est ce que ça peut indiquer d'autre↓ dans↓	Commentaire 19 (CTV : 37'13'') ben tiens j'me dis + je manipule mes papiers + je les montre + de loin + ouais effectivement euh <u>Q° : Les dates de la saison de la Turquie en France étaient indiquées dans le texte ?</u> oui et c'était pas la même date parce que l'exposition s'finissait avant la fin d'la saison d'la turquie + parce que la fin d'la saison d'la turquie c'était plein d'manifestations euh + concernant la turquie + donc effectivement ça c'est une question piège qui permettait d'voir que + ils avaient pas juste repérer une date et la recopier mais bien vérifier à quoi correspondait la date
324 Xia	xxx	
325 E	comment↑ c'est ça↑	
326 Xia	xxx	
327 E	qu'est ce que vous avez dit↑ un lieu↑	
328 Xia	non	
329 E	qu'est ce que↑ je comprends pas↓	

330	Xia	xxx (un apprenant éternue) des questions	
331	E	dans↓ ça peut être utilisé pour plusieurs choses↓ xxx moi ce qui m'intéresse dans le texte c'est quand il est utilisé comme marqueur de temps↓	
332	Hua	ah oui euh c'est endroit	
333	E	comment	
334	Hua	les l'endroit	
335	E	alors PAS dans l'endroit pas le lieu justement↓ parce que dans ça peut être aussi utilisé pour indiquer un lieu↓ moi c'est qui m'intéresse c'est quand on l'utilise pour indiquer le temps↓ dans cinq ans euh je s'rai rentré en chine euh d'accord↑	
336	As	oui	
337	E	alors vous faites ce petit travail par groupes donc vous tous les cinq en↓ euh ensuite vous enfin tous les quatre c'est depuis↓ il y a c'est qui↑ c'est vous↓ et /la dame/ là bas dans↓ (<i>E efface le reste du tableau, laisse les quatre expressions de temps disposées en colonnes, début du travail en petits groupes</i>)	
338	As	xxx	
339	Fen	madame xxx le texte↑	
340	E	non par pa par paragraphe↑ (<i>E à tout le groupe</i>) euh oui pardon↓ (<i>E se tourne vers le groupe à sa gauche</i>) vous vous faites le premier paragraphe + euh:: on va faire↓ j'sais pas + (<i>puis E s'adresse à tout le groupe</i>) non↓ dans tout le texte↓ dans tout le texte oui↓ (<i>continuation du travail en groupes, E circule et répond aux questions des groupes – CTV : 40'15''>40'55''</i>) +++ vous avez trois minutes↑ ça va passer vite↓ (<i>continuation du travail en groupes – CTV : 40'56''> 42'02''</i>) +++ allez on va: on va avancer↓ alors le groupe des: le groupe des en↑ qu'est ce vous avez trouvé↑ xxx allez y↓	
341	As	en deux mille euh quatre	
342	E	d'accord↓ en 2004↓ (<i>E écrit « en 2004 » dans la colonne prévue</i>)	
343	Cai	un seul en	
344	E	bon d'accord les dates ok y autre chose qu'est un p'tit peu différent	
345	Jin	en parallèle	
346	Cai	en parallèle	
347	E	en para-llè-le↑ (<i>E commence à écrire, puis regarde le groupe des « en »</i>) mmh on va	

Commentaire 20 (CTV : 40'35'')

Q° : Là vous hésitez par rapport à paragraphe et texte oui parce que euh les occurrences de ces marqueurs de temps finalement on les trouve dans tout l'texte voilà donc euh + ça obligeait de toute façon à une lecture 'fin même rapide mais + si j'les limitais à un paragraphe chacun + y aurait pas eu assez d'choses pour me permettre de faire la conceptualisation + donc euh

Commentaire 21 (CTV : 41'04'')

ah j'commence à paniquer

pas l'noter↓ y en a encore un↓ 348 Cai en quelques années 349 E en↑ 350 Cai en quelques années↑ 351 E oui↓ en quelques années↓ ++ (E écrit « en quelques années ») ok↓ euh depuis↑ qu'est ce qui faisait depuis↑ 352 Mei depuis sa formation↑ 353 E depuis sa formation↓ (E écrit « depuis sa formation ») ++ autre chose↑ 354 Mei depuis la conquête pa:-lé-on-lithique 355 E oui depuis la conquête (E écrit « depuis la conquête ») + un autre↑ 356 Sha depuis les balkans vers euh euh l'ana l'anatolie 357 E comment↑ répétez ↑ 358 Sha euh depuis les balkans vers euh 359 E c'est où ça↑ 360 Sha euh c'est deuxième paragraphe (E regarde le document) 361 As xxx (Hua montre où se trouve cette phrase à E) 362 E d'accord↓ d'accord↓ alors oui c'est + est ce que ça indique euh depuis les balkans↑ est ce que ça indique un temps↑ 363 As xxx 364 E non euh oui euh mei depuis les balkans ça indique quoi 365 Mei euh 366 E moi je vous ai demandé les marqueurs de TEMPS + depuis les balkans c'est quoi↓ c'est quelle c'est l'idée de quoi↑ 367 Mei c'est le /temps/↑ 368 E NON c'est un lieu + c'est un lieu↓ donc on va pas le mettre là↓ 369 Sha et euh depuis huit mille ans 370 E oui↓ depuis huit mille ans↓ (E écrit « depuis 8000 ans ») d'accord↑ ++ il y a↑ bon (E au groupe qui vient de parler) il y en a peut être d'autres↓ mais c'est pas grave↓ vous avez vu le l'essentiel il y a↓ 371 Zhu il y a encore une /quinzaine d'années/ 372 E ouais (E écrit « il y a une quinzaine d'années ») ++ et dans↑ + dans c'était vous (E pointe vers le groupe du fonds) là bas↓ 373 Shi euh dans /cadre/ 374 Tao dans dix ans 375 E dans dix ans (E écrit « dans dix ans ») ++ 376 Shi est ce que excusez moi est ce que dans le cadre de c'est bon↑+ 377 E ça pourrait presque aller + ça pourrait parce que euh:: la phrase donne 'fin dans le cadre de la saison ça donne une idée d'une période 378 As oui 379 E donc on pourrait l'ajouter oui↓ oui oui↓ tout à fait↓ ++ [CTV : 45'29''] alors↑ + vous avez vu↑ j'ai classé les: c'que vous m'avez	Commentaire 22 (CTV : 42'39'') i me dit des dates et je dis oui encore des dates + et je n'note pas les dates et et justement ça s'ra l'objectif c'est d'leur montrer que en ça correspond à des dates + donc là y a un truc qui va pas + je sais pas c'qui s'est passé + alors que mon objectif c'était quand même de les noter toutes pour qu'ils repèrent qu'c'étaient des dates + donc je sais pas c'qui s'est passé Q° : Et quand il propose « en parallèle » ? ben j'me dis euh ça va pas + euh mais alors j'me dis on peut la noter euh euh parce que je + c'est pas un marqueur de temps mais du coup je n'sais pas comment aborder le fait que là ce n'est pas un marqueur de temps euh + et je peux pas m'lancer dans l'explication donc euh + non y a quelque chose qui va pas + parce que il me l'a proposé j'aurais dû l'marquer j'aurais dû l'marquer + et ensuite revenir en disant est ce que ça va bien dans cette colonne + ben i'm semble Q° : Vous avez organisé un classement au tableau pour lancer les étudiants dans le classement de ces marqueurs, au fur et à mesure de ce que disent les étudiants, vous complétez les colonnes, et après vous voulez en faire quoi ? ben j'veux leur dire euh j'veux qu'ils euh + trouvent par eux-mêmes pourquoi dans certains cas on dit en pourquoi on dit il y a et qu'i et qu'ils arrivent à sentir l'idée de la durée de la continuité la date + c'était ça mon idée + c'est du repérage et d'la conceptualisation Commentaire 23 (CTV : 44'17'') même remarque j'aurais dû l'marquer + depuis les balkans + pour qu'ensuite ils voient dans la liste que c'était autre chose + que c'était pas un temps que c'était un lieu + le risque c'est qu'ça va trop vite Commentaire 24 (CTV : 44'35'') (rit) je dis y en a peut être d'autres mais c'est pas grave vous avez vu l'essentiel + voilà ça c'est pas bien non plus + on a trois exemples et moi je m'suis dit bon ça suffit la suite mais + pour ceux qui avaient fait l'effort de chercher qu'avaient trouvé d'autres choses c'était frustrant de pas pouvoir dire c'qu'i z avaient trouvé et qu'étaient p't'être faux en plus + donc euh Q° : Qu'est-ce qui vous fait dire ça à ce moment-là ? alors là c'est moi qui l'pense en l'regardant + c'est pas + aujourd'hui + le temps passe + j'étais censée faire une leçon d'grammaire j'aurais dû passer une demie heure à ça + et vous voyez j'ai passé euh + dix minutes ça commence + sachant qu'on a jamais une heure entière + on a plutôt 55 minutes + donc euh + non c'est c'est l'temps qui manquait Commentaire 25 (CTV : 45'28'')

	dit en↑ y a deux sortes de en↓ + depuis↓ il y a↓ et dans↓ + qu'est ce que vous sentez comme nuances + par exemple↓ il y a↓ + qu'est ce que ça veut dire↓ il y a une dizaine d'années↑	euh + dans le cadre de la saison + il aurait fallu l'noter mais là on était plutôt typiquement dans un lieu dans un cadre + enfin le cadre de la saison c'est un lieu c'est pas c'est pas un temps ou en tout cas c'est ça s'discute un p'tit peu mais + on est plutôt dans un lieu que dans un temps
380	Xia xxx	
381	E oui mais le il y a↑ + il parle de quoi↓	
382	Xia du passé↓	
383	E du passé oui↓ il y a quand vous dites il y a avec quelque chose derrière↓ ça fait référence à un moment du passé↓ + d'accord↑ et dans↓	
384	As xxx futur	
385	E oui il y a c'est le passé↑ on va faire une flèche comme ça↓ et dans↓ c'est pour parler d'un moment dans le futur↓ qui me donne un exemple↑ qui veut me donner un exemple d'une phrase avec dans↓	
386	Sha le cours va finir	
387	E fort parce que les autres i vous entendent pas	
388	Sha le cours va finir dans dans une heure↑	
389	E oui↑ ou moins↓ dans moins de trois minutes (E rit)	
390	As (rires)	
391	E le cours va finir dans trois minutes ok↓ ça va↓ il y a et dans donc maintenant depuis↓ + quelle est l'idée qu'il y a derrière depuis↓ ++ est ce que c'est dans le présent dans le passé ou dans le futur	
392	As du passé	
393	E le passé d'accord	
394	Xue du passé au présent	
395	E on parle maintenant↑ de quelque chose qui a commencé↑	
396	As au passé	
397	E au passé↓ ça parle de l'origine↓ + le début de quelque chose	
398	As oui	
399	E d'accord↑ là c'est l'origine↓ + qui veut me donner un exemple↑ une phrase avec depuis↑ + quelqu'un euh + qui a une idée + VITE↑ vite↑ vite↑ j'ai plus qu' deux minutes (rires)	
400	Wei euh euh euh j'ai apprendre + apprends j'apprendrai le français depuis: euh	
401	E y a un p'tit problème↓ + on a dit qu'c'est que on est au présent et qu'on parle de quelque chose qui a commencé dans le passé oui	
402	Cai c'est euh j'ai appris le français euh depuis: cinq mois↓	
403	E voilà↓ j'apPRENDS↑ le français depuis cinq mois↓ d'accord↓ et sur en↓ quand est ce qu'on utilise en↓	
404	Af avant xxx en une année↑	
405	E voilà avec une année bon↓ y avait pas d'exemple dans le texte↑ mais vous avez aussi les mois en janvier en février une	
		Commentaire 26 (CTV : 46'28'') on est allé un peu vite + j'ai pas fini j'vais pas finir et voilà + c'est marrant i z ont d'l'humour en plus ils sont vraiment sympas ces chinois
		Commentaire 27 (CTV : 47'30'') ça suffit pas + il aurait fallu ajouter l'idée d'la continuité 'fin on va voir si j'le dis mais j'crois pas + parce que j'avais en tête + euh ces notions qu'j'avais évidemment bien vérifiées avant de avant d'faire cette leçon mais + j'me suis aperçue au moment où j'l'expliquais qu'c'était pas clair + et pourquoi ben je n'sais pas + parce que ça m'paraissait là encore aujourd'hui ça m'paraît évident que dans depuis y a l'idée d'la continuité mais pourquoi j'ai parlé d'origine et pas d'continuité

année 406 Tao un point 407 E voilà ça marque un point effectivement un point dans le temps un point précis dans le temps↓ et là qu'est ce que ça exprime comme idée (<i>E souligne une phrase au tableau</i>) EN quelques années↑ quelle est l'idée qu'il y a derrière↓ 408 Na durée 409 Afs <u>la durée</u> 410 E oui la durée (<i>E écrit</i>) ++ euh mmh est ce que ça va↓ 411 Xue euh quelle différence euh de↓ en et pendant↑ 412 Af en et pendant 413 E alors en et pendant↓ pendant ça indique une durée + pendant↓ 414 As xxx 415 Xue pendant pas précis et en c'est plus précis 416 E oui exactement↓ j'vais vous donner mmh + j'voulais vous passer un extrait j'sais pas si on aura le temps 417 Mei y a plein euh 418 E peut être pas non 419 Mei y a plein euh en une heure 420 E voilà en une heure c'est un temps dont on connaît le début et la fin pendant euh ça indique une durée mais qui est pas si précise ++ 421 Mei ouais + 422 E bon j'vais faut qu'je m'arrête malheureusement euh: vous êtes restés un p'tit peu sur votre faim↓+ [CTV : 49'39''] j'avais prévu de vous faire faire ça↑ donc c'que j'vous propose c'est que vous le fassiez chez vous↑ et vous l'rapporterez à votre professeur lundi↓ euh c'est un des phrases dans lesquelles il y a des erreurs d'autres sont justes↓ avec l'utilisation de ça↓ (<i>E montre les expressions de temps au tableau</i>) + alors faites attention ne corrigez pas ce qui est juste↓ + d'accord↑ ça veut dire que quelque fois euh on met + j'ai mis il y a à la place de depuis et cetera et cetera↓ ça vous le faites pour lundi et vous verrez avec votre professeur↓ d'accord↑ + voilà↓ merci↑ [CTV : 50'17'']	Commentaire 28 (CTV : 49'07'') i faut d'abord + pendant n'était + ne faisait pas partie des choses que je + je traitais et auxquelles j'avais réfléchi pour préparer ma leçon et et + et en réalité + c'était une vraie question 'fin + même encore aujourd'hui j'sais + faudrait vraiment qu'j'réfléchisse bien + qu'je me j'me replonge dans une grammaire + pourquoi on dit pas pendant quelques années et en quelques années euh + y a une nuance mais bon faudrait qu'j'la travaille vraiment pour pouvoir l'expliquer + donc euh + là j'ai pas su répondre Commentaire 29 (CTV : 49'36'') oh je + c'est pas satisfaisant + quand y a la conseillère dans la salle en plus Commentaire 30 (CTV : 50'12'') comme exercice j'avais préparé des phrases dans lesquelles euh + euh j'utilisais soit d'une façon euh + adéquate soit en faisant vraiment une erreur ben les différents marqueurs de temps qu'on avait utilisés + et eux à partir de c'qu'on venait de dire mais qu'était beaucoup trop rapide j'trouve qu'j'ai + ça allait beaucoup trop vite ils devaient euh + euh + barrer ou remplacer ou dire oui c'est bon + mais je trouve qu'là mon explication elle a été vraiment + vraiment rapide + oui i me semble que ur les marqueurs + j'ai l'impression qu'pour ceux qui n'avaient pas bien compris j'suis pas sûre que que j'ai donné des notions précises euh sur chaque marqueur + j'ai fait donné un exemple mais ça suffit pas + et mon idée mon idée parce que pour chaque marqueur de temps j'ai fait donner un exemple pour réutiliser le marqueur dans la bonne euh situation + ça ne suffisait pas 'fin visiblement quand y en a un qui donne un exemple pour un marqueur de temps et hop j'passe au marqueur suivant ça suffit pas + à la limite puisque j'avais fait quatre groupes et bien chaque groupe aurait pu réfléchir à trouver un exemple et du coup on

	aurait rempli au moins quatre exemples et discuter si oui ou non l'exemple était bon ou pas + alors que là y en a un qu'a donné un exemple et hop ça y est + ils n'ont pas eu le temps de vraiment s'en imprégner + il me semble

ANNEXES 5

CORPUS DOROTHÉE

5.1. Présentation de Dorothée

Informations spécifiques concernant Dorothée	
Age	24 ans
Expérience des langues	Langue 1 : français Langues étrangères : anglais et allemand (appries à l'école/à l'université, et pratiquées en situations personnelle et professionnelle, niveau estimé <i>expérimenté CI</i>)
Formation universitaire	2009-10 : Master 2 Didactique des langues 2008-09 : Master 1 Didactique des langues 2007-08 : Licence LCE anglais/allemand
Expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE antérieure au stage	2008-2009 : bénévole dans une association à Nanterre
Expérience professionnelle autre	Aucune

5.2. Présentation du cours DOROTHÉE 1

DO1 – Présentation du cours	
Date et heure	27 novembre 2009, de 10h à 11h
Durée totale	1h02'16''
Personnes présentes	Deux enseignantes stagiaires, 17 étudiants (5 garçons, 12 filles) La conseillère pédagogique, deux étudiantes de M2
Disposition de la classe	<u>Légende</u> 👤 enseignante E2 autre enseignante ☑ étudiantes M2 ✍ conseillère Prénoms : apprenant-e-s 📄 tableau 💻 ordinateur/vidéoproj. 📷 caméra □ place inoccupée P porte F fenêtres F P

Enregistrement et traitement des données naturelles	
Nature	Le cours a été enregistré sur support audio-visuel (caméra numérique) par une étudiante de M2.
Transcription	Ensemble du cours transcrit. CTV : de 0'18'' à 1h02'16'', soit une durée de 1h01'58'' 548 TPs
Identification des locuteurs	E = enseignante (Dorothée) E2 = autre enseignante (Jelena) C = conseillère pédagogique Et1/Et2 = étudiantes de M2 Fen, Kan, Shi, Wei, Wu = étudiants identifiés Fei, Jin, Mei, Na, Xia, Xue, Yan, Zhu = étudiantes identifiées Af = étudiante non identifiée Am = étudiant non identifié As = plusieurs étudiants
Enregistrement et traitement des données provoquées	
Temps et lieu de l'EAC	Le 5 mars 2010, de 14h à 16h. Dans un box de travail de la bibliothèque des sciences humaines de l'université Paris Descartes.
Transcription	26 commentaires.

5.3. Synopsis DOROTHÉE 1

Synopsis du cours DO1 : Le genre « critique de film »	Université Paris Descartes DUFLS
Enseignante stagiaire : Dorothée (E1) Autre enseignante stagiaire : Jelena (E2)	Classe : FLE pour étudiants chinois, de niveaux A2-B2

Séance

Données	Enregistrées	Transcrites	TPs
27.11.09_1/1	0'00'' – 1h02'16''	0'18'' – 1h02'16''	548

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Séance du 27.11.09				
<i>Première partie du cours animée par Jelena (E2)</i>				
1.				Le genre « critique de film » : compréhension et rédaction
1.1.				Compréhension de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> et analyse de l'organisation du genre « critique de film »
1.1.1.	Reconstitution	I	Bande annonce du film « Le drôle de Noël de Scrooge » (lien : http://www.allo.cine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=129922.html)	➤ Visionner la bande annonce du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> Avant le début de l'enregistrement, les As regardent la bande annonce du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> projetée au tableau.
1.1.2.	de 0'18'' à 3'58'' durée : 3'40'' TPs : 001 - 034	Q		➤ Donner des exemples de genres de discours, définir le genre « critique de film », suite à ce qui a été travaillé le cours précédent (avec l'enseignante principale) E2 échange avec les As pour rappeler la thématique travaillée au cours précédent : les genres de discours. E demande aux As d'évoquer différents genres de discours, les As citent : la conférence, le débat (enregistrement coupé brièvement deux fois). E2 demande aux As de se rappeler ce qui avait été dit sur le genre « critique ». E explique qu'une critique peut être positive ou négative, que ce genre est ancien. E demande aux As ce qu'on trouve dans une critique. Deux As proposent : des opinions, des commentaires, un résumé. E complète en expliquant qu'une critique est souvent rédigée en deux, trois ou quatre parties.
1.1.3.	de 3'59'' à 6'29'' durée : 1'30'' (enregistrement coupé) TPs : 035 - 053	G/MC	Critique de <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> dans <i>Télé Obs</i> (édition du 25 novembre 2009)	➤ Commenter la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i>, donner des informations générales sur le film E2 annonce que les As vont lire la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> parue dans le supplément <i>Télé Obs</i> du magazine <i>Le Nouvel Observateur</i> de la semaine. E2 explique la différence entre le magazine et son supplément

				et pointe le fait que le supplément propose des critiques de films qui sortent au cinéma (entre autres). E distribue la critique du film aux As et leur demande de la lire. Les As lisent la critique (enregistrement coupé). A la fin de la lecture, E2 demande aux As de dire s'ils conseilleraient d'aller voir ce film. Des As disent que oui, que la critique est plutôt positive. E2 pointe ce qui apparaît positif dans le film : la technologie 3D, le mélange entre dessin animé et film avec acteurs. E2 demande aux As d'énoncer les informations principales concernant ce film (acteur principal, titre, réalisateur). Les As répondent : Jim Carrey, <i>Le Noël de Scrooge</i>, Robert Zemek.
1.1.4.	de 6'30'' à 17'21'' durée : 10'51'' TPs : 053 - 132	G/MC	Notes de E2 au tableau au fur et à mesure des propositions des As	➤ Identifier l'organisation en parties du genre « critique de film » et le rôle de chaque partie E2 demande aux As de se répartir en petits groupes pour dégager les différentes parties de la critique du film. Les As travaillent en petits groupes. E2 lance la mise en commun en remarquant que quelques mots n'ont pas été compris. E2 revient sur le mot « finesse » et l'explique par rapport au film. E2 demande aux différents groupes combien ils ont identifié de parties dans la critique. Les As répondent : 5, 3, 7 et 3. Puis E2 demande au premier groupe d'expliquer la délimitation de leurs parties : une A du groupe explique, E2 remarque qu'en fait, cela fait 4 parties et non 5. Puis E2, en raison du manque de temps, annonce tout de suite qu'il y a en fait 3 parties dans cette critique et que donc deux groupes d'As ont gagné. Puis E2 demande à l'un des deux groupes qui a proposé 3 parties d'expliquer de quoi traitent les différentes parties. Un A du groupe répond : la première partie explique la réussite du film, la deuxième partie correspond au résumé, et la troisième partie comporte un avis sur le film. E2 note le contenu des trois parties au tableau au fur et à mesure et confirme ces propositions. Puis E2 demande à l'autre groupe qui a proposé 3 parties de comparer leurs réponses avec celles proposées par le premier groupe. Les propositions des deux groupes sont comparables. Ensuite, E2 attire l'attention des As sur le fait que la fin de la critique constitue une ouverture ouvrant au débat.
0. insert	de 17'22'' à 18'42'' durée : 1'20'' TPs : 132-133	E		<i>E2 recommande aux As de se servir du plan qui vient d'être dégagé (réussite, résumé, opinion, ouverture) pour la rédaction ou la présentation orale de livres ou de films qu'ils peuvent avoir à faire en général. E2 répète l'importance de constituer différentes parties, avec une introduction et une conclusion.</i> <i>E1 intervient pour compléter ce commentaire. E1 pointe le fait que le rédacteur de la critique justifie son opinion et que c'est important à faire pour les As quand ils présentent des livres en cours avec l'enseignante principale.</i>
1.2.				Rédiger la critique du film <i>Titanic</i>

1.2.1.	de 18'43'' à 29'53'' durée : 11'10'' TPs : 134 - 187	G/MC	Bande annonce du film <i>Titanic</i> (lien : http://www.allo.cine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=5818.html) Caractéristiques du film notées au tableau par E2 et E : « TITANIC / film américain de James Cameron / 1997 / 11 oscars en 1998 / Rose + Jack = ♥ »	➤ Rédiger une critique brève du film <i>Titanic</i> (avec différentes parties), la présenter oralement E2 explique aux As qu'ils vont visionner une autre bande annonce de film et ensuite en rédiger une critique courte en petits groupes. E2 passe la bande annonce du film <i>Titanic</i>, connu de tous les As. E2 et E notent au tableau quelques caractéristiques du film. Les As rédigent une critique du film en petits groupes (enregistrement coupé pendant le travail de groupes). A tour de rôle, les groupes présentent oralement leur critique rédigée. E2 insiste à chaque fois sur l'ouverture possible en fin de critique. E2 et As échangent sur le film et ce qu'on peut en dire.
Deuxième partie du cours animée par Dorothée (E)				
2.				Les préfixes et les suffixes, à partir de l'étude de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i>
2.1.				Les préfixes
2.1.1.	de 29'54'' à 31'49'' durée : 1'55'' TPs : 188 - 225	Q	Exemples notés au tableau par E1, avec les propositions des As	➤ Définir ce qu'est un préfixe à partir d'exemples proposés par les apprenants E1 demande aux As de dire ce qu'est un préfixe. Un A définit préfixe comme quelque chose qui fait partie d'un mot. E1 demande aux As de donner des exemples. Les As proposent le suffixe co- dans « collègue ». E1 leur demande d'autres exemples avec ce préfixe, les As proposent : « copain » et « coopération ». E1 acquiesce et explique le sens de « pré » dans « préfixe ».
2.1.2.	de 31'50'' à 41'23'' durée : 9'33'' TPs : 225 - 318	G/MC	Critique de <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> dans <i>Télé Obs</i> (édition du 25 novembre 2009) Notes de E1 au tableau, au fur et à mesure des propositions des As, en colonnes distinctes par préfixe repéré, avec les exemples, tirés du texte, notés dans chaque colonne	➤ Repérer les préfixes dans le texte de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> E1 propose aux As de travailler en petits groupes pour repérer les mots à préfixes dans les différentes parties de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i>. Les groupes de As travaillent, chacun sur une partie différente du texte. E1 commence la mise en commun par le groupe qui a travaillé sur la première partie. Les As proposent de noter les mots : « incalculable », « s'endormir », « délayer ». Pour chaque proposition, E1 dessine une colonne au tableau avec le préfixe repéré, au fur et à mesure des propositions des As (ici, colonnes « in- », « en- », « dé- »). E1 demande au deuxième groupe de donner son relevé. Les As proposent : « intrigue », « surcroît », « rentrant », « transformer », « confronter », « projeter », « souligner », « impressionner » (E1 ajoute au fur et à mesure les colonnes « re- », « trans- », « con- », « pro- », « sou- », « im- »). E1 se tourne vers le troisième groupe. Les As proposent : « désagréable », « détester », « incroyable », « revenir », « technologie », « incontestablement » (E1 ajoute la colonne « techno- »). E1 s'adresse au dernier groupe. Les As proposent :

				« subsidiaire » (E1 ajoute la colonne « sub-»). E1 complète avec le mot « projection ».
2.1.3.	de 41'24'' à 48'16'' durée : 6'52'' TPs : 318 - 406	Q	Tableau des exemples de mots avec préfixes en colonnes	➤ Réfléchir au sens des préfixes à partir des mots repérés dans le texte de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> E1 invite les As à donner des explications sur le sens de ces préfixes, à partir des mots repérés. Echanges sur l'ensemble des préfixes notés.
2.2.				Les suffixes
2.2.1.	de 48'16'' à 50'58'' durée : 2'42'' TPs : 406 - 422	Q	Tableau des exemples de mots avec préfixes en colonnes	➤ Expliquer ce qu'est un suffixe à partir de trois adjectifs listés dans le repérage des préfixes « incalculable », « incroyable », « improbable » E1 invite les As à observer trois mots listés dans la colonne du préfixe « in/im » : « incalculable », « incroyable », « improbable » pour dégager ce qui est commun à ces trois mots. Une A dit qu'ils ont le même suffixe. E1 le fait repérer « -able », le souligne dans les trois mots au tableau, puis explique que ce suffixe sert à former des adjectifs.
2.2.2.	de 50'59'' à 54'08'' durée : 3'09'' TPs : 422 - 453	G/MC	Critique de <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> dans <i>Télé Obs</i> (édition du 25 novembre 2009)	➤ Repérer des suffixes dans le texte de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> E1 répartit les As en trois groupes. Chaque groupe doit repérer des exemples de mots avec suffixe, soit en « -tion/sion », soit en « -esse », soit en « -el ». Les As repèrent rapidement en groupes dans le texte de la critique puis mettent en commun.
2.2.3.	de 54'09'' à 57'18'' durée : 3'09'' TPs : 453 - 475	Q	Tableau en 3 colonnes avec des exemples de mots avec les suffixes « -TION/SION », « -EL », « -ESSE »	➤ Expliquer le sens des suffixes repérés dans le texte de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> A partir des exemples relevés, E1 invite les As à expliquer la fonction des suffixes. Les As disent que les suffixes servent à transformer en nom, en adjectif, sur le plan formel. E1 acquiesce et explique aussi qu'un suffixe comme « -esse » recouvre le sens de la qualité (elle donne des exemples).
2.2.4.	de 57'19'' à 1h02'16'' durée : 4'57'' TPs : 475 - 548	G/MC	Fiche d'exercice avec 6 mots à analyser dans un tableau avec 3 colonnes à renseigner : préfixe/suffixe/sens	➤ Reconnaître des préfixes et des suffixes dans 6 mots et indiquer leur sens : « dégeler », « inacceptable », « exportation », « extraordinaire », « justesse », « antigouvernemental » E1 distribue une fiche d'exercice avec 6 mots à analyser et découper. Les As font le travail rapidement en groupes et mettent ensuite en commun, à partir d'un tableau en trois colonnes que E1 a dessiné au tableau (qui reproduit celui de la fiche d'exercice).

5.4. Transcriptions DOROTHÉE 1

DO1 – Transcription du cours	DO1 – Transcription de l'EAC
<i>Salle de classe de l'université. L'écran de projection est baissé, le vidéoprojecteur et l'ordinateur activés pour faire visionner la bande annonce d'un film. L'enregistrement du cours commence après le visionnage de la bande annonce du film « Le Noël de Scrooge ». C'est Jelena qui anime la première partie du cours, en dominante (jusqu'à la 30^{ème} minute), c'est Dorothee qui anime la seconde partie.</i> [CTV : 0'18''] <u>1^{ère} partie du cours animée par E2, travail sur les critiques de films (CTV : 0'18''>29'53'')</u> 001 E2 <i>(fin du visionnage de la bande annonce du film Le drôle de Noël de Scrooge) + donc on va travailler au: aujourd'hui sur euh à l'aide de cette ba bande annonc↓ on va voir un p'tit peu revenir à: ce que vous avez vu avec euh sandrine↑ vous avez vu qu'est ce que vous avez vu mardi on a parlé de quoi au début du cours vous vous souvenez□ ++ c'était quoi le:: le premier sujet↑ dont on a parlé↑ euh mardi↓</i> 002 Fen <i>espéranto</i> 003 E2 <i>non avant xxx espéranto c'était avant c'était avant et juste euh juste au début elle vous a fait un p'tit rappel euh</i> 004 E1 <i>y avait un tableau euh</i> 005 E2 <i>elle a fait la liste euh de quelque chose sur le tableau</i> 006 Af <i>les types de discours</i> 007 As <i>les types de discours</i> 008 E2 <i>le les types de discours voilà↓ donc euh: euh je vais vous distribuer un + texte (brève coupure de l'enregistrement à 1'04'') + par exemple↑</i> 009 Am <i>euh: discours ++ (bruits de chaises)</i> 010 E2 <i>quelqu'un peut l'aider↑ euh</i> 011 Am <i>information</i> 012 E2 <i>donner des informations: on a parlé de: ++</i> 013 Af <i>confé</i> 014 Fen <i>conférence</i> 015 E2 <i>conférence↑ oui↓ et de ce côté (E se tourne vers sa gauche) wei + un type de discours</i> 016 Wei <i>débat</i> 017 E2 <i>tu peux donner un type de disc</i> 018 Wei <i>débat populaire co comme</i> 019 E2 <i>quoi↑</i> 020 Wei <i>débat</i> 021 E2 <i>débat oui /on a déjà vu/ + d'accord</i> 022 Am <i>xxx (coupure brève de l'enregistrement à 1'44'')</i> 023 E2 <i>non mais qu'est ce qu'on a:: on a parlé un p'tit peu de ça: sandrine vous a expliqué↓ vous avez dit un peu la même chose↑ que</i>	Commentaire 1 - sur les choix des supports et des objectifs (avant visionnage) dans ce cours pour les étudiants il s'agissait de savoir rédiger une critique euh soi même mais disons que notre support c'était la bande annonce de euh le merveilleux Noël de monsieur scrooge + et donc voilà c'était quand même malgré tout euh + c'était pas un film français quoi on nous a dit que c'était pas très très + très fut' fut' + c'qu'est complètement vrai + c'est logique c'est vrai qu'est du bon sens mais le support mais 'fin + on avait la perspective de les emmener au cinéma après et i s'trouve que côté français y avait rien à c'moment là + mais notre idée c'était après de faire une sortie avec eux et d'les sortir un peu du + du cadre scolaire et universitaire quoi + on avait bien r'gardé on voulait un truc qui soit aussi en lien avec Noël + la thématique de Noël + en fait on avait quand même plusieurs choses + on voulait qu'ce soit en lien avec la thématique de Noël + on voulait pouvoir après faire une sortie et réexploiter c'qu'on aurait vu pour les amener à l'extérieur et + le professeur euh cécile poulain nous avait expressément demandé de travailler les préfixes + en nous expliquant que les suffixes allaient être revus 'fin qu'ils allaient les voir ça un p'tit peu après + mais que les préfixes voilà c'était en cours d'acquisition + ce s'rait bien de de voir ça + à l'entendre euh ils étaient pas du tout au point + et en fait on a préparé quelque chose i s'trouve que la critique de cinéma était assez riche + à c'niveau là nous permettait de tout concilier + on s'est dit oui bon c'est un film anglais c'est pas c'est pas très bien + mais voilà on a quand même pris ce risque + comme supports y avait donc la bande annonce et l'article de la critique pour revenir sur les types de discours aussi <u>Q° : Le travail sur la bande annonce, vous avez appelé ça « anticipation » dans votre plan de cours...</u> ben parce que euh ça c'est vrai qu'est discutable aussi en fait euh + le la vidéo a surtout servi d'anticipation pour après + l'article de la critique qui a fait l'objet du travail de compréhension + c'était tiré de télé obs + dans la compréhension ils devaient retrouver la structuration de la critique parce que l'autre professeur sandrine leur avait demandé de présenter une critique de livre et + ceux qu'on a vu passer en exposé se sont fait incendiés parce qu'ils avaient fait un résumé plus ou moins pris sur internet et y avait pas du

	ça peut être euh: + qu'est ce que c'est qu'une critique↓ ++ déjà on a parlé que ça peut être euh 'fin euh↓ soit positif soit négatif ou les deux↓ donc la critique↑ c'est + plutôt↑	tout de + l'aspect critique justement était complètement laissé de côté dans leur travail et sandrine leur a dit oui mais le livre moi j'l'ai lu les autres aussi peut être + c'est intéressant aussi de faire + c'est de donner votre point de vue de montrer les enjeux du livre + d'aller un p'tit peu plus loin que le simple résumé
024 Am	les deux	<u>Q° : Sandrine avait travaillé ce type de discours critique avec les étudiants ?</u>
025 Af	négatif	on sait pas + j'suis pas sûre parce que ils ont tous fait cette même erreur alors nous on a pensé que de travailler sur les critiques de cinéma ça leur permettrait de prendre du recul justement de voir que ça s'applique aussi pour le cinéma et que dans la manière de structurer un travail + quand on demande un travail critique c'est justement ça + euh montrer les limites de l'ouvrage que ce soit cinématographique ou autre +
026 As	xxx négatif xxx	montrer les enjeux la portée etcetera + donc on est parti de de cette critique de cinéma parce que c'était vraiment d'actualité c'est ça aussi bon c'était britannique mais et + l'idée c'était vraiment que les suivants n'fassent pas la même erreur + et jelena quand elle a fait cette partie là a pas vraiment creusé mais +
027 Am	les deux	c'était un des objectifs et pas le moindre donc c'est vrai j'ai j'ai pris la parole derrière elle pour dire bon vous voyez là effectivement c'est exploitable pour vous en classe quand on vous demande un travail critique +
028 E2	les deux t'as t'as raison parce que ça: oui↑ quand on entend le mot critique on a envie de dire tout de suite que c'est néGATIF mais↑ comme on va le voir euh: aujourd'hui: et euh j'vais vous expliquer un peu↓ ça peut être et positif↑ et négatif↓ (<i>la porte s'ouvre, E2 regarde sur vers la porte sur sa gauche, un apprenant entre</i>) BONjour↑ monsieur↓ (<i>rires</i>) + donc euh (<i>brève coupure de l'enregistrement à 2'27''</i>) c'est très ancien ça existe depuis les vraies critiques euh à l'écrit ça existe depuis euh↓ le début du vingtième siècle↓ quand on quand le cinématographe euh: déjà est déjà mis en place euh↓ quand on écrit beaucoup de livres↑ et: c'est là que (<i>coupure brève de l'enregistrement à 2'45''</i>) l'opinion: qu'est ce qu'on peut avoir dedans aussi	pour que la structure leur resserve en fait + c'était un des objectifs
029 Xia	commentaire	<u>Q° : Donc vous aviez deux objectifs, le format des critiques et la question des préfixes...</u>
030 E2	voilà on peut avoir des commentaires↓ ++ (<i>E2 écrit « commentaires » au tableau</i>) encore↑ + qu'est ce qu'on fait quand on: quand on aborde euh un livre ou quand on regarde euh: un film euh + on fait une sorte:↑	oui et nous en plus + du point de vue socio culturel on voulait aussi les faire sortir un peu du cadre et et rebondir sur l'actualité du moment comme on était juste avant les vacances de Noël + on voulait leur proposer une sortie on voulait aussi les sensibiliser à la fête de Noël + c'qu'on n'a pas vraiment fait parce que les deux objectifs étaient importants
031 Wei	résumé	<u>Q° : Vous avez articulé les deux objectifs à partir du support critique de film ?</u>
032 E2	de résumé voilà↓ mais les autres vous participez↑ on n'a pas que euh: vous s'appelle comment	oui parce que les préfixes sont dans l'article + on est loin d'la scénarisation + là maintenant ça m'paraît bien faible mon truc parce que c'est très scolaire + y a une progression mais disons qu'c'est sur le + sur le fond et la forme j'pense qu'effectivement pareil on aurait pu le + le présenter d'manière plus ludique et plus porteuse
033 Wei	wei	
034 E2	on n'a pas que wei qui euh qui va travailler aujourd'hui↓ + (<i>E2 écrit « résumé »</i>) on peut donner le ré le résumé du du livre↑ ou pour le film résumé du sujet de: de quoi ça parle ok↓ + d'accord↑ + (<i>E2 regarde sa feuille</i>) donc↓ et moi j'vais vous dire en gros que↑ dans le dans les critiques il y a toujours QUELques parties↓ parfois y en a trois parfois y en a quatre↑ mais euh: on a toujours on arrive toujours à dégager les parties essentielles euh + de la critique↓ soit à l'oral↓ soit dans le texte↓ [3'59''] donc euh euh les référen on va lire le la critique↑ qui est apparue cette semaine euh dans + dans l'observateur↑ + c'est c'est une magazine euh où on trouve des euh des informations sur c'est en fait↑ observateur + c'est c'est une magazine général où i où on traite les informations qui passent dans	

	le monde↑ en france↑ et tout↓ et avec euh observateur le gros observateur y a le télé observateur télé obs↓ + où on va parler des films qui vont sortir qui ont sorti déjà on va donner justement les opinions on va faire des critiques sur les émissions↑ les films↓ euh bon tout ce qui se passe à la télé↓+ et donc j'vais vous montrer l'original de du document que je vais vous distribuer↓ <i>(brève coupure de l'enregistrement à 4'44'')</i> euh c'est quand même un p'tit peu long↓+ vous vous le lisez + et euh: ben on va on va vous vous regardez déjà si c'est si c'est euh facile si c'est difficile on verra en détail après si y a des euh: quelque chose que vous: avez pas compris↑ ++ <i>(E2 regarde E1, coupure de l'enregistrement pendant la lecture silencieuse du texte, à 5'05'')</i>	
035 Zhu	euh donc euh je conseiller de de regarder↑ ce film↓	
036 E2	d'accord et pour euh oui↑	
037 Xia	euh la critique est plutôt mm positive ce film est conseillé de ha ha de regarder ce ce film	
038 E2	d'accord↓ oui c'est ce que je voulais demander si c'était plutôt positif ou négatif↑ merci euh t'as répondu↓ c'est tout le monde est bien d'accord que c'est plutôt positive↑	
039 As	mmh mmh	
040 E2	c'est une critique positive↓ d'accord↓ + et qu'on a des conseils pour aller voir ce film et euh qu'est ce qui est intéressant c'est euh↓+ c'est justement le la technologie qu'y a en trois d et↑ + même si /sin/ un: dessin animé↑ on va dire euh↓ y a des acteurs↓ quel est le l'acteur principal qui joue monsieur scrooge↑	
041 Af	jim <u>carrey</u>	
042 As	<u>jim /carri/</u> xxx	
043 E2	vous connaissez je pense que oui tout le monde euh doit <i>(rises)</i> connaître + euh: d'accord↑ et pour voir un p'tit peu les informations principales↓ + donc euh + euh le le film s'appelle euh le ti le titre du du film euh c'est ...	
044 Kan	le drôle de	
045 As	<u>xxx</u>	
046 Tao	<i>(voix plus forte)</i> <u>le drôle de Noël↑</u> + de: scroo	
047 E2	et son réalisateur c'est: qui↑	
048 Wei	robert euh ze	
049 Fen	robert	
050 Zhu	robert zeme	
051 Wei	zemek	
052 Zhu	zemek	
053 E2	d'accord↓ + [CTV : 6'30''] ok maintenant on va faire un p'tit un p'tit jeu↑ on va se	

	mettre par euh par groupes↑ et comme je vous ai dit qu'y a plusieurs parties dans dans une critique↑ on va essayer de trouver par groupes↑ euhh quelles sont les parties↓ + dans cette critique↑ et euh: après on va essayer de de voir ensemble si on a bien défini les parties↑ ou et peut être euh faire des p'tits résumés de::: en quelques phrases de tout' cette de cette critique↓ on va faire les groupes de trois quatre↓ de quatre peut être↑ (E2 regarde E1) trois↑ voilà↓ vous vous mettez ensemble↓ (E2 pointe vers trois étudiants à sa droite) les les filles (E2 regarde à nouveau E1) par quatre non
054 E1	oui d'accord oui
055 E2	(E à Na) et tu peux te mettre là pour euh avec euh pour faire le groupe de: (E2 balance la main gauche de haut en bas dans la rangée où l'étudiante est invitée à se placer) ben vas y na↓ (Na se déplace) viens ici↑ (E2 regarde sur sa gauche) là y a un groupe + (E puis regarde Jin sur sa droite) jin tu viens peut être là dans ce groupe là↑ + viens viens↑ (Jin se déplace, E2 met une chaise en plus pour le groupe à sa gauche, puis s'avance dans l'allée centrale et s'adresse à d'autres étudiantes, bruits de chaises) les filles vous vous tournez euh:: (brève coupure de l'enregistrement à 7'34'') (travail en petits groupes, E2 et E1 circulent de groupe en groupe et répondent aux questions des étudiants – CTV: 7'35''>11'15'') +++ on va se mettre ensemble↑ je j'ai vu que vous avez euh:: des p'tits euh: des p'tits mots que vous avez pas compris on n'a pas euh:↓ c'est vrai qu'on les a pas regardés auparavant↑ j'ai vu que beaucoup de monde n'avait pas compris le:: le mot finesse↑ c'est ça
056 As	xxx
057 E2	hein j'ai j'ai entendu dans ce groupe là↑ (E2 pointe vers sa droite) finesse c'est euh la manière dont le film euh est fait↑ c'est fait 'fin on voit tous les détails vraiment vraiment c'est c'est tellement bien fait la trois d↓ euh les euh tous les effets↑ tous ces vraiment on on voit TOUS tous les détails↓ c'est tellement c'est fin↓+ c'est bon↑ c'est maintenant↑ c'est
058 Wei	ah oui
059 As	xxx
060 E2	mmh↑
061 Wu	/il a ou euh/
062 E2	le le terme c'est euh
063 Wu	non le le
064 E2	finesse
065 Wu	oui
066 E2	c'est c'est où la finesse↓

067	Zhu	c'est là (<i>Zhu pointe à un endroit de son texte, E2 vérifie avec elle</i>)
068	E2	(<i>E2 se retourne vers Wu et lui pointe où est le mot</i>) c'est juste euh xxx finesse xxx voilà↓ donc euh le groupe de:: (<i>E2 regarde sur sa gauche</i>) de wu c'est bon↓ bon vous avez combien de parties↑
069	Wu	euh
070	As	xxx
071	E2	(<i>E2 regarde brièvement vers sa droite</i>) combien de parties (<i>E2 rit, met les mains en avant et les relâche sur ses cuisses dans un geste qui exprime la facilité</i>)
072	Wu	euh pour euh la moitié la moitié euh ah de
073	E2	tu peux donner un chiffre↑ y a combien cent dix vingt xxx dis pour toi↓
074	Wu	xxx
075	E2	cent↑
076	Wu	cinq
077	E2	sept↑
078	Wu	cinq cinq
079	E2	cinq↑
080	Wu	euh cinq
081	E2	(<i>E2 écrit « 5 » au tableau</i>) c'est ça hein↓ (<i>E2 écrit</i>) c'est ça oui↑
082	Wu	oui
083	E2	ben euh on va d'abord on va: combien↑ et vous↑ (<i>E2 pointe vers le groupe de Wei à sa droite</i>) vous avez combien de parties↑
084	Wei	euh on a trois
085	E2	trois ok (<i>E2 regarde le groupe de Na à sa droite</i>) les filles↑
086	Afs	(<i>rires</i>) sept↓ (<i>rires</i>)
087	E2	sept (<i>E rit</i>) ok sept ça va↑ c'est bien↑ et euh: vous↑ (<i>E2 se tourne vers le groupe au fond vers sa gauche</i>) xue votre groupe
088	Xue	trois
089	E2	ok↓ (<i>E2 se replace devant le grand groupe</i>) bon on va peut être euh: ben dites euh que où s'arrêtent euh vos parties↑ à peu près↑ (<i>E2 s'adresse à nouveau à Wu</i>)
090	Wu	première partie c'est jusqu'à euh jusqu'à xxx /le flan/
091	E2	ok↑ après la deuxième
092	Wu	deuxième c'est euh jusqu'à un homme différent (<i>E2 regarde son texte d'un air perplexe puis s'avance vers le texte de Wu</i>) un homme différent ici↓ (<i>Wu pointe sur son texte, E2 regarde</i>)
093	E2	mmh mmh c'est la deuxième colonne
094	Wu	la troisième jusqu'à euh xxx jusqu'à /aussi/
095	E2	où ça↑
096	Wu	euh jusqu'à /romantique/
097	E2	voilà↓
098	Wu	et euh /cinq/ (<i>Wu regarde E2</i>)
099	E2	mais c'est quatre↓ vous avez-vous avez quatre↑ vous avez pas cinq↑ +
100	Wu	xxx quatre↑
101	E2	voilà↓ bon je vais dire tout d'suite↑ comme

	on n'a pas beaucoup temps↑ je vais dire tout de suite qui a gagné↓ donc↑ en fait y a trois parties↓ donc on a deux gagnants↓ le groupe de xue↑ vous avez gagné vous (E2 fait un geste vers le groupe de Xue) vous aviez trois parties et le groupe de: wei donc euh: bravo↓ donc euh (E2 se tourne vers Wei) tu me dis pourquoi les trois parties↓	
102 Wei	euh <u>euh</u>	
103 E2	<u>la première</u> partie pour toi c'est euh	
104 Wei	la première partie euh c'est euh c'est /sailli/ ah euh c'est raconte: la réussite de de ce film↑ la première partie euh: c'est réussite euh	
105 E2	la deuxième tu veux dire↓ la première c'est euh t'en as déjà parlé↑	
106 Wei	c'est la euh la première partie↓	
107 E2	mmh mmh	
108 Wei	euh la présentation de ce film euh la réussite de ce film↑	
109 E2	la première c'est la réussite (E2 se retourne pour écrire « 1) réussite » au tableau) + la deuxième↑	
110 Wei	la deuxième euh c'est la présentation + de de de l'histoire et du conte	
111 E1	comment ça s'appelle ça↑ la présentation de l'histoire quand on a	
112 Wei	résumé <u>résumé</u>	
113 E1	<u>un résumé</u>	
114 E2	voilà résumé (E2 continue à écrire « 2) résumé ») et la troisième↑	
115 Wei	troisième c'est la question + de de de: l'avis	
116 E2	il il il a raison↓ c'est une euh opinion	
117 Wei	opinion	
118 E2	oui vous êtes d'accord↑ xue votre groupe↑ c'est c'est les mêmes parties↑ ou: c'est un peu différent↑	
119 Xue	la deuxième partie ah + c'est c'est c'est le /fin/	
120 E2	c'est quoi↑ vous me dites↑	
121 Xue	euh la fin de deuxième partie c'est là que xxx	
122 E2	pour vous (E2 s'adresse à Wei) c'est quel paragraphe↓ la fin de la deuxième partie↑	
123 Wei	euh: + c' c'est la deuxième euh paragr paragraphe jusqu'à euh	
124 E2	le dernier mot c'est +	
125 Wei	euh la plus enthousias- asmante↓	
126 E2	++ (E2 regarde sur son texte, puis regarde avec une étudiante placée devant elle) ah c'est là↑ xxx ça allait jusque là↓ + (E2 se tourne et avance vers Xue) et vous↑ comment vous avez↓ votre deuxième partie↑ elle s'arrête où↑	
127 Xue	xxx là (Xue pointe du doigt sur son texte, E2 regarde avec elle)	
128 E2	(E2 se redresse et recule vers le tableau) mais c'était près euh c'est à peu près pareil↓ donc c'est (E2 se tourne vers Wei)	

129 Wei	xxx jusqu'à euh du /bangas/ fantastique	
130 E2	(E2 regarde son texte) mmh mmh xxx (E2 s'approche de E1 à sa droite, lui montre le texte, repart sur sa gauche) ouais↓ ++ parce que et euh j'attire votre attention que juste à la fin du texte↑ c'est très bien c'que vous avez fait↑ donc vous euh c'est bien que vous voyez euh: qu'on a vraiment quelques parties↓ qu'on qu'on puisse dégager les parties essentielles et euh sont vraiment très différentes l'une de l'autre↑ et regardez justement à la fin↓ quand on commence à: poser les questions↓ questions subsidiaires + vous voyez cette partie là↑ à la fin↓	
131 As	oui	
132 E2	non c'est très important dans un: dans une critique↑ ou même quand vous faites le résumé de vos livres↓ + c'est très important de donner une ouverture↓ + de poser comment on a on a parlé de la problématique↑ de l'ouverture↑ c'est très important de poser des euh des sortes de questions POUR pouvoir avoir un débat après↓ + donc euh c'est euh c'est vraiment important↓ + voilà↓ maintenant on va faire encore une activité↑ + pour euh finir avec ce texte↓ [17'22''] je voulais juste vous dire avant qu'on fasse euh la dernière activité pour ma partie↑ + que euh + vous pouvez vous servir de CA pour vos pour vos livres pour vos résumés pour tous les films aussi↓ je sais que vous rendez des des exercices à l'écrit et euh vous les faites à l'oral↑ donc là vraiment essayez d'avoir toujours plusieurs parties↓ une sorte d'introduction où vous parlez un p'tit peu euh (E2 se retourne rapidement vers le tableau et semble vérifier ou se remémorer le titre de la première partie « 1) réussite ») de la réussite ou comment est le livre↑ la deuxième partie ça concerne souvent comment le sujet + du film ou du livre↑ et troisième partie c'est une sorte de conclusion où↑ vous donnez la problématique et l'ouverture↑ sur un débat↓ sur euh + pour donner l'intérêt↑ pour euh pour pas pour qu'on puisse avoir les discussions après en classe↑ ou avec les autres euh↓ à propos du su euh du film↓ dont on a parlé↓ ou du livre↓	
133 E1	si j'peux rajouter quelque chose↑ dans le texte↓ vous remarquerez que l'opinion i dit i dit pas simplement J'AIME ou j'aime pas↓ il explique POURquoi il aime↓ pour donner justement envie aux autres↓ quand vous présentez votre livre avec sandrine il faut donner votre opinion bien sûr mais aussi expliquer pourquoi vous avez aimé ou	

	pas aimé le livre↓ parce que c'est intéressant aussi on n'se contente pas de donner JUSTE un avis↓ on explique + et après on essaie d'élargir le sujet comme jelena l'a très bien dit↓	
134 E2	[CTV : 18'43''] donc et là↑ on va vous proposer une bande annonce↑ et euh: vous↑ vous essayez de faire en trois maximum cinq phrases la critique de cette bande annonce↓ la critique du film que vous connaissez tous je suis sûre↓ + alors↓ (E2 met en marche le vidéoprojecteur, avec l'aide de E1) ++ (visionnage de la bande annonce de Titanic – CTV : 19'10''>19'22'' - coupure de l'enregistrement pendant le visionnage de la bande annonce à 19'22'')	
135 As	xxx (les étudiants travaillent en groupe pour rédiger une critique et discutent entre eux)	
136 E2	on va vous mettre au tableau des petites informations euh: concernant le film (E1 remonte l'écran de visionnage) ++ xxx (E2 écrit des informations au tableau – nationalité, réalisateur, année, titre, récompenses, histoire d'amour entre les deux personnages principaux : « TITANIC / film américain de James Cameron / 1997 / 11 oscars en 1998 / Rose + Jack = ♥ »)	
137 E1	on a mis au tableau quelques petits éléments↑ pour vous aider à faire la critique↓ (E2 et E1 circulent entre les groupes en train de rédiger leur critique et répondent aux sollicitations – CTV : 20'58''>23'50'')	
138 E2	on va se mettre ensemble↑ parce que tout le monde est prêt à donner des p'tites idées↑ euh: + à propos de euh:: (coupure brève de l'enregistrement à 23'57'') (E2 à Mei) tu t'appelles comment ton nom c'est↑	
139 Mei	xxx mei	
140 E2	mei↑	
141 Wu	mei	
142 E2	mei↓ allez on commence vas y↑ (E2 vers les autres étudiants) on va écouter la critique de de ce groupe↑	
143 Mei	euh (bruits) james cameron le:: réalisateur de titanic il a gagné onze oscars en 1998↓ euh ce film a raconté une histoire d'amour effective	
144 Wu	AFfective	
145 Mei	affective euh +	
146 E1	opinion↑	
147 Mei	(Mei rit)	
148 E2	vous avez ou vous avez pas↑	
149 Mei	euh xxx	
150 E2	euh ce livre ce film il est trop↓	
151 Mei	euh je pense ce film est une euh grand /cinéma/	

152 E2	pourquoi↑	
153 Mei	parce que euh c'est très c'était très classique	
154 E1	c'est un grand classique↑	
155 Mei	ah oui↓ c'est un c'est un film très célèbre dans monde entier et + et je pense les /acteurs euh plus bien dans/ film	
156 E2	ok	
157 E1	et l'ouverture↑ non↑ c'est bon c'est bien↓ et l'ouverture↑ qu'est ce que qu'est ce qu'on pourrait mettre comme ouverture↓	
158 Fen	si y a pas de accident de ti ti-tanic euh est ce que rose rose et jack euh vont vivre ensemble	
159 E1	super↓ par exemple est ce que l'histoire est crédible + c'est ça↑	
160 E2	xxx si euh si si y a pas catastrophe est ce que + rose et jack sont maris ou pas qu'est ce qui se passer xxx très bien↓	
161 E1	est ce que les autres groupes veulent + présenter ou dire ce qu'i z auraient mis↑ + c'est pas grave si vous avez pas tout écrit hein↓+ le groupe devant par exemple (<i>El s'adresse au groupe de Wei</i>)	
162 Wei	euh je pense euh je pense c'est une réussite incroyable avec euh onze oscars↓ + euh parce que et c'est il s'agit de l'amour entre euh euh un xxx pauvre et une très jolie femme riche + euh et je pense euh le film touche↑ la nature de l'amour↓	
163 E1	mmh mmh +	
164 Wei	et + euh: (<i>bruits de la rue, El ferme la fenêtre entrouverte</i>) ++ euh le le film nous parle euh nous faisons penser euh + à + qu'est ce que c'est ↑ euh exactement l'amour↓	
165 E1	le film nous fait penser↑+ à l'amour↓ qu'est ce que c'est exactement l'amour↓ point d'interrogation↓ d'accord↓ très bien↓ + bon vous avez pas trop dit si vous aimiez ou pas↓ si ça vous avait plus ou pas↓	
166 Wei	euh + pardon↑	
167 E1	est ce que tu as aimé le film↑	
168 Wei	ah je l'aime beaucoup↓	
169 E1	d'accord↓ le groupe derrière↑	
170 Af	xxx	
171 E2	les filles↓ (<i>rires</i>) je vois que t'as beaucoup écrit↑ (<i>Yan rit</i>)	
172 Yan	euh c'est un film très connu pour euh le xxx et obtenir une grande réussite et nous raconte nous raconte euh une histoire de d'amour entre un garçon pauvre avec une fille riche↓ euh + euh nous pens nous pensons que euh c'est un film euh + classique et aussi euh + super↑ pour pour les images↓ euh euh ++ grand↑	
173 E2	pour les pour les images	
174 Yan	xxx magnifique xxx oui	
175 E2	tu veux dire quand y a des euh + (<i>E2 fait un</i>	

	<i>geste de cadrage avec les mains)</i>	
176 Yan	oui	
177 E2	quand on montre des images en grand↓ c'est euh: c'est très bien fait↓	
178 E1	un film bien fait oui↓ un film bien fait↓	
179 E2	(E2 à E1) tu peux mettre la phrase un grand classique parce que euh: (E1 prend une craie pour écrire au tableau) + on dit souvent c'est un grand classique↓ quand vous voulez dire c'est un film classique↑ c'est un GRAND classique↓ c'est vraiment c'est connu l'histoire est connue par tout le monde↑ et c'est un film de tous les temps↓+ et votre euh:: pppfff et l'ouverture↑ + qu'est ce qu'on peut imaginer comme ouverture↑	
180 Zhu	on pense euh l'histoire euh euh + c'est plus ah euh xxx c'est c'est c'est un film sur euh sur euh et↑ sur l'histoire par exemple euh sur titanic c'est + c'est ah c'est un grand bateau et avant	
181 E2	mmh mmh	
182 Zhu	c'est un film à xxx on pense comme ça et euh et + on veut attirer les + les personnes↑	
183 E2	voilà↓ les spectateurs les euh↓ d'accord↓ + et xue↑ donne moi s'il te plaît euh: (E2 se tourne vers sa gauche) xxx vas y↓	
184 Xue	c'est une histoire be belle qui est réalisée en film	
185 E2	mmh mmh	
186 Xue	c'est une histoire d'amour dans la↓ naufrage↑ + naufrage avance dans grand /aïceber iceber↑/	
187 E2	oui↓ (coupure brève de l'enregistrement à 29'53'')	
<u>Deuxième partie du cours animé par E1, travail sur les préfixes et les suffixes à partir du texte de la critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> (CTV : 29'54''>1h02'16'')</u>		
[CTV : 29'54'']		
188 E1	qu'est ce que c'est les préfixes↓ qu'est ce que c'est un préfixe↓ (E2 efface le tableau)	
189 Wu	euh + c'est euh + c'est c'est comme /personne/↑ c'est ah /une personne/ con euh: con euh construire constitu↑	
190 E1	constituer ou construire↓	
191 Wu	les euh les verbes	
192 E1	les verbes↑ c'est que les verbes↑ (E1 fait un signe latéral de la main gauche)	
193 As	non xxx mots	
194 E1	les mots↓ c'est une façon↑ est ce que est ce que vous avez des exemples↓ j'suis pas	
195 Wu	colère	
196 E1	colère↑	
197 Shi	co-ler	
198 E1	c'est quoi le↓ colère être en colère↑	
199 Wu	oui	

200 E1	c'est quoi le: préfixe dans colère (<i>E1 écrit « colère »</i>)	Commentaire 2 (CTV : 30'39'') c'était pas évident parce que cécile m'avait fait comprendre que ils avaient aucune connaissance en c'qui concerne les préfixes et les suffixes alors que pas du tout ils l'avaient vu avant avec elle d'ailleurs et d'manière assez exhaustive c'est juste qu'elle voulait que j'fasse un rappel mais elle me l'a pas présenté comme ça + elle m'a dit d'aborder ce point + elle m'a même dit ils connaissent pas + donc euh moi j'ai j'ai préparé quelque chose mais en réalité ils avaient déjà des bases donc il a fallu s'adapter et en plus de ça euh y a eu une difficulté supplémentaire à savoir que + on avait le texte comme appui + et dès qu'ils trouvaient le son co ou le son con ils ont dit bon ben c'est le préfixe tatata qui veut dire ça alors que dans xxx y en a pas du tout mais j'étais un p'tit peu embêtée pour les amener à relativiser et les amener à comprendre que le contexte historique c'est c'est quand même assez complexe en réalité + donc euh et puis y avait énormément d'exemples dans l'texte euh ça in situ ça a été difficile + j'avais bien préparé j'm'étais bien documenté sur le sujet mais malgré tout + ils m'ont sorti des choses que j'avais pas + du tout prévues <u>Q° : Vous avez travaillé les préfixes et les suffixes ?</u> un p'tit peu aussi sur les suffixes + moins parce que y avait moins d'occurrences et puis euh + c'est encore plus 'fin c'est très complexe aussi la classe des mots peut changer 'fin bref donc euh + on avait vu ça à la fin c'était aussi volontaire c'était pas c'était délibéré + et alors j'me souviens qu'c'était madame maudard le professeur qui nous observait + elle était au fond d'la salle et vraiment j'me souviens qu'une ou deux fois dans l'cours euh j'lui ai fait des appels de phares euh j'vais répondre quoi euh à dire c'est pas ça et puis (<i>rit</i>) 'fin elle m'aiguille un p'tit peu mais + euh j'pense que j'aurais dû 'fin j'me souviens d'cette difficulté là hein + on se souvient de choses plus que d'autres donc c'est quand même intéressant ça veut dire que c'est le truc qui m'a le plus posé problème + euh j'me suis j'pense que j'aurais dû plus baliser ça encore + mais bon c'est c'est pas évident quand même Commentaire 3 (CTV : 31'23'') le vocabulaire qu'ils ont acquis c'est pas forcément le vocabulaire que j'm'attends à trouver d'leur part + j'pouvais pas prévoir tous les mots qu'ils allaient me dire et c'est vrai du coup j'me trouve un p'tit peu euh + un p'tit peu emmerdée quoi <u>Q° : Vous avez introduit votre activité à partir des exemples de préfixes de la critique ?</u> oui mai j' commence moi j'ai commencé mon activité en leur demandant + j'leur explique qu'on va rester sur le texte et j'leur dis qu'on va r'garder les préfixes et j'leur demande est ce que vous savez ce que c'est les préfixes + j'm'attends à c'qu'ils m'disent non + ça f'rait un peu une anticipation et ils me disent préfixes c'est comme dans copain collègue (<i>rit</i>) moi j'me r'trouve comme une cruche avec mon truc j'leur dis préfixes oui effectivement et j'me rends compte qu'en
201 Wu	euh co	
202 E1	co↑	
203 Wu	co co lère /coler/	
204 Wei	Collègue	
205 E1	oui	
206 Shi	/coler/	
207 Wei	collègue	
208 Wu	coler	
209 E1	c'est ça↑ c'est ça qu'vous voulez dire ou↑	
210 As	c'est collègue <u>collègue</u>	
211 E1	<u>collègue</u> ↓ (<i>E1 efface « colère », écrit « collègue »</i>)	
212 Afs	collègue collègue	
213 E1	collègue↓ et le préfixe est où↑	
214 Wu	euh c'est c o	
215 E1	c o ça veut dire quoi c o↑	
216 Wu	euh ensemble↓ xxx	
217 E1	oui: (<i>E1 pointe vers « co » de « collègue »</i>) vous avez d'autres mots qui commencent pareils↑ est ce que vous connaissez d'autres mots↓	
218 Kan	/copén/	
219 E1	pardon↑	
220 Kan	/copén/	
221 E1	copain↓ (<i>E1 écrit « copain »</i>)	
222 Af	copain	
223 Af	coopération	
224 Am	coopération	
225 E1	(<i>E1 écrit « coopération »</i>) très bien↓ on a plusieurs exemples j'vois qu'vous vous souvenez de c'que c'est qu'les préfixes↑ ça va nous aider beaucoup↓ donc effectivement les préfixes↓ ça s'appelle pas préfixes pour rien↑ d'ailleurs hein↓ dans préfixe il y a pré justement↑ pré c'est avant↓ c'est c'qui vient au début du mot↓ avant↓ mmh mmh↑ très bien↓ donc c'est: une partie↓ c'est pas une façon c'est c'est un bout de mot vraiment↓ qui va apporter du sens↓ mmh mmh↑ très bien↓ + [CTV : 31'50''] ben↑ on va faire un p'tit exercice justement pour vous entraîner↓ autant que	

ce cours là serve à quelque chose pour vous entraîner au contrôle↑ il y en a plein des préfixes dans le texte↓ vous allez les chercher vous surlignez vous surlignez tous les préfixes↑ que vous trouvez dans le texte↓ + on va travailler là d'ssus↓ (<i>E1 efface le tableau, brève coupure de l'enregistrement à 32'08''</i>) (<i>les apprenants travaillent en groupes, chacun sur une partie de la critique de Télé Obs sur Le drôle de Noël de Scrooge, E1 et E2 circulent parmi eux et répondent aux sollicitations – CTV : 32'09''>34'26''</i>) +++ on va commencer à mettre en commun↑ + j'pense que là c'est bon↓ + alors↓ dans le: le premier groupe donc l'introduction↓ quels sont les mots↑ que vous avez trouvés↓ (<i>E1 s'adresse au groupe de Wu</i>) 226 Wu incal (<i>Wu s'éclaircit la voix</i>) inCAL↑ euh /culabl/ 227 E1 incalculable↓ (<i>E1 écrit «incalculable » au tableau et commence à tracer les lignes d'un tableau, l'entrée de la première colonne est « in »</i>) ++ ensuite↑ + 228 Mei s'en-dormir↑	fait voilà ben ça va pas du tout être comme j'l'avais pensé parce que ils ont quand même des bonnes bases <u>Q° : Vous ne pensiez pas avoir de réponse à votre question...</u> ben non j'pensais qu'ils m'regard'raient avec les yeux ronds + bon mais après on a quand même fait le travail de repérage que j'avais prévu + mais j'en m'nais pas large (<i>rit</i>) + et puis euh mais on a continué d'ailleurs euh + et + mais quand même j'leur ai demandé s'ils avaient une idée de ce que c'était les préfixes + alors ils me donnent un exemple et quand même j'leur demande oui est ce que quelqu'un d'autre a un autre exemple + pour vérifier parce que j'étais pas bien sûre je qu'ils soient tous au même niveau à c'niveau là parce que dans ma tête ils n'avaient pas vu ça cette année + là et + a priori pas du tout d'après cécile mais on a eu un problème de de communication là parce que j'pense que elle euh elle est d'bonne foi <u>Q° : Les étudiants avaient déjà fait du français avant d'arriver à Paris 5...</u> oui oui oui + c'est sûr (<i>rit</i>) + certes mais + bon voilà + donc du coup et c'est intéressant parce qu'ils présentent tous le même cas d'figure avec euh le préfixe latin co cum avec donc y a pas non plus une variété extrême + mais mais bon j'm'attendais pas à ça + il faut dire aussi c'est vrai quand on commence à enseigner on a beau avoir une euh + on connaît le référentiel le cadre commun on connaît un peu mais on maîtrise pas non plus on n'a pas on s'l'est pas approprié complètement + on a beau savoir qu'à tel niveau ils ont vu ça nécessairement ils ont pu voir ça on sait jamais exactement + et comme moi j'étais pas très expérimentée à ce moment là j'avais du mal à anticiper ce c'est je je + pour moi c'était pas évident + ça m'fait rire avec le recul parce que j'me dis mince alors comment j'vais faire avec ce truc + finalement c'est passé Commentaire 4 (CTV : 32'42'') ils travaillent par petits groupes et ils doivent repérer dans le texte Commentaire 5 (CTV : 34'51'') j'commence un tableau qui va être interminable

229 E1	pardon↑	
230 Mei	s'endormir↓	
231 E1	(E1 écrit « en » pour l'entrée de la deuxième colonne et ensuite écrit « s'endormir » comme exemple) très bien↓ ++ (E1 se retourne vers les apprenants du groupe interrogé)	
232 Mei	délayer	
233 E1	pardon↑ parlez plus fort↑ pour les autres↓	
234 Shi	/déla ier/	
235 Mei	délayer	
236 E1	délayer↓ + euh: oui délayer↓ (E1 fait une troisième colonne au tableau avec l'entrée « dé » et écrit « délayer ») ++ ensuite↑ +	
237 Mei	in-titu↑	
238 E1	(E1 fait un geste vers l'avant pour signifier à Mei de parler plus fort)	
239 Mei	intitulé titulé↓	
		Commentaire 6 (CTV : 35'26'') en fait y avait quand même beaucoup beaucoup d'occurrences variées euh en termes de préfixes dans le texte donc ils ont travaillé par petits groupes j'suis passée dans les rangs parce que je savais qu'toute façon on aurait mis en commun après + et puis euh ils avançaient tous au même rythme et euh et après ils ont mis ça en commun et j'leur avais pas dit euh qu'y aurait un tableau mais bon ça clarifiait quand même vachement les choses donc j'ai fait un tableau avec une colonne un préfixe mais y avait beaucoup d'préfixes donc le tableau va être immense + euh ils complètent le tableau en groupe en grand groupe et après ils en déduisent le le + ou ils se souviennent plus facilement de la signification de chaque préfixe + et à la fin ils complètent le tableau avec leurs euh + exemples euh les exemples qu'ils connaissent déjà + là encore problème que j'avais pas anticipé ils vont me sortir des exemples qui sont pas forcément applicables parce que euh + c'est pas un mot latin mais c'est un mot grec parce que euh + c'est pas juste en mais c'est en ça et ça change le + 'fin bref et ça oh ben ça c'était euh+ je pouvais pas anticiper toutes les réponses possibles qu'ils allaient m'apporter tous les exemples qu'ils allaient m'apporter et en même temps je trouvais très intéressant de de mmh de les amener à puiser dans leur vocabulaire + j'avais pas pensé que ça allait me mettre moi en difficulté + donc c'est pour ça que + que + madame maudard m'a m'a un p'tit peu + sauvée + et c'est vrai que si elle n'avait pas été là ça aurait changé encore la donne je sais pas comment je + parce que in situ on débloque la situation on trouve des solutions on rebondit <u>Q° : Elle est intervenue ?</u> elle est pas intervenue + parce qu'elle intervient et d'ailleurs elle a pas compris qu'on intervienne l'une pour l'autre avec jelena + par contre elle m'a fait des p'tits signes de tête + mais pour elle aussi je pense que y avait certains cas précis où c'était pas évident quoi + il aurait fallu un dictionnaire + et ça j'avais pas du tout anticipé + je pense que si le groupe classe avait été un groupe suivi sur plusieurs semaines + j'aurais dit bon ben on va introduire une activité on va + moi et vous nous allons chercher dans un dictionnaire comme ça ça va on va aller un peu plus loin dans l'activité on va proposer euh + une autre situation et c'est vrai qu'là sur le coup (<i>fait un bruit de bouche</i>) + pas évident à gérer ça non plus <u>Q° : Vous aviez prévu ce tableau dans votre préparation ?</u> oui mais j'avais pas prévu tout ce qu'ils allaient dire +

		j'avais pas du tout anticipé toute cette difficulté là + c'est vrai que j'étais pas très à l'aise
		Commentaire 7 (CTV : 35'37'') là je suis bien partie + je fais comme j'aime bien faire le tableau etcetera + mais bon il est long ce tableau
240	E1	intitulé + in-ti-tulé oui↑ oui↓ + d'accord↓ j'le mets pas mais effectivement↑ + quoi d'autre↓ + xxx
241	Mei	c'est tout
242	E1	c'est tout↑ très bien↓ + ensuite euh↓ le groupe↑ numéro deux (<i>E1 regarde le groupe de Xue</i>) xue s'il vous plaît↓ qu'est ce que vous avez xxx
243	Xue	l'intrigue
244	E1	plus fort (<i>E1 fait un geste de la main pour signifier « plus fort »</i>)
245	Xue	l'in-trigue:
246	E1	intrigue↑ oui in↓ (<i>E1 pointe la colonne « in »</i>) on en a déjà un↓ d'accord↑ quoi d'autre↑
247	Xue	euh surcroît↓ + surcroît↓
248	E1	surcroît↑ d'accord↓ (<i>E1 fait une quatrième colonne avec « sur » comme entrée et écrit « surcroît »</i>) +++
249	Fei	rentrer
250	E1	pardon↑
251	Fei	rentrer↓
252	E1	rentrer↑ il est où↑
253	Afs	rentrant chez lui
254	E1	j'le vois pas ++ prendre↑
255	Kan	rentrer
256	E1	rentrer↑ ou rendre↓
257	Kan	rentrer
258	Fei	xxx à la phrase
259	E1	(<i>E1 se dirige vers le groupe</i>) rentrant chez lui xxx (<i>E1 fait une cinquième colonne avec « re » comme entrée et écrit « rentrant »</i>) +++ oui↑ (<i>E1 se retourne vers le groupe</i>) quoi d'autre↑
260	Xue	trans-former↓
261	E1	transformer↓ très bien↓ (<i>E1 fait une sixième colonne avec l'entrée « trans » et écrit « transformer »</i>) +++
262	As	xxx
263	Kan	confronter↑ confronter↓ xxx + confronter
264	E1	oui↑
265	Fei	confronter il dit
266	E1	con-fron-ter↑ (<i>E1 fait une septième colonne avec l'entrée « con » et écrit « confronter »</i>) +++ oui↑
267	Kan	univers univers
268	Xue	univers +
269	E1	libérer↑
270	As	UNIVERS
271	E1	univers↑ + non non (<i>E1 fait non de la tête</i>)
272	As	uni uni
273	E1	oui mais euh: c'est:↓ ça ça univers↑ y a pas uni d'un côté et vers de l'autre↓ vers ça

	veut rien dire↓ (<i>rires</i>) donc euh c'est c'est pas possible pour celui là malheureusement↓	
274 Kan	pro-jeter	
275 E1	pardon↑	
276 Kan	projeter↓	
277 E1	pro-jeter très bien↓ (<i>E1 ajoute une huitième colonne avec l'entrée « pro » et écrit « projeter »</i>) + projeter	
278 Fei	souligne	
279 E1	souligner↑	
280 Fei	oui	
281 E1	vous trouvez des des je sais pas xxx (<i>rires</i>) (<i>E1 ajoute une neuvième colonne avec l'entrée « sou » et écrit « souligner »</i>) ++	
	oui↑	
282 Kan	impressionner↓	
283 E1	impressionner↑ euh::: uuh oui↓ (<i>E1 ajoute l'entrée « im » dans la première colonne, à côté de l'entrée « in » et écrit « impressionner »</i>) ++ il est où↑	
284 Kan	impressionner euh /côté/↓	
285 E1	ah oui impressionnant↓ très bien↓ mmh mmh↑ c'est tout↑	
286 Na	désa désagré-able↓	
287 E1	alors attendez↓ on va faire groupe par groupe↑ y en a pas d'autre pour votre groupe↓ + j'crois qu'c'est bon hein↓ alors à vous effectivement↑ + désagréable vous m'avez dit↓ (<i>E1 écrit « désagréable » dans la colonne « dé »</i>) +++ oui quoi d'autre↑	
288 Zhu	/détaster/	
289 E1	détester↓ (<i>E1 écrit « détester » dans la colonne « dé »</i>) y en a d'autres↑ + pour les deux groupes là↑ (<i>E1 s'adresse à tous les apprenants sur sa droite</i>)	
290 Xia	euh xxx incroyable↓	
291 E1	incroyable (<i>E1 écrit « incroyable » dans la colonne « in »</i>) ++ oui↓	
292 Af	su xxx	
293 Af	/dimench/	
294 E1	succulent	
295 Zhu	/dimenchion/	
296 E1	(<i>E1 fait un signe d'incompréhension de la tête</i>)	
297 Zhu	dimension	
298 E1	dimension↑ + dimension↓ non	
299 Fen	/revenir/	
300 E1	revenir très bien↓ (<i>E1 écrit « revenir » dans la colonne « re »</i>) ++ quoi d'autre↑ il en <u>reste hein</u>	
301 Yan	<u>technologie</u> (<i>E1 s'approche</i>) technologie	
302 E1	technologie oui↓ (<i>E1 fait une dixième colonne avec l'entrée « techno » et écrit « technologie »</i>) technologie +++ mmh mmh	
303 Xia	in-con-tes-ta-blement	
304 E1	incontestablement↓ (<i>E1 écrit « incontestablement » dans la colonne</i>	
		Commentaire 8 (CTV : 38'21'') pour moi c'est évident et j'ai eu du mal à anticiper leurs difficultés

305 Zhu	« in ») ++ oui↓ le dernier groupe↑ subsi-diaire↓
306 E1	SUBsidaire↓ ah↑ (<i>E1 ajoute l'entrée</i> <i>« sub » à côté de l'entrée « sou » et écrit</i> <i>« subsidiaire »</i>) +++ qu'est ce que ça veut dire subsidiaire zhu↓ + s'il vous plaît↑ sauf si les autres connaissent↑ vous connaissez le mot subsidiaire↑
307 As	non
308 E1	non ben i faut leur expliquer↓ (<i>E1 sourit à</i> <i>Zhu</i>)
309 Zhu	der derrière↓
310 E1	derrière↑
311 Zhu	derrière /la question/
312 E1	regarde je l'ai mis avec sou↓
313 Zhu	sou↑ c'est quand c'est en dessous
314 E1	voilà↓ sub pensez à subaquatique↓ aquatique↑ l'eau↑ c'est l'origine latine sub↑ en dessous↓ + (<i>E1 fait un geste de la</i> <i>main gauche pour signifier « en dessous »</i>) donc c'est une question qui est en dessous↓ qui reste en dessous↓ mmh mmh↑ très bien↑ est ce qu'il y a d'autre mot↑
315 Af	mmh non
316 E1	non↑
317 Jin	techno technologie
318 E	technologie oui ça c'est vu↓+ très bien↓ bon y en a un ou deux autres mais euh: vous avez trouvé↓ j'pense vous avez bien compris l'principe↓ donc c'est pas grave↑+ alors↓ projection on l'a pas mis projec↑ si↓ on a mis projeter↓ on peut mettre projection↓ c'est la même famille de mots↓ (<i>E1 ajoute « projection » dans la colonne</i> <i>« pro »</i>) ++ [41'24''] alors↓+ qu'est ce que ça veut dire in↑ qu'est ce qu'il apporte comme information ce préfixe↓
319 Wei	contre↑
320 As	contre contre
321 Afs	contraire contraire
322 E1	contraire↓ oui↓ impossible↓ vous avez d'autres idées↑ + de mots↑ +
323 Xia	indifférent
324 E1	indifférent↓
325 Yan	incroyable (<i>E1 écrit « indifférent »</i>) ++
326 E1	euh incroyable on l'a déjà↑ + mmh pas d'autres idées↑
327 Kan	impossible
328 E1	impossible↓ très bien↓ (<i>E1 écrit</i> <i>« impossible »</i>) ++
329 Af	xxx
330 Mei	improbable xxx
331 Xue	improbable
332 E1	oui↓ (<i>E1 écrit « improbable »</i>) +++ c'est i n ou i m tout dépend de la lettre après↓ donc c'est pas i faut pas vous étonner↓
333 C	ou i l
334 E1	oui i l exactement↓ i l↑ vous avez
335 As	euh illégal illégal illégal

336 Wei	irREgulier	
337 E1	irrégulier↓ illégal↓ irréal↓ i r i l très bien↓ (E1 ajoute dans la première colonne les autres préfixes possibles « il » « ir ») + ok↑ + en↑ qu'est ce que ça veut dire en↓	
338 Af	en	
339 Shi	dans	
340 E1	vous avez dit un autre exemple↑ qui était très bien↓ (E1 pointe vers la colonne « en »)	
341 Shi	ENcourage↓	
342 E1	encourager (E1 écrit « encourager ») ++ encourager↓ alors en↑ à quoi i sert↓ ++ dans	
343 Shi	dans	
344 E1	voilà + c'est mettre dans↓ prendre↓ endormir y a dormir↑ et en donc c'est↑ rentrer dans le dodo↓ mettre au dodo↓ encourager↑ c'est donner du courage↓ c'est + apporter↓ mmh mmh↑ + dé↑ (E1 pointe vers la colonne « dé ») à quoi ça sert dé↓ +	
345 Mei	contraire contraire + c'est dé	
346 E1	oui↑ + dé c'est vraiment euh: sé:-parer arrêter c'est le contraire mais↑ la différence entre in↑ et dé↑ c'est que: +	
347 Am	dé	
348 E1	détester ou désagréable↑ y a vraiment une rupture↓ + in c'est le contraire et là↑ c'est le contraire avec une idée de rupture↓ + mmh mmh↑ (E1 pointe la colonne « sur ») sur↑ est ce que vous avez d'autres mots + avec sur↓ ++ des idées des mots que vous connaissiez↓	
349 As	surveillance	
350 Af	surveiller	
351 E1	surveiller↓ oui très bien↓ (E1 écrit « surveiller ») ++ quoi d'autre↑	
352 Wu	sur surabondance	
353 E1	surabondance↓ + mmh↑ (E1 écrit « surabondance ») ++ alors le sur↑ à quoi i sert↓	
354 Fen	dépasser	
355 E1	(E1 acquiesce de la tête) dépasser↓ l'idée de par-dessus↓ + surcroît↑ croître↑ c'est comme croissance↓ + croissance↓ ce qui a cru donc↑ surcroît c'est encore plus↑ (E1 monte les deux mains pour signifier une quantité importante) de besoins↓ + surveiller veiller sur↓ ça c'est facile↓ surabondance↑ plus↑ encore plus↑ que l'abondance↓	
356 As	oui	
357 E1	mmh mmh↑ abondance↑ ça va↑	
358 As	mmh	
359 E1	très bien↓ alors↑ re↑ (E1 pointe la colonne « re ») + qu'est ce que c'est↓ à quoi ça sert↓ + dans les exemples↑	
360 As	xxx répéter xxx refaire xxx	
361 Af	refaire↑	
362 E1	re-faire↓ oui↑ + oui↓ très bien↓ refaire ça	

Commentaire 9 (CTV : 43'43'')
donc là ils dégagent la signification

Commentaire 10 (CTV : 44'06'')
quand ils ont du mal à chercher la signification j'les amène à chercher des exemples + pour retrouver la règle + ça permet d'vérifier non seulement s'ils ont le vocabulaire mais aussi que ils ont le processus + en tête + c'est un p'tit peu long hein quand même
Q° : Vous proposez ce travail de classification des formes de préfixes avec un tableau...
mais c'est marrant je suis sûre que + pour moi avec les préfixes ça s'y prêtait + de faire ce type de classification + je me demande si dans ma tête plus ou moins consciemment y a pas une corrélation entre le travail sur la morphologie des mots + et le découpage des mots et le type de présentation et de conceptualisation avec un tableau + pour moi c'est ça paraît presque logique + je sais que je pourrais le présenter autrement mais je trouve que ça marche vraiment bien dans ce cas là (rit)

	rentre à la fois là (<i>E1 pointe à nouveau la colonne « re »</i>) et c'est aussi pour expliquer le mot↓ c'est ça↑ pour expliquer le le préfixe↓ effectivement dans re c'est l'idée de + faire↑ quelque chose à nouveau↓ + hein rentrer on est déjà entré↓ on rentre + on fait le même cheminement à nouveau↓ revenir↑ on vient on revient au même endroit↓+ c'est bon↑	
363 As	mmh mmh	
364 E1	d'accord↓ trans + transformer↓	
365 Am	xxx	
366 E1	plus difficile	
367 Am	passé	
368 E1	mais vous les avez vus avec madame chenot hein ces préfixes↓ (<i>E1 sourit d'un air entendu aux étudiants</i>)	
369 As	xxx trans xxx euh passer xxx trans	
370 Xue	trans-fert	
371 E1	transfert (<i>E1 écrit « transfert » dans la colonne « trans »</i>) ++	
372 Wei	transparent	
373 E1	transparent↓ (<i>E1 écrit « transparent »</i>)	
374 As	xxx	
375 Af	transpercer ++	
376 E1	transpercer↓ (<i>E1 écrit « transpercer »</i>) ++ d'accord↓ très bien↓ alors↑ qu'est ce que ça:: apporte trans↓	
377 Fen	travers	
378 E1	à travers ou au-delà↓ effectivement↓+ ensuite↑ confronter↑ (<i>E1 pointe sur la colonne « con »</i>) est ce que vous avez d'autres exemples↑ ou est ce que vous savez déjà à quoi ça sert↓+	
379 Shi	contraire contraire	
380 E1	contraire↑+ mmh oui (<i>E1 écrit « contraire » dans la colonne « con »</i>) + quoi d'autre↓ ++	
381 Fen	/conséquence/	
382 E1	concurrence↑	
383 As	conférence↓	
384 E1	euh: conférence mmh::	
385 Wu	condisciple	
386 E1	CONdisciple↑ (<i>E1 sourit à Wu et écrit « condisciple »</i>)	
387 As	xxx	
388 E1	oui oui xxx (<i>E1 à E2</i>) comme j'suis pas très sûre↓ (<i>E1 regarde les apprenants</i>) quoi d'autre↑	
389 Am	convive	
390 As	con convive	
391 E1	convive↓ (<i>E1 écrit « convive »</i>) très bien↓ ++ très bien↓ alors↓+ le le préfixe euh con là↓ à quoi i sert à quoi sert il↑ (<i>E1 regarde sa montre</i>)	
392 Wei	ensemble	
393 Af	ensemble xxx	
394 Wei	ensemble avec	
395 E1	ensemble avec↑ + très bien↓ mmh mmh↑	
		Commentaire 11 (CTV : 46'35'') vraiment je fais des appels de phares à madame maudard et ça se voit pas tant que ça hein (<i>rit</i>) + et je lui fais des petits regards en coin <u>Q° : Mais vous allez l'air très à l'aise pourtant souriante...</u> taratata pas du tout (<i>rit</i>) + comme quoi c'est amusant parce qu'on a l'impression qu'ça saute aux yeux de tout le monde alors qu'en fait ben c'est simple il suffit de de d'aller de l'avant et puis ça se met 'fin ça avance petit à petit et c'est vrai que je + moi j'avais l'impression de voilà c'était criant alors qu'en fait ça l'est pas + donc bon notre petit tableau avance + petit à petit on complète + je vérifie parce que j'ai la chance d'avoir un dictionnaire dans la classe <u>Q° : C'est Mme Maudard le dictionnaire ?</u> oui (<i>rit</i>) j'ai dit hein je viens de dire que j'étais pas très sûre quand même + je préfère + ça c'est + débattu mais

	ensuite pro↑ (<i>E1 pointe sur la colonne « pro »</i>) pro↑ ça c'est facile↓ + qu'est ce qu'il apporte le le préfixe↓	
396 Kan	avant	
397 E1	avant↑ devant↑ pro-jeter↓ pro-jection↑ + prochain↓ 'fin prochain c'est pas↓ (<i>E1 fait un geste de la main qui signifie qu'elle n'est pas sûre</i>) disons que pro ça apporte l'idée de↑+ devant↓ dans l'espace ou dans le temps↓ ensuite↑ (<i>E1 pointe la colonne « sou/sub »</i>) sou ou sub↓++	
398 Fei	souterrain↓	
399 E1	souterrain en dessous↓ souterrain↑ ça fait partie des exemples effectivement↓ + techno↑ (<i>E1 pointe la colonne « techno »</i>) +++ (<i>E1 regarde sa feuille, s'adresse à E2, à Ets et à C pour signifier qu'elle ne sait pas comment expliquer, rires</i>) je sais pas comment xxx	
400 C	technique	
401 E1	(<i>E1 regarde C</i>) technique	
402 Fen	technique	
403 E1	(<i>E1 se tourne vers Fen</i>) technique ben faut l'dire↑ (<i>E1 lève les yeux</i>) moi j'peux encore chercher↓ (<i>rires</i>) + d'accord très bien↓ technique↓ technologie↑ quel est le: quelles sont les deux parties du mot dans technologie↓+	
404 As	xxx	
405 Shi	techno xxx techno logie	
406 E1	(<i>E1 trace un trait vertical entre « techno » et « logie »</i>) techno↑-logie↓ + vous avez l'voir plus tard avec madame chenot↓ bon je rentre pas dans l'détail↓ très bien↓ [CTV : 48'16''] alors maintenant↑ on va regarder↑ + (<i>E1 repose sa craie</i>) deux mots particuliers mmh mmh (<i>E1 observe la première colonne du tableau, à gauche, la colonne des « in/im »</i>) euh mmh non trois que vous avez dit↓+ je peux effacer↑ j'efface le tableau↑ xxx j'efface hein↓ xxx parce que j'vais écrire↓ + vaut mieux effacer euh là↓ (<i>E2 vient effacer le tableau sauf la première colonne tout à gauche du tableau</i>) + alors↓ les trois mots là↓ incalculable↓ incroyable↓ et improbable↓+ qu'est qu'ils ont + en commun↓ qu'est ce qui est pareil↑ dans ces trois mots↓ (<i>E1 réécrit les trois adjectifs au centre du tableau qui vient d'être nettoyé</i>) +++	
407 Xia	em ils ont le même suffixe↑ ++	
408 E1	et puis↑++	
409 Xia	euh adjectif↓+	
410 E1	bien↓ très bien↓ donc effectivement ça↓ le même préfixe↓ c'est pas: c'est facile↑ on l'a vu tout à l'heure↓ + ils ont le MEME Suffixe↓ qu'est ce que c'est un suffixe↓	
411 As	able +	
412 E1	c'est quoi le suffixe↑+ ici	
		Commentaire 12 (CTV : 48'00'') qu'est ce qui se passe là + alors j'avais bien réfléchi à mon p'tit machin + euh on a construit le tableau ensemble on a vu les significations + ils ont étayé le tableau et après je me resserre d'une partie du tableau mais une partie uniquement pour que ce soit plus clair + euh pour rebondir sur les suffixes + je prends je souligne des mots qui ont le même suffixe et les amènent à réfléchir sur des points communs alors oui y a le début du mot mais est ce qu'il n'y a pas autre chose quand même donc là c'est pareil euh + en fait le tableau il m'a vraiment servi pour euh faire la transition vers les suffixes le repérage des suffixes Commentaire 13 (CTV : 49'11'') je laisse dans le tableau mais j'ai xxx + je remets les mots + à part en laissant quand même euh le tableau la partie du tableau qui nous intéresse euh à côté + mais je mets les mots d'une autre couleur (<i>rit</i>) + pas de chance c'est un vert on voit pas + ils disent d'ailleurs on voit pas très bien mais l'idée c'était de faire ressortir les différentes parties du mot justement avec la base en vert euh + suffixe et préfixe d'une autre couleur

413 Xia	able	
414 Wei	able	
415 As	able	
416 E1	(E1 souligne les trois suffixes et se retourne) très bien↓ et↑	
417 E2	(E2 interpelle E1) excuse moi tu peux mettre une couleur xxx parce que de ce côté on voit pas xxx (E1 efface et réécrit plus lisiblement les trois adjectifs en soulignant leur suffixe – CTV : 49'39''>50'14'') +++ d'accord↓ (E1 à E2 et aux personnes placées à sa gauche) ça va la couleur bleue vous arrivez à la voir↑ euh↓ + écrit en bleu ça va↑ + d'accord↓ donc effectivement là (E1 pointe la fin des adjectifs) ce sont les: + les suffixes↑ là (E1 pointe le début des mots) ce sont les préfixes↑ à quoi↑ i sert ici (E1 pointe à nouveau la fin des adjectifs) le suffixe↓ + qu'est ce qui l'apporte↓	
418 As	xxx (plusieurs propositions, mais tout le monde parle en même temps, impossible à distinguer)	
419 E1	est ce qui sert à autre chose↑ + est ce qu'il a un sens↓ +	
420 Na	capable	
421 As	capable capable capable +	
422 E1	voilà voilà↓ disons qu'ça sert vraiment↓ à faire les adjectifs↓ mmh mmh↑ très bien↑ alors↓ euh: les les les suffixes c'est comme les préfixes en français y en a↓ vraiment beaucoup↓ [CTV : 50'59''] + donc euh:: on va s'entraîner↓ pareil à trouver les suffixes↑ dans le texte↑ y en a beaucoup on est un peu (E1 regarde sa montre) pressé par le temps↓ donc↑ je vais juste vous donner↑ euh: TROIS suffixes à chercher↓	Commentaire 14 (CTV : 50'52'') je le dis pas explicitement j'explique pas la chose mais c'est vrai que les suffixes c'est compliqué + certains portent du sens et d'autres portent pas du sens c'est juste une question de morphologie on passe d'une classe de mots à une autre + et + ça c'est difficile à conceptualiser donc je lâche l'information mine de rien + quand même <u>Q° : Mais un des étudiants vous dit « c'est adjectif »...</u> oui mais après dans le cadre de de + du texte qu'on va réutiliser euh + et puis parce qu'en plus de ça moi je savais pas ce que celine leur avait dit ou pas je savais pas ce qu'ils savaient ou pas je savais pas sur quoi porterait le contrôle ou pas je savais pas ce qu'il faudrait faire + en fait y avait pas beaucoup beaucoup d'inconnus pour moi et je voulais pas les induire en erreur euh + en disant quelque chose de faux ou en ne disant pas quelque chose et qu'ils le prennent comme vrai systématiquement alors que c'est pas le cas + je me suis dit si après ils voient la signification des suffixes (inspire pour marquer son hésitation) + ben i faut peut être qu'ils sachent que c'est pas systématique + donc euh mine de rien j'ai introduit le truc 'fin sans sans paraître mais c'était pas + euh en préparant la leçon des difficultés se sont révélées que j'ai pu anticiper et donc j'en ai pris compte + et y a d'autres difficultés qui se sont révélées in situ notamment avec leurs exemples + pour le coup ben j'avais du mal à traiter quoi Commentaire 15 (CTV : 51'16'') c'est parce qu'il y avait dans le texte des trucs qui ressemblaient à des suffixes mais qui n'en étaient pas
	et euh c'est pareil on va on va↓ (E1 regarde	

	sa feuille) on va faire par groupe↑ donc là ce 'fin tout ce groupe (E1 pointe les étudiants à sa gauche) là↓ vous allez chercher les suffixes (E1 note au tableau « TION/SION ») tion↓ soit avec un soit avec un t c'est la même chose hein↑ peu importe↓ et là ici↑ (E1 pointe les étudiants à sa droite) vous allez chercher les suffixes↑ (E1 note au tableau « EL » et « ESSE ») el et esse↓ sachant que les deux sont différents↓ el et esse↓ d'accord↑ dans le texte↓ (E1 regarde sa montre) donc juste↑ deux petites minutes c'est pas grave si vous les retrouvez pas tous↑ + c'est pour s'entraîner parce que là on est un peu pressé↓ (E2 s'approche de E1, elles parlent entre elles – coupure brève de l'enregistrement à 51'50'') +	<u>Q° : Voilà un exemple où vous guidez leur repérage</u> oui ben là j'l'avais anticipé + pour le reste j'avais pas anticipé en fait + et je suis plus à l'aise + i'm semble que même + voilà + comme là il y a un p'tit problème au niveau du timing euh + on a passé plus de temps euh sur ce qu'il y avait à faire avant parce que c'était un p'tit peu nécessaire puis avec le tableau j'me suis un peu bon ça a pris du temps quoi et là je sais qu'on risque de manquer de temps + je répartis le travail + ce que j'avais pas prévu de faire à la base c'est-à-dire que je dis vous vous allez vous occuper du premier paragraphe vous le groupe là bas vous allez faire le deuxième comme ça on travaille de front sur chaque partie et ça permet de mettre en commun après + donc là j'ai adapté par rapport à la contrainte temps
423 Kan	projection	
424 E1	une projection↓ (E1 écrit « projection » au tableau, où apparaît déjà « une interruption » et « une dimension », écrits pendant la coupure de l'enregistrement) +++ oui↑	
425 Wu	ver-sion↓ (E1 se tourne vers l'étudiant qui vient de parler)	
426 Shi	version↓	
427 E1	version ++ mmh oui d'acc oui version↓ (E1 doute, fait la moue, regarde E2, Ets et C)	
428 Wu	animation	
429 E1	version (E1 échange toujours un regard dubitatif avec ses collègues)	
430 Shi	vers↑	
431 E1	(E1 à l'étudiant) oui↑ mais c'est: (E1 rit) très vieux↓ bon d'accord↑ quoi d'autre↑	
432 Wu	<u>animation</u> ↓	
433 Mei	<u>impression</u>	
434 E1	animation↓ impression↓ (E1 écrit « animation » et « impression ») +++ oui↑ vous en avez d'autres↑	
435 Fei	illusion	
436 E1	une illusion (E1 écrit « illusion ») +++	
437 Wu	/mo-tion/	
438 E1	pardon↑	
439 Wu	/mo-tion/	
440 E1	parlez plus fort je n'entends pas	
441 Wu	/mo-tion/↓	
442 E1	mention↑ (E1 ne comprend pas bien, regarde sa feuille)	
443 Wu	motion (E1 se penche sur le texte de Wu)	
444 As	motion motion	
		Commentaire 16 (CTV : 52'15'') je regarde madame (rit) non mais c'est mes mimiques ça me fait sourire (rit) je regarde madame maudard alors je sais pas si ça se voit ou pas + mais évidemment tout ce tout ce pour quoi j'ai un doute je le note pas + les paroles passent les écrits restent comme on dit (rit) et c'est vrai c'est vrai quand j'ai un doute euh je dis je vais vérifier ou bien alors on vérif vous revérifierez ça pour la prochaine fois ou je les fais participer aussi mais + surtout surtout ce que j'écris j'en suis absolument sûre euh y a pas de problème parce que parce que ils notent quoi + c'est un peu culotté quand on y pense Commentaire 17 (CTV : 52'45'') le tableau se remplit vraiment colonne par colonne parce que ils ont travaillé par petits groupes + donc c'est plus facile pour eux d'aller repérer euh + le travail est pas organisé de la même manière

445 E1	moTION (<i>E1 se relève puis se repenche sur le texte de Wu, puis se relève</i>) euh c'est PAS un mot français↓ (<i>rires</i>) ça va avec capture↓ <i>motion capture</i> ↓ c'est euh anglais c'est un procédé euh: qui est qui est anglais donc euh + dans le texte parce qu'on n'a pas d'équivalent donc on va le on va l'garder pour l'anglais euh↓ (<i>E1 rit</i>) vous verrez ça avec votre /prof/↓ quoi d'autre↑ vous avez d'autres exemples j'crois qu'on a fait le tour à peu près↑ + alors (<i>E1 se tourne vers sa droite</i>) le groupe d'à côté↑ + qu'est ce que vous avez trouvé↓ (<i>E1 pointe les colonnes « EL » et « ESSE »</i>)	
446 Afs	xxx finesse xxx finesse xxx actuel	
447 E1	finesse↓ (<i>E1 écrit « finesse »</i>) ++ actuel↓ (<i>E1 écrit « actuel »</i>)	
448 Yan	visuel	
449 E1	visuel↓ (<i>E1 écrit « visuel »</i>) +	
450 Yan	réel	
451 E1	réel (<i>E1 écrit « réel »</i>) + oui quoi d'autre↑	
452 Zhu	nouvel (<i>E1 s'approche car elle n'a pas bien entendu</i>) + nouvel	
453 E1	nouvel↓ (<i>E1 écrit « nouvel »</i>) oui + (<i>E1 ajoute « ELLE » comme entrée de colonne</i>) vous en avez d'autres↑ j'crois qu'c'est à peu près tout hein↓ c'est aussi c'que j'ai trouvé donc euh + sauf si parce que y a des gens qui en ont trouvé que j'avais pas vus donc peut être euh↓ + d'accord↓ [54'09''] alors↓ (<i>E1 pointe vers le suffixe « TION/SION » au tableau</i>) à quoi ça sert↓ à partir des exemples↓ est ce que vous pouvez essayer de deviner↑ à quoi sert ce suffixe↓	
454 Yan	xxx c'est le nom xxx	
455 Wei	c'est le nom	
456 As	xxx le nom	
457 E1	voilà le nom↓ le nom d'action↓ c'est à dire qu'on a à la base un verbe↑+ intervenir↑ ça va donner intervention↓ + dimension oui mesurer↓ c'est un peu difficile c'est mesurer↓	
458 E2	dimensionner↑	
459 E1	dimensionner ça s'dit pas xxx↓ + euh: projeter↑ projection↓ + animer↑ animation↓ + impressionner↑ impression↓ + euh: illusionner↑ illusion↓ donc à chaque fois y a un verbe↓ et c' le: ce suffixe là (<i>E1 pointe vers « TION/SION »</i>) permet de lui donner xxx en fait↓ vous connaissez tous ces mots↑ c'est clair↑+ sinon demandez si vous ne↓ + tout le monde↑ c'est bon↑ + euh:: mmh (<i>E1 regarde les mots au tableau et fait un bruit de bouche</i>) illusion↑ + qui peut m'expliquer illusion↓ un exemple comme ça↓	
460 Wu	fantastique	
461 E1	oui:↓ c'est c'qui est produit par le	
		Commentaire 18 (CTV : 54'35'') donc là euh + on est sur un suffixe qui est porteur de sens et qui + a un impact aussi sur la sur le type de mot xxx grammatical + donc je dis les deux hein je + sans paraître euh je dis oui là on a des noms d'actions + donc bon + on sent de toute façon qu'ils vont le retravailler après mais comme ça je ferme pas une porte et ils risquent pas d'être bloqués après euh par rapport à ce que céline va leur faire faire + moi j'ai 'fin je je je sais pas du tout ce qu'il en est
		Commentaire 19 (CTV : 55'09'') je suis toujours en train de penser euh + euh + là j'ai

	fantastique + la magie↓ aussi hein les tours de magie↓ on a une illusion↓ on a l'impression qu'il y a quelque chose↓ en fait↓ (<i>E1 fait un geste qui signifie qu'il n'y a rien</i>) + d'accord↓ alors el à quoi ça sert↑ + ce suffixe là↓	fait le choix effectivement de montrer + qu'il y a le nom et y a le verbe correspondant + quand on voit illusionner on sait bien que illusion c'est l'origine le nom est à l'origine et le verbe va venir après + mais il faudrait repartir en diachronie + voir euh l'origine étymologique etcetera et je veux pas les embrouiller du tout quoi + c'est pas le propos
462 As	xxx adj adjectif jectif xxx	
463 E1	à transformer en adjectif↓ voilà↓ très bien↓ + esse↑	<u>Q° : Vous pourriez leur faire deviner les verbes à partir des noms...</u>
464 Afs	nom xxx	mais c'est vrai qu'on a ben j'ai + c'est criant enfin là +
465 E1	oui un nom↑ + finesse qu'est ce que c'est la finesse↓ ++	en l'occurrence moi mais j'imagine qu'on est toutes un peu pareilles + on a un peu des préjugés sur les compétences des apprenants + ce qu'ils peuvent faire
466 Wu	détail	ce qu'ils peuvent pas faire + et euh ça induit après euh
467 E1	on l'a vu tout à l'heure	+ un certain nombre de choses dans le cours + et c'est
468 Wu	détail↓	vrai que là j'ai tendance à me dire bon ils alors que
469 Afs	détail	c'est vrai non non j'aurais pu euh présenter ça
470 Wu	dé-tail	différemment
471 E1	détail↑	
472 As	DETAILS	
473 E1	ah détail↑ ah pff↓ non ouais c'est le rendu + qui est fait avec finesse↓ dans ce texte là ça parle des détails↑ dans finesse il y a fin↓ + fin↑ c'est c'est qui est bien fait↓ c'est qui est très: subtil↓ c'est qui est bien rendu↑ + finesse↑ c'est euh:: comment dire↓ c'est la qualité c'est une qualité c'est la qualité de quelque chose qui est fin↓ est ce que vous connaissez↑ d'autres mots qui se terminent par esse↓ vous en connaissez↓ je suis sûre↓ +	
474 Fei	vitesse	
475 E1	vitesse↓ + très bien↓ (<i>E1 écrit « vitesse »</i>) LA vitesse↓ justement c'est la QUALITÉ + de ce qui va vite↓ politesse↑ + la qualité d'être poli↓ gentillesse↑ + la qualité d'être gentil↓ + donc effectivement c'est pour faire un nom↓ + mais avec l'idée quand même de qualité↓ + les autres n'apportent pas de sens↓ + c'est juste pour faire un mot: pour changer en nom ou en adverbe en adjectif↑ parfois y a des suffixes↑ + qui rajoutent une petite idée de sens↓ + pas toujours↓ là↑ c'est la qualité↓ + d'accord↑ vous allez voir ça beaucoup plus en détails avec madame chenot↓ elle nous a demandé de: + commencer un peu à parler des suffixes↓ mais je j'ai l'impression qu'vous avez déjà un peu vu en plus↑ + donc euh:: (<i>E1 va vers son bureau à sa droite, regarde sa feuille puis retourne au tableau sur sa gauche</i>) ah oui↑ une information↓ + c'est pas le seul suffixe (<i>E1 pointe sur « ESSE »</i>) qui permet d'indiquer la qualité↓ y en a d'autres↓ on va pas rentrer dans les détails↓ ret'nez ça c'est déjà très bien pour l'instant↑ mais + y en a d'autres qui existent↑ + [CTV : 57'19''] euh: on va vous donner un un p'tit un on a prévu deux feuilles (<i>E2 s'approche de E1</i>) mais on va	Commentaire 20 (CTV : 56'48'') je me mets vraiment à leur place je vois l'écueil euh + grand tout droit devant c'est vraiment cette subtilité avec le fait que certains suffixes portent du sens et d'autres non c'est juste pour la morphologie + s'ils m'avaient dit y a déesse + oui mais c'est pas la qualité hein xxx + c'est quand même parfois juste xxx donc j'ai quand même introduit ça euh + j'y tenais ça m'paraissait vraiment important pour eux
		Commentaire 21 (CTV : 57'26'')

	vous donner qu'une feuille parce que ça va faire trop long sinon↑ + j'pense qu'on aura juste le temps de faire le premier exercice↓ (E1 prend les feuilles d'exercices) + d'accord↑ donc on fait le premier exercice↑ + juste cinq minutes↑ + on corrige↑	alors pareil évidemment on a on avait préparé des activités par rapport à ça pour vérifier que ça allait + et euh on était prises par le 'fin le temps pressait donc euh on a fait qu'un exercice sur les deux + j'ai choisi l'exercice qui m'paraissait le plus pertinent + mais euh voilà <u>Q° : Sur les suffixes ?</u> oui + j'crois qu'le deuxième euh j'm'étais dit qu'ils pouvaient l'faire pour s'entraîner
	et après on va vous parler euh d'autre chose très rapidement↓ (E1 efface le tableau et prépare de nouvelles colonnes à renseigner, au moment de la mise en commun de l'exercice : « mot » / « préfixe » / « suffixe » / « sens ») +++ (brève coupure de l'enregistrement à 57'52''- Quand le film reprend, E1 a inscrit le mot « dégeler » dans le tableau de mise en commun de l'exercice et inscrit « dé » dans la case préfixe, « er » dans la case suffixe, et fait exprimer le sens de ce verbe) enlever la glace↓ gel c'est glace↓ très bien↑ (E1 écrit « enlever la glace ») enlever la glace↓ + c'est un nom↑ c'est un verbe↑ c'est quoi un <u>adjectif</u>	Commentaire 22 (CTV : 57'36'') il s'avère que c'est le premier mais évidemment (rit) + me connaissant + c'est pas parce que c'est le premier sur la feuille que j'dis qu'on va faire celui là + c'est parce que c'était le plus cohérent par rapport à c'qu'on venait de faire avant + y a une progression dans les exercices et il m'a paru que c'était le plus cohérent à faire
476 Wu	<u>verbe</u>	
477 E1	verbe très bien↓ + d'accord↑ ensuite deuxième mot↓ (E1 écrit « verbe ») ++ c'est quoi le deuxième mot↑	
478 Jin	ina-cceptable	
479 Yan	inacceptable	
480 Am	i-na-ccept	
481 E1	inacceptable oui (E1 écrit « inacceptable ») + alors↓ ++ quels sont les:: quel est le préfixe le suffixe si y en a↓	
482 Yan	c'est in	
483 E1	in très bien↓ (E1 écrit « in ») + suffixe↑	
484 Jin	able	
485 Wei	able	
486 Jin	able	
487 E1	donc oui (E1 écrit « able ») + et qu'est ce que ça veut dire (E1 tire un trait horizontal pour séparer les entrées dans le tableau)	
488 Af	qu'on ne peut <u>pas xxx</u>	
489 Kan	<u>qu'on ne peut pas</u> accepter	
490 E1	voilà↓ qu'on ne peut pas accepter↓ (E1 écrit « qu'on ne peut pas accepter ») ++ vous m'dîtes hein si j'écris /plus/ mal↓ + j'ai l'habitude↓ + très bien↑ c'est: quoi↑ comme type de mot	
491 Af	adjectif	
492 E1	très bien↓ ensuite↑ ++ (E1 écrit « adjectif » et tire un nouveau trait horizontal pour séparer les entrées)	
493 Xia	expor export (E1 fait signe en se touchant les oreilles qu'elle n'entend pas)	
494 Afs	exportation↑	
495 E1	exportation↑ (E1 écrit « exportation ») +++ Commentaire 23 (CTV : 58'48'') euh cet exercice il me plaisait bien pour ce qu'on peut en tirer + c'est à dire les amener à prendre conscience que face à un mot y a des stratégies pour euh face à un mot inconnu y a des stratégies à débloquent pour euh + pour comprendre le mot + et ça ça en fait partie donc euh + au niveau de la méthodologie j'trouvais ça intéressant alors évidemment j'l'ai pas j'l'ai pas oralisé j'l'ai pas exprimé comme ça mais j'voulais faire cet exercice avec eux + donc vraiment c'est tout cet ensemble de réflexion qui m'a amené à choisir à privilégier cet exercice plutôt que l'autre <u>Q° : Vous aviez choisi les mots de l'exercice...</u> oui puis j'avais introduit des petits pièges y a des mots y a un préfixe y a pas de suffixe ou l'inverse + j'aime	

	oui↑ + alors↓ (<i>El pointe vers la colonne des préfixes</i>)	bien faire ce genre de trucs (<i>rit</i>) +++ et après voilà j'essaie quand même de recontextualiser parce que c'est quand même assez euh ouh + ça peut être déstabilisant par exemple avec exportation je j'leur demande de retrouver une phrase
496 As	ex	<u>Q° : Parce que ces mots ne sont pas issus du texte de départ ?</u>
497 E1	ex (<i>El écrit « ex »</i>) + on continue↑	voilà + donc euh en général ils trouvent des exemples des des applications quand j'vois qu'y a un p'tit doute je j'étaye
498 As	tion↓	
499 E1	(<i>El écrit « tion »</i>) tion↓ + qu'est ce que ça veut dire↑ +	
500 Yan	au contraire de importer (<i>Yan rit</i>) xxx	
501 E1	pardon↑	
502 Yan	au contraire de importer↑	
503 E1	le contraire d'importer: oui↑ (<i>El sourit</i>) y a effectivement porter↑ c'est la racine du mot↑ + ex-portation ex↑ (<i>El répète un mouvement en avant de ses bras</i>) c'est dehors↓ à l'extérieur↓ exportation↑ exporter des biens par exemple↓ exporter de la nourriture↑ ou c'est dans le commerce on envoie ailleurs↓ très bien↓ +	
504 As	xxx	Commentaire 24 (CTV : 1h00'00'')
505 E1	(<i>El écrit « action de porter à l'extérieur »</i>) ++ c'est un nom c'est quoi↑	j'regarde ma montre + on a fini un peu en retard pour l'intervenante suivante
506 Kan	nom	
507 E1	oui ensuite↓ quel est le mot↑	
508 As	extra-ordinaire↑ extra ordinaire ++	
509 E1	(<i>El tire un autre trait horizontal</i>) extraordinaire↑ c'est ça↑	
510 As	oui xxx	
511 E1	oui extraordinaire↓ euh: (<i>El regarde sa montre</i>) euh il en reste combien là j'vais p'têt pas tous les noter↓ (<i>El aux As sur sa droite</i>) il en reste combien	
512 As	trois	
513 E1	on va faire à l'oral on va faire à l'oral↓ alors extraordinaire↑ qu'est ce qu'y a↓	
514 As	extra extra	
515 E1	extra très bien↓	
516 As	aire aire↓	
517 E1	extraordinaire↓ et quel est le sens du mot↑	
518 As	xxx	
519 Fen	super	
520 E1	super oui↓ qui sort↑ de l'ordinaire↓ xxx ensuite↑ quel est le mot suivant↓	
521 As	xxx justesse justesse xxx (<i>El fait signe qu'elle a du mal à comprendre</i>)	
522 Xia	justesse↑	
523 E1	justesse↓ alors justesse↓ qu'est ce que vous avez rempli↓	
524 As	jus jus xxx	
525 Wei	ESSE	
526 E1	vous avez mis just dans les préfixes↑ et esse↑ dans les suffixes↑	
527 As	esse	
528 E1	euh oui 'fin vous avez rempli la case préfixe↑	
529 As	non↓	
530 E1	non très bien↓ faut pas la remplir↓ c'était un p'tit piège + quand même hein faut bien (<i>rires</i>) trouver des choses↓ effectivement c'est lui le suffixe esse↓ + très bien et	

531 Yan	qu'est ce que ça veut dire justesse↓	Commentaire 25 (CTV : 1h01'43'') j'ai gardé le plus long pour la fin (<i>rit</i>) alors ça madame maudard pour le dernier point antigouvernemental euh + évidemment j'avais j'avais tout vérifié surtout pour ce mot là et euh c'est vrai dans le dictionnaire c'est la définition qu'on donne c'est contre euh contre le type de régime et euh + ça a glissé j pense qu'il y a eu un glissement assez intéressant donc j'dis qu'ça peut être les deux parce que dans le dictionnaire de facto ça peut être les deux + mais euh j'essaie d'être le plus précise possible surtout au niveau d la terminologie parce que ça peut avoir tellement d'impact après dans leur cursus dans l'apprentissage de la langue que + j'essayais de trouver les mots justes + plus je pense que pour l'autre où on n'était pas sur un travail de fond comme ça
532 Kan	équitable↓	
533 E1	qualité qualité↓	
	très bien↓ la qualité↓ le fait d'être↑	
	équitable↓ c'est une qualité↓ + c'est 'fin	
	qualité ça peut être mais 'fin ça peut être	
	positif ou négatif (<i>E1 fait un geste latéral avec ses mains pour signifier l'un ou l'autre</i>) hein qualité↓ d'accord↑ c'est la	
	propriété si vous voulez↓ c'est ce ce sens là	
	euh il en reste un↑	
534 Wu	anti	
535 Afs	antigouvernemental	
536 As	mental	
537 E1	juste une personne s'il vous plaît↓ ouais	
	parce que↓ allez y↑	
538 Mei	antigouverne-ment...	
539 E1	anti↑ gouvernemental↓ + alors↓ qu'est ce	
	que vous avez rempli↓ (<i>E1 pointe la colonne des « préfixes »</i>)	
540 As	anti↓	
541 E1	anti↓ ici↓ très bien (<i>E1 pointe la colonne des suffixes</i>)	
542 As	al al	
543 E1	très bien↓ al↓ (<i>E1 pointe à nouveau l'une après l'autre les colonnes des préfixes et des suffixes</i>) anti↓ al↓ + au milieu la racine	
	c'est gouvernement↑ qu'est ce que ça veut	
	dire à votre avis↓	
544 Kan	sans /gouvernant/	Commentaire 26 (après le visionnage) j'trouve ça super intéressant la formation des mots comme ça + mais c'est vrai que + j'avais pas prévu euh j'avais pas prévu l'interaction en fait + c'est difficile de tout anticiper + toujours une part d'inconnu et il faut rebondir c'est vrai qu'là du coup ça a complexifié in situ les choses alors que bon voilà quoi c'était quand même préparé
545 As	contre <u>xxx vernement</u>	
546 E1	contre le gouvernement↓	
547 Kan	sans	
548 E1	contre le:: type de pays où y a des	
	gouvernements↓ contre les régimes↑+ avec	
	un gouvernement↓ mmh mmh↓ (<i>arrêt de l'enregistrement</i>)	
[CTV : 1h 02'16'']		

5.5. Plan de préparation et supports DOROTHÉE 1

PRISE EN MAIN DU 27 NOVEMBRE

Objectif linguistique	Les préfixes et les suffixes	
Objectif pragmatique	Savoir analyser une critique de cinéma Pouvoir produire une critique de cinéma	
Objectif culturel	La fête de Noël	
Anticipation	Projection de la bande annonce du Noël de Mr Scrooge Questions d'anticipation : -quel est le type de document ? -de quoi ca parle ? -est-ce que le film est récent ? -avez-vous vu des affiches de ce film ?	6 min
Transition	<i>Vous souvenez-vous de ce que vous avez fait avec Sandra ? Vous avez vu les types de discours. Et bien maintenant nous allons travailler un de ces types de discours : les critiques. Vous souvenez-vous de ce que c'est ?</i>	
Compréhension	(On montre l'article original) Distribution des polycopiés Lecture silencieuse Questions de compréhension : - d'où vient ce document ? -de quoi ca parle ? - trouvez-vous que ca correspond à la bande annonce ? - que veut dire le titre ? - quel est l'acteur qui a joué le personnage principal ? Quel est le procédé utilisé ? - Qui a réalisé le film ? - Y a-t-il des mots que vous n'aviez jamais vus dans le texte ?	10 min + 5 min
Travail sur la langue	<i>Vous allez vous mettre par trois, relire le texte et essayer de trouver les différentes parties dans le texte.</i> Temps de préparation (on passe dans les rangs pour les aider) Correction en classe entière : chaque groupe propose une partie, on valide en grand groupe <i>Donc vous voyez comment une critique est structurée, c'est tjs ce schéma. L'intro et l'ouverture sont très importantes, il faut y penser quand vous présentez un livre</i>	10 min

Systématisation	<i>Vous allez voir une autre bande annonce. Il s'agit d'un film très connu. Vous essayerez ensuite de faire une critique du film dont on va voir la bande annonce avec votre groupe.</i> Projection de la bande annonce On note qqes données au tableau Temps de préparation (on passe dans les rangs) Correction en grand groupe (chaque groupe vient devant la classe pour présenter sa production)	15 min
Travail sur la langue	<i>Nous allons passer à une autre activité. Mme Cohen a dit que vous auriez un contrôle sur les préfixes lundi, et on va vous aider à vous entraîner. Vous souvenez vous de ce qu'est un préfixe ?</i> explication si besoin <i>Est-ce que vous vous souvenez de qqes préfixes ?</i> on les note au tableau <i>Repérez tous les préfixes dans le texte</i> Repérage Correction en grand groupe : ils donnent les préfixes, on fait un tableau, on note les mots avec ces préfixes au tableau. Vérification du sens. On dégage le sens des préfixes en grand groupe. Je note deux mots au tableau (incalculable et désagréable) et je demande le point commun entre les deux mots. l'idée est de les amener à voir la terminaison en –ABLE. <i>Ils se terminent de la même manière. A quoi sert ABLE ? comment on appelle les fins de mots comme ABLE ? un suffixe (su-ffixe). Il y a bcp de suffixes en français. Essayez de trouver les suffixes « SION/ TION » « EL » et « ESSE » dans le texte</i> Repérage Correction en grand groupe, on fait un tableau au tableau :	5min 10 min 8 min 5 min 20 min

TION / SION	EL	ESSE
Adaptation	Actuel	finesse
Invention	Visuel	
Illusion		
Animation		
Projection		

Connaissez-vous d'autres mots qui ont ces suffixes ? Personne ne connaît le mot « politesse » ? « finesse » ?
On complète ainsi le tableau avec les mots qu'ils donnent
Puis ils essaient de dégager le rôle des suffixes. On les aide, et on schématise au tableau
tion/sion = nom d'action (très fréquent)

	el = relatif à esse = nom de qualité (mais ce n'est pas le seul suffixe possible pour les qualités) <i>maintenant vous allez faire qqes exercices pour vous entrainer. Faites d'abord le premier exercice puis on corrigera tous ensemble</i> Distribution des photocopiés. Ils font les exercices un à un avec à chaque fois la correction en grand groupe. <i>Maintenant on voulait vous proposer d'aller voir le film dont on a vu la bande annonce tous ensemble.</i> On fixe le jour et la séance pour le cinéma.	20 min 5 min

INFORMATIONS A NOTER AU TABLEAU POUR LA PRODUCTION DES CRITIQUES

Film américain réalisé par James Cameron sorti en 1997.

Il raconte l'histoire de deux passagers du paquebot *Titanic*. L'une, **Rose**, est une passagère de première classe qui tente de se suicider pour se libérer des contraintes imposées par son entourage, et le second, **Jack**, est un vagabond embarqué à la dernière minute, **en 1912**, en troisième classe **pour émigrer aux États-Unis**. Ils se rencontrent par hasard lors de la tentative de suicide de Rose et vivent une histoire d'amour vite troublée par le naufrage du paquebot.

Le cadre du film, reconstitution fidèle du naufrage, a été mis au point avec l'aide de deux historiens, Don Lynch et Ken Marshall. Le tournage a nécessité la construction d'une maquette grandeur nature du paquebot, des expéditions sur l'épave et de nombreux effets spéciaux, notamment numériques.

Le film est l'un des plus grands succès de l'histoire du cinéma et a reçu 11 oscars en 1998.

Synopsis :

Brock Lovett est le coordinateur d'une équipe qui fouille méticuleusement l'épave du *Titanic*, paquebot géant réputé insubmersible qui connut pourtant un destin tragique. Lors d'une plongée en sous-marin miniature, il espère mettre enfin la main sur le *Cœur de l'Océan*, un bijou unique à la valeur inestimable, porté par Louis XVI, dont la découverte lui apporterait la gloire. Mais il remonte des profondeurs un coffre-fort qui se révèle ne contenir qu'un dessin représentant une jeune fille nue portant le bijou en pendentif.

À des milliers de kilomètres de là, une vieille dame, Rose Calvert (passagère fictive), découvre ce dessin sur l'écran de son téléviseur en 1996. Elle contacte Lovett et lui affirme qu'elle est la jeune fille en question. Étant l'une des rares personnes à avoir survécu au naufrage du *Titanic* encore en vie, elle raconte à Lovett et à son équipe la croisière inaugurale du paquebot, son naufrage, ainsi que l'histoire d'amour qu'elle a vécue avec Jack Dawson, un artiste voyageant en troisième classe. Rose conclut son histoire, expliquant que **Cal (son fiancé)**, à sa connaissance, s'est suicidé pendant la crise économique de 1929. Nul ne sait ce qu'il est advenu du *Cœur de l'Océan*, mais Brock Lovett déclare avoir enfin compris le sens de l'histoire du *Titanic*. La nuit venue, Rose jette le bijou (qui était en réalité resté en sa possession la nuit du naufrage), puis s'endort dans sa cabine. Elle rejoint, en rêve ou dans la mort, Jack et toutes les victimes du naufrage dans le Grand Escalier du *Titanic* pour un baiser final.

Exercices d'entraînement sur les préfixes et les suffixes

Donnez une définition des mots suivants en mettant en avant le sens du préfixe :

projeter :

antireligieux :

désespoir :

métamorphose :

périphrase :

téléphone :

autobiographie :

désarmer :

contradiction :

exporter :

Former des noms d'action en ajoutant le suffixe **-tion** à chacun des mots suivants puis faites une phrase pour chaque mot :

argumenter – décrire – déclarer – informer – expliquer – interroger – présenter

Complétez le tableau ci-dessous :

MOT	PREFIXE	SUFFIXE	SENS DU MOT
dégeler			
inacceptable			
exportation			

extraordinaire			
justesse			
antigouvernemental			

Reliez les parties pour former des mots :

IN	•	•	COMMUNICA	•	•	TION
DES	•	•	NAT	•	•	ER
ANTI	•	•	FATIGU	•	•	TION
PERI	•	•	ORGANISA	•	•	AL
TELE	•	•	DAT	•	•	ABLE

5.6. Présentation du cours DOROTHÉE 2

DO2 – Présentation du cours	
Date et heure	5 février 2010, de 10h à 11h
Durée totale	Vidéo 1 = 20'34'' + vidéo 2 = 40'27'' Total = 1h01'01''
Personnes présentes	L'enseignante stagiaire, l'autre enseignante du binôme 12 étudiants (4 garçons, 8 filles) La conseillère pédagogique, deux étudiantes de M2
Disposition de la classe	<u>Légende</u> - enseignante - étudiantes M2 - conseillère - Prénoms : apprenant-e-s - tableau - ordinateur/vidéoproj. - caméra - place inoccupée - P porte - F fenêtres

Enregistrement et traitement des données premières	
Nature	Le cours a été enregistré sur support audio-visuel (caméra numérique) par une étudiante de M2.
Transcription	Ensemble du cours transcrit. CTV1 : 20'34'' + CTV2 : 40'27'', soit une durée de 1h01'01'' 323 TP
Identification des locuteurs	E1 = enseignante (Dorothée) E2 = autre enseignante du binôme (Jelena) C = conseillère pédagogique Et1/Et2 = étudiantes de M2 Cai, Fen, Wei, Wu = étudiants identifiés Fei, Hua, Jia, Mei, Sha, Xue, Yan, Zhu = étudiantes identifiées Af = étudiante non identifiée Am = étudiant non identifié As = plusieurs étudiants
Enregistrement et traitement des données provoquées	
Temps et lieu de l'EAC	Le 22 mars 2010, de 14h à 16h et le 29 mars 2010, de 15h à 17h. Dans un box de travail de la bibliothèque des sciences humaines de l'université Paris Descartes.
Transcription	46 commentaires.

5.7. Synopsis DOROTHÉE 2

Synopsis du cours DO2 : Comparaison des contenus nutritionnels de produits alimentaires	Université Paris Descartes DUFLS
Enseignante stagiaire : Dorothée (E1)	Classe : FLE pour étudiants chinois, de niveaux A2-B2

Séance

Données	Enregistrées	Transcrites	TPs
5.02.10_1/1	V1 : 0'00'' – 20'34'' V2 : 0'00'' – 40'27'' Total : 1h01'01''	V1 : 0'00'' – 20'34'' V2 : 0'00'' – 40'27'' Total : 1h01'01''	323

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Séance du 5.02.10				
1.				Comparaison des contenus nutritionnels de produits alimentaires (et méfiance à l'égard du marketing trompeur)
1.1.				Lecture et compréhension de deux articles sur le marketing trompeur des produits alimentaires « basses calories »
1.1.1.	de 0'00 à 6'17'' (V1) durée : 6'17'' TPs : 001 - 068	Q	2 boîtes de céréales	➤ Décrire et comparer deux boîtes de céréales (la 1ère pour enfants, la 2ème pour femmes au régime), repérer les informations notées sur les emballages. E1 montre puis fait circuler une boîte de céréales et pose des questions aux As sur ce que c'est comme produit, sur les informations apparaissant sur l'emballage. Les As le décrivent peu à peu en répondant aux questions de E (nom du produit, nature, consommateurs ciblés, informations présentes sur la boîte, ingrédients, indices de marketing). E1 fait circuler une 2ème boîte avec un échange semblable de questions/réponses pour décrire le produit. E1 attire l'attention des As sur la mention « pauvre en matières grasses » repérée sur la 2ème boîte de céréales.
1.1.2.	de 6'18'' à 14'18'' (V1) durée : 8'00'' TPs : 068 - 102	Q	Article extrait du site du <i>Le Figaro</i> « Les tromperies de Kellogg's », publié le 31/01/08 (à lire sur : http://www.lefigaro.fr/conso/2008/	➤ Repérer les informations essentielles dans un article de journal traitant des fausses informations affichées sur des produits alimentaires vendus comme moins caloriques. E1 annonce un travail sur deux articles qui traitent de ce type d'affichage. E2 distribue un

			01/31/05007-20080131ARTFI G00416-les-tromperies-de-kellogg-s.php)	document avec les deux articles. E1 invite les As à lire le 1 ^{er} article. Deux As se relaient pour lire l'article à voix haute. Puis E1 pose des questions d'ordre général et détaillé sur le contenu de l'article. Les As répondent. E1 donne des explications.
1.1.3.	de 14'19'' à 20'34'' (V1) et de 0'00'' à 11'30'' (V2)	Q	Article extrait du site de <i>L'Express</i> « Calories : le poids du marketing », publié le 28/01/10 (à lire sur : http://www.lexpress.fr/actualite/sciences/sante/calories-le-poids-du-marketing_844989.html)	➤ Repérer les informations essentielles dans un article de journal traitant du marketing de produits alimentaires basses calories. E1 fait une transition vers le 2^{ème} article en faisant évoquer la question du marketing des produits. E1 invite les As à lire le 2^{ème} article. Trois As se relaient pour lire le texte à haute voix. E1 pose des questions d'ordre général puis détaillé sur le texte. Les As répondent en partie. E1 explique ou fait expliquer certains termes. E1 explique le fonctionnement de l'influence du marketing sur les consommateurs. E1 et As discutent d'un test fait par un chercheur expliqué dans l'article puis cernent la question de l'article : le fait de faire attention à ce qu'il y a marqué sur les emballages de produits alimentaires.
1.2.				Vérification et comparaison du contenu nutritionnel des aliments à partir des informations indiquées sur les emballages de produits alimentaires
1.2.1.	de 11'30'' à 16'10'' (V2) durée : 4'40'' TPs : 197 - 251	Q		➤ Lister les informations à vérifier quand on achète des produits alimentaires. A partir de la lecture du 2^{ème} article, E1 lance une discussion sur les informations à vérifier sur les emballages des produits qu'on achète. E1 et As évoquent : calories, poids, bio, ingrédients, quantité.
1.2.2.	de 16'11'' à 24'46'' (V2) durée : 8'35'' TPs : 252 - 292	I/D MC	Boîtes et emballages de produits alimentaires (apportés par E1/E2 et As) Fiche de l'exercice 1 : informations figurant sur emballages.	➤ Vérifier les catégories d'informations qui figurent ou ne figurent pas sur les emballages. E1 propose aux As de faire un 1^{er} exercice qui consiste à vérifier quels types d'informations figurent sur les emballages de produits alimentaires. Les As utilisent la liste écrite d'items proposée (valeur nutritionnelle/marque/date de péremption/origine des ingrédients) pour décrypter des emballages. Dans la mise en commun, comparaison des informations présentes ou pas sur les emballages et explications de termes : apport nutritionnel, lipides, nutriments.
1.2.3.	de 24'47'' à 28'00'' (V2)	I/D	Fiche de	➤ Associer des termes liés aux

	durée : 3'13'' TPs : 292 - 303	MC	l'exercice 3 : termes des contenus alimentaires et définitions	contenus des produits alimentaires et leur définition. E1 invite les As à faire le 3^{ème} exercice : c'est un exercice d'appariement entre des termes spécifiques de l'alimentation et leur définition : apport calorique, protéines, glucides, lipides.
1.2.4.	de 28'01'' à 40'27'' (V2) durée : 12'26'' TPs : 303 - 323	I MC	Nouvelle fiche de deux exercices : comparaison de deux produits	➤ Comparer les contenus de deux produits alimentaires à partir des indications portées sur leur emballage. E1 propose aux As de faire deux autres exercices pour comparer la composition de deux produits alimentaires. E1 invite les As à faire des phrases comparatives ou superlatives. Lors de la mise en commun, les As proposent différentes phrases. E1 reformule si nécessaire.

5.8. Transcriptions DOROTHÉE 2

DO2 – Transcription du cours	DO2 – Transcription de l'EAC
<i>Salle de classe de l'université. Sur une table devant la classe sont disposés des emballages de produits alimentaires. Le cours a été enregistré en deux fois (vidéo 1 et vidéo 2, qui se suivent).</i> [CTV1 : 0'00''] 001 E1 j'ai amené des: + emballages↑ de produits alimentaires↓ alors j'ai vu que certains d'entre vous avaient pensé à en amener↑ nous aussi nous avons travaillé↑ + nous avons ramené des emballages également↓ + alors nous allons commencer par regarder↑ cet emballage↓ (<i>El prend une boîte en carton et la montre aux apprenants</i>) + qu'est ce que c'est↑ 002 Xue céréales↓ 003 E1 ce sont des céréales oui↓ + qu'est ce que qu'est ce qu'on peut dire de plus↓ quelle est la marque↓ j'avais la faire passer↓ 004 Cai choco 005 Xue choco 006 E1 oui ça c'est le nom du produit↑ (<i>El pointe le nom sur la boîte en s'approchant des apprenants</i>) la marque c'est en: tout petit↑ (<i>El montre la boîte aux apprenants placés à sa gauche, du côté de Cai et Xue</i>) 007 Xue kellog kellog 008 Cai kellog 009 E1 kellogg's↓ 010 As kellogg's↓ 011 E1 j vous laisse regarder et faire passer↓ (<i>El donne la boîte aux apprenants à sa gauche, puis retourne vers le tableau</i>) + oui↓ alors qu'est ce qu'il y a dans ces céréales↓ 012 As xxx 013 E1 qu'est ce qu'il y a dans ces céréales↓ des fruits↑ des xxx (<i>la porte s'ouvre, deux apprenantes entrent</i>) 014 Xue chocolat↓ 015 E1 voilà ce sont des céréales au chocolat↓ exactement↓ + (<i>El se tourne vers les nouvelles entrantes</i>) bonjour↑ 016 Afs bonjour	<u>EAC du 22 mars 2010</u> Visionnage vidéo 1 Commentaire 1 (avant le visionnage, au vu de la première image figée de la vidéo où Dorothée apparaît devant son bureau dans la salle de classe sur lequel sont posées des boîtes de céréales) déjà je peux dire que c'est très confortable d'avoir le support entre soi et les apprenants quand on commence (<i>rit</i>) + ça fait comme un bouclier non j'exagère mais c'est vrai que ça donne une certaine crédibilité et ça participe de l'aisance + parce que les regards portent sur le support et pas sur soi Commentaire 2 (CTV1 : 0'39'') je présente un support qui va me permettre d'introduire le cours + moi je trouve que c'était + plutôt contente de cette idée de ce support parce que c'est un support qui leur parle qui touche leur quotidien donc on avait pensé à ça aussi avec jelena <u>Q° : C'était une boîte de Corn Flakes ?</u> exactement une boîte de céréales et alors évidemment j'approche le support et 'fin j'approche la boîte donc le document authentique là pour le coup et ben euh les premiers disent tout de suite bon la marque c'est kellogg's et alors je dis oui + alors on va passer histoire que tout le monde puisse confirmer (<i>rit</i>) + se fasse sa propre idée mais c'est vrai que c'est toujours difficile de de + d'anticiper sur ce qu'ils vont apporter et la manière dont ils vont construire le cours donc je me

017 E1 <i>(E1 aux apprenants)</i> à votre avis↑ quelle est↑+ la clientèle↓ xxx <i>(bruits de chaises qui recouvrent les voix)</i> xxx 018 Cai des enfants 019 E1 plutôt des enfants↓ oui↓ pourquoi pourquoi↑ est ce qu'on peut dire ça↓ <i>(bruits de chaises à nouveau)</i> xxx	démonte pas je fais passer la boîte à tout le monde Commentaire 3 (CTV1 : 0'57'') donc petit à petit ça c'est vrai qu'j'ai une tendance à + à faire ça euh j'me souviens avoir abordé ça dans l'cadre de la formation euh à la fac le fait qu'il faut vraiment euh comment dire affiner de plus en plus les questions + on attire l'attention des personnes qui sont en face et petit à petit on les amène à porter des éléments de réponses de plus en plus précis d'abord c'est très bien pour leur intérêt ça affine leur intérêt ça permet de voir un peu le vocabulaire et de cibler éventuellement des besoins ou des incompréhensions donc ça c'est vrai que c'est assez ma manière de faire là y a des apprenantes qui arrivent et évidemment elles sont en retard elles font un p'tit peu de bruit alors moi dans ces cas là je montre que je vois bien qu'elles ont du retard en disant bonjour c'est pas une manière de dire vous êtes en retard mais bonjour donc euh j'veus photographie (rit) + puis je les laisse s'asseoir parce que c'est pas non plus après on sait pas la sensibilité des apprenants les stigmatiser c'est pas toujours euh surtout avec ce type de public là qui sont quand même euh qui intériorisent beaucoup les règles et qui les prennent très à cœur bon et puis à la fac de toute façon le professeur va pas forcément les mettre dehors leur dire euh vous avez du retard à l'université dans des amphis euh bon + j'ai pris tout ça en compte j'm'étais déjà préparé à ce genre de situations puisque j'avais déjà observé ce genre de situations avec les professeurs qu'on a vues pendant la semaine qu'on avait vu la semaine précédente donc j'avais anticipé ce type de possibilité et + c'est pas par hasard que je réagis comme ça quoi + même si forcément j'ai bien conscience que les apprenants n'ont pas forcément + ils peuvent pas savoir ce que je pense interpréter que je réagis comme ça pour ça quoi + et après on apprend à connaître les professeurs Commentaire 4 (CTV1 : 1'09'') elles font du bruit mais j'veus bien qu'les autres sont concentrés et qui continuent à m'répondre donc euh j'm'adapte aussi à + à leurs réactions + donc je continue pour pas perdre le fil pour pas rompre et pour que les autres justement s'insèrent euh + encore plus rapidement en voyant ah + il se passe des choses les gens sont en train de parler ça doit être important + c'est plutôt ma stratégie d'attirer plutôt que de stigmatiser Commentaire 5 (CTV1 : 1'26'') j'en ai pris conscience notamment en regardant la vidéo c'est que j'ai tendance à répéter c'qu'ils disent + c'qui peut être bien mais là en l'occurrence c'est absolument pas justifié parce que ce qu'ils disent c'est tout à fait correct en plus ils le disent sans accent sans problème et j'le répète j'dis oui très lentement + et je l'répète et euh euh ça je + sais pertinemment pourquoi
020 Cai parce qu'il y a des: + des <i>(E1 fait signe aux apprenantes qui viennent d'arriver de faire moins de bruit avec les chaises)</i> xxx bandes dessinées des dessins comme xxx 021 E1 oui↓ tout le monde a compris↑ y a effectivement des dessins↓ + et quoi d'autre↓ les filles↓ <i>(E1 s'adresse aux apprenantes qui viennent de recevoir la boîte, face à elle)</i> qui avez un paquet dans les mains↓ <i>(rires)</i>	
022 Jia qu'est ce qu'on voit sur le paquet↓++ <i>(Jia regarde la boîte)</i> ++ mmh xxx un garçon↑	
023 E1 y a un garçon oui↑ oui un petit garçon↑ y a un enfant SUR l'emballage↓ + on comprend que c'est pour les enfants↓ très bien↓ ++	

est ce qu'il y a quelque chose↑ dans le paquet↓ 024 Af un cd↑ 025 E1 un cd↓ c'est normal de trouver un cd dans des céréales↓+ hein↑ c'est un cd avec quoi↑ à votre avis dessus↓ 026 As des jeux 027 E1 des jeux↓ TRES bien↓ exactement↓ + (E1 regarde sa feuille) ++ exactement↓	je fais ça c'est parce que ça me rassure moi (<i>rit</i>) + j'interne j'réfléchis en même temps oui est ce que je peux non très bien c'est parfait <u>Q° : Cela ne vous paraît pas pertinent de répéter ?</u> y a des professeurs qui nous ont dit en observant nos prises en main et même qui ont dit dans le cadre de leurs cours que ça pouvait être un p'tit peu + euh + ça peut être mal perçu par les apprenants enfin parce que ils voient que le professeur répète exactement la même chose + et ils se disent bon ben pourquoi est ce qu'elle répète j'ai mal prononcé j'ai fait une erreur quelque part euh + non c'est vrai que moi j'aurais pas quand on m'a dit ça et puis là c'est vrai j'répète mot pour mot c'qu'il dit + alors qu'il a bien prononcé mais il peut se dire si elle répète en insistant c'est que j'ai prononcé n'importe comment ou que + mais en fait euh pas du tout et c'est même pas pour ça c'est juste que + moi ça me permet de prendre du recul par rapport à l'interaction <u>Q° : Il y a peut-être différentes lectures de ces reprises ?</u> oui + c'est bien pour le groupe peut être + mais c'est vrai c'est quand même assez systématique et ça j'en ai pris conscience je le fais beaucoup moins + je le fais beaucoup moins + je le fais quand euh + je pense que ça peut apporter quelque chose à l'interaction + là c'est vraiment si j'ai la sensation que ça n'a pas été entendu par l'ensemble du groupe ou qu'on peut améliorer encore la réponse bon + j'les amène à reprendre c'qu'ils ont dit 'fin et à travailler ensemble + mais là c'est vraiment oui c'est pour me rassurer que j'dis oui très doucement (<i>rit</i>) Commentaire 6 (CTV1 : 1'51'') alors là c'est vraiment euh une question + très ouverte + pour leur permettre d'utiliser le vocabulaire qu'ils ont + pour que le vocabulaire devienne actif + je sais qu'ils ont pas mal d'acquis à la base et je veux les amener en début d'cours à réexploiter ça pour vraiment rentrer euh + pour que l'apprentissage soit vraiment actif + simplement ben j'me rends compte très vite que c'est une question trop ouverte + euh parce que moi-même j'aurais réagi exactement comme elle c'est à dire qu'elles regardent la boîte elles la tournent elles se disent mais y a plein d'trucs j'vais quand même pas lire tout c'qu'il y a là-dessus (<i>rit</i>) + je sens ça et du coup euh j'apporte des éléments 'fin elles proposent deux éléments de réponse que je complète un tout p'tit peu mais pas trop pour les amener à compléter en groupe + en tout cas là j'étais vraiment dans l'empathie c'est à dire elles posent des questions je les laisse faire leur chemin euh construire un peu le début du cours et après j'vais adapter en fonction de c'qu'ils amènent en début de cours + mais quand même je me mets à leur place et j'essaie d'anticiper les difficultés les interrogations les problèmes quitte à + devancer un p'tit peu ce + les devancer un p'tit peu mais pour mieux les amener après à donner le meilleur d'eux-mêmes

		<u>Q° : Et là, vous aviez apporté une boîte de céréales qui circulait dans le groupe...</u> et oui parce que en réalité le cours se construit en gros donc euh + c'est pour le vendredi matin euh + le lundi le mardi on observe on les a pas vu depuis x semaines donc ils ont fait leur chemin eux aussi + on a besoin de revoir un peu leur niveau de voir les objectifs qui nous intéressent qui peuvent les intéresser aussi et donc + la recherche de supports se fait le mercredi et le jeudi soirs donc euh j'avais une boîte de cornflakes donc euh ça tombait bien jelena non (<i>rit</i>) + c'est vrai qu'ça a été un travail collectif avec la promo quasiment parce qu'on a mis tout le monde à contribution mais euh + y a deux boîtes qu'on a mis en confrontation justement pour les amener à problématiser l'alimentation 'fin une entr' un accès vers le + vers la problématique
	euh: est ce que ce sont les enfants qui achètent↓+ les céréales↓ 028 Af non 029 Cai non: 030 E1 qui c'est↑ 031 Cai non c'est les parents↓ 032 E1 les parents↓ en général d'ailleurs souvent la maman↓ (<i>rires</i>) +	Commentaire 7 (CTV1 : 2'15'') (<i>Dorothée vérifie ses notes sur la vidéo</i>) je suis très + structurée j'ai vraiment besoin d'un cadre et euh + j'ai toujours une base + dont je m'éloigne si je sens que c'est nécessaire ou si je sens que c'est mieux pour eux + mais j'ai quand même une idée assez précise de c'que je veux faire de là où j'veux les amener la progression est vraiment euh + bien préparée + peut être un p'tit peu non non je sais quand même m'en détacher quand il faut mais disons que + en général c'que j'ai préparé c'est vraiment parce que je pense que ça va leur apporter quelque chose et surtout au début du cours justement je veux leur donner envie de parler là c'est ce que j'essaie de faire pourquoi c'est une boîte de céréales eh ben oui + donc là ils sont plus sur le français ils sont sur des hypothèses l'envie de communiquer ils ont envie et après hop (<i>tape dans ses mains</i>) on y va + mais euh j'avais préparé donc je vérifie si j'oublie rien d'important + si c'est pas important je passe
	alors qu'est ce que /ke/ qu'est ce que kellogg's a fait POUR inciter les mères↑ à acheter ce produit↓ 033 Cai xxx propose euh des ARGuments↓ euh l'important est /le con le con euh con conclu des euh des choses↓/ 034 E1 le contenu des céréales↑ 035 Cai oui 036 E1 c'est ça↑ 037 Cai oui 038 E1 oui c'est-à-dire↓ + 039 Cai /euh céréales↑ les enfants↓/ 040 E1 oui: très bien↓ (<i>E1 écrit « le contenu » au tableau</i>) 041 Cai /et le leur santé et les enf et: les enfants va↑ aime aime ce produit↓/ 042 E1 voilà oui d'accord↓ il faut que les enfants AIMENT le goût↓ + si ça plaît aux enfants↑ les mères achètent↓ + c'est ça↑ tout le monde est d'accord↑ 043 As oui	Commentaire 8 (CTV1 : 2'27') j'essaie de faire de l'humour Commentaire 9 (CTV1 : 3'09'') je note en général je note les mots qui peuvent être

044 E1	oui↓ sur l'emballage↑ sur un des côtés↑ + un des côtés tout fin↓ il y a quelque chose pour les: les parents↓++ <i>(El s'approche de Cai qui a la boîte entre les mains et la prend)</i> je vais regarder↓ + voilà↓ j'vous laisse↑ regarder↑ ++ <i>(El montre les informations sur le côté aux apprenants à sa gauche)</i> ici ++ j'vais faire passer + j'vais vous montrer <i>(El s'approche avec la boîte vers les apprenants assis au centre de la classe et leur pointe les informations)</i> +++ alors↓ qu'est ce que c'est↑ ceux qui ont déjà vu↓ <i>(El continue à montrer les informations à ceux qui n'ont pas encore pu les regarder)</i> +++ ah↑ ah↓ <i>(El prend un ton mystérieux, rires)</i> + à votre avis↓ de quoi s'agit il↓ <i>(El retourne devant le tableau, devant le groupe)</i>	utiles pour la suite du cours ou qui peuvent être utiles tout court les mots qui sont plus susceptibles de leur resservir euh en faisant toujours attention à leur niveau aussi + si y a quelqu'un qui a un mot super à proposer mais + qui correspond pas à leurs besoins + concrets ou + bon j'adapte aussi par rapport au groupe à leurs besoins aux objectifs et euh + à la réalité de leur quotidien + et puis j'essaie quand même de faire des mimiques de les mettre à l'aise par la gestuelle de faire un p'tit peu d'humour de temps en temps + c'est pas toujours réussi mais ils ont le bon sens de sourire ou de rigoler + ça fait plaisir <i>(rit)</i> Commentaire 10 (CTV1 : 3'54'') je me demande si c'est bien c'que je fais + c'est à dire que + ils ont tous vu le support au moins une fois et bon + je cherche à attirer leur attention sur euh sur un point particulier + mais c'est surtout la manière de faire qui me + qui me turlupine c'est à dire que je pars toujours du même côté déjà <i>(de la salle)</i> donc c'est p't'être pas très bon pour euh + parce que ça crée une sorte d'habitude peut être + les autres se disent bon ben elle est loin euh on a le temps d'attendre + ça crée peut être aussi euh je sais pas + p't'être que ça aurait été plus simple de les inviter à agir en faisant passer eux mêmes la boîte et en se montrant les uns aux autres en expliquant c'est là pour utiliser le vocabulaire mais ça c'est le genre de choses par excellence dans le feu de l'action ça demande vraiment une attention + mais j'fais toujours le même mouvement en classe + j'pense que c'est pas vraiment une bonne chose en fait + par rapport à la manière dont j'présente les choses mais bon euh + p't'être qu'ils vont penser que euh c'est pas par hasard soit j'préfère les étudiants qui sont sur le côté et en plus bon + ça change un peu la dynamique parce que du coup ça fait un peu un travail en deux temps + y en a qui réfléchissent et puis les autres qui pioncent un peu je sais pas <i>(rit)</i> + mais je pense j'm'en suis rendu compte c'est après coup 'fin j'pense que ça m'aide aussi à mieux retenir les personnes et les prénoms + pour moi c'est un avantage pour eux je pense pas que ce soit positif + mais mais bon + j'pense que j'pourrai l'améliorer faudrait l'améliorer ça pourrait être bénéfique <u>Q° : Vous parlez de vos déplacements dans l'espace?</u> oui oui oui j'hésite pas à me déplacer dans la classe j'hésite pas à aller les voir quand ils font du travail en p'tits groupes + sortir du cadre euh tableau et professeur mais quand je fais un mouvement c'est toujours plus ou moins dans le sens des aiguilles d'une montre quoi + c'est incroyable hein mais on est + 'fin moi j'suis conditionnée j'crois <i>(rit)</i>
045 Xue	c'est un conseil↑ euh à les euh c'est un conseil euh à les mamans↓	
046 E1	oui c'est un conseil↓ euh: c'est un SITE internet↓ hein sur internet les parents peuvent aller↓ POUR trouver des recettes et savoir comment faire↑ pour que les enfants mangent bien↓ + effectivement↓ donc on voit que sur le produit le: la marque qui s'appelle kellogg's essaie à la fois d'ATtirer les enfants↑ et les parents↓ + on va r'garder un autre emballage↑ <i>(El montre une autre boîte de céréales)</i> + vous connaissez↑	
047 As	oui	
048 E1	oui↓ alors↓ est ce que c'est la même marque↓	Commentaire 11 (CTV1 : 4'44'') là j'ai introduit la deuxième boîte alors ils ont bien observé la première ils ont observé les caractéristiques + les couleurs les informations sur la première boîte donc la possibilité d'l'avoir plusieurs fois dans les mains et là j'introduis une autre boîte la même marque
049 Af	oui	
050 E1	oui↓ quelle est la différence entre les deux produits↓ <i>(El pose la deuxième boîte à côté de la première sur la table devant</i>	

051 Af	elle)	mais + pas le même public visé + tout l'enjeu c'est justement de comparer et de voir pourquoi y a des différences comment on peut les analyser les repérer
052 E1	pour les adultes	<u>Q° : Vous les avez introduites l'une après l'autre ?</u>
	c'est pour les adultes↓ + oui: et puis↑ (E1 plus bas) j'sais pas si tout le monde voit↓ (E1 prend des deux boîtes et les montre) ++ j'vous montre derrière aussi↓ (E1 retourne les deux boîtes) là on voit bien quand même des différences↓ + c'est pour euh tous↑ les adultes ou les adultes qui qui↓	oui vraiment séparément pour euh bien préparer petit à petit la la oui qu'il y ait vraiment une progression et que petit à petit aussi ça vienne d'eux + donc euh c'est vrai que juste avant j'parle quand même lentement mais d'un autre côté j'pense que c'est bien pour eux d'écouter 'fin d'entendre euh + chaque professeur a sa manière de mettre en mots les choses un vocabulaire euh + et pour eux + souvent quand je suis en situation de de prise en main d'un groupe d'une classe ou d'un cours je + j'me souviens de mon expérience en tant que en tant qu'apprenante + j'ai vraiment le goût des langues j'aime j'aime apprendre et du coup j'aime donner autant que j'ai reçu + et j'ai tendance à m'dire ah ben oui ça ça avait bien marché ça c'est constructif ça c'est donc je prends à la fois partie de la formation qu'j'ai eu en tant qu'professeur + mais aussi de la formation qu'j'ai eu en tant qu'apprenante qui est je pense une bonne base + on a eu la possibilité de comparer pas mal de professeurs donc + bon je sais bien y a une culture aussi derrière et eux ils ont sûrement une culture scolaire bien différente + mais quand même on sait qu'il y a des trucs qui marchent mieux que d'autres parce que on l'a expérimenté soi même sur les bancs
053 Zhu	surtout pour les femmes	
054 E1	pourquoi (rises)	
055 Zhu	parce que il y a des + fruits↑	
056 E1	y a des fruits↓ oui↓ et puis surtout↑ + on le voit là↓ (E1 pointe le côté droit de la deuxième boîte) avec cette euh forme↑ c'est + pour↑ garder la ligne hein↑	
057 As	ah ah	
058 E1	c'est pour pas trop grossir↓ +	
	à votre avis est ce que les deux produits↑ sont vraiment différents↓	Commentaire 12 (CTV1 : 5'34'') alors là vraiment on compare les 'fin ils comparent les boîtes de produits et euh + ben j'me rends compte en r'gardant la vidéo que je + leur propose pas de de tenir la boîte de tenir le support le deuxième + euh + je sais pas comment ils l'ont interprété mais c'était plutôt pour leur faciliter les choses dans la mesure où je pense que si je leur avais présenté de plus près le deuxième ils auraient essayé d'être aussi exhaustifs que pour le premier alors que là en réalité j'voulais vraiment les amener à comparer de manière globale la présentation des deux produits + et justement qu'ils se noient pas dans le + le premier support on l'a vu de manière exhaustive pour les mettre en confiance leur donner les outils linguistiques pour s'exprimer sur les le produit type + et pour la deuxième boîte bon ils ont un peu vu le vocabulaire ils ont vu que c'est la même marque et comme je pose les deux côte à côte un p'tit peu plus loin + j'oriente leur regard vraiment sur la configuration sur les couleurs euh + ils peuvent observer les deux ensemble et tout le monde travaille en même temps quoi
059 As	mmh mmh (les apprenants ne réagissent pas trop) +++	Commentaire 13 (CTV1 : 5'41'') (silence des apprenants) moi j'ai aucun problème à laisser + le temps au temps
060 E1	est ce que les céréales dedans sont vraiment très différentes↑ /ou quoi↓	
061 Xue	les ingrédients ne sont pas très différents↓	
062 E1	les ingrédients ne sont pas différents↑ alors qu'est ce qui change↓	

063 Xue	euh euh + pour les enfants↑ il y a des chocolats↓	
064 E1	du chocolat	
065 Xue	euh plus gras il y a plus de gras↑	
066 E1	plus de gras↓	
067 Xue	ouais↓	
068 E1	tout le monde est d'accord↑ celui ce produit là est plus gras que celui là↑ + les filles au fond↑ (<i>rires</i>) + oui↑ + d'accord↓ alors ça↑ + justement↑ c'est un peu difficile à savoir↓ [CTV1 : 6'18''] on va lire un article qui parle justement de ça↓ d'accord↑ effectivement (<i>la porte s'ouvre, une apprenante entre</i>) y a marqué [pauvre en matière grasse] ici↓ je sais pas si vous le voyez↑ (<i>E1 pointe l'information en passant la boîte devant les apprenants</i>) pauvre en matière grasse↓ + donc on va lire un article↑ + (<i>un autre apprenant entre dans la classe</i>) qui parle de ça↓ + alors (<i>une troisième apprenante entre dans la classe et ferme la porte, les trois apprenants s'installent à la droite de E1</i>) euh↓ (<i>E1 parle avec E2 sur sa droite, E2 se lève et distribue le document avec les deux articles aux apprenants</i>) + sur la feuille qu'on va vous donner il y a DEUX articles↓ on va pouvoir lire le premier↑ 'fin VOUS allez lire le premier↓ (<i>E1 sourit</i>) et après on va en parler et ensuite on ferr on verra le deuxième↓ (<i>E1 finit la distribution du document</i>) +++ alors qui veut bien lire le début↓ on va lire tous ensemble↓ + peut être euh + (<i>E1 à Sha, devant elle</i>) vous voulez lire↑ xxx	
069 Sha	je ne comprends rien de: ça↓	
070 E1	un p'tit peu plus fort↓ + allez (<i>rires</i>) un p'tit peu plus fort↑	
071 Sha	[les trompe-ries de kellogg's + euh camille pey-rache↑ euh 31 janvier 2008 + mise à jour euh 17h euh cin:quante et un euh la gamme spécial↑ k de de kellogg n'est pas aussi diététique que kellogs veut le↓ faire croire↑ entre janvier 2002 xxx deux mille] (<i>bruits de tables et chaises</i>)	
072 E1	deux mille↑ un↓	
073 Sha	[2001 et 2004 + euh les paquets de /céréales/]	
074 E1	de CÉréales	
075 Sha	[de céré ah de céréales↑ portaient un logo rouge le petit déjeuner avec spécial k zéro pourcent de matières grasses message que le tribunal correctionnel de boni + bobi↑ bobigny a jugé trom trompeur↓	Commentaire 14 (CTV1 : 6'43'') <i>(trois apprenants entrent)</i> ils arrivent en p'tit brochette à mon avis ils se sont retrouvés devant la classe ils se sont dit bon on y va tous ensemble (<i>rit</i>) et euh et ils s'installent sur le côté donc là ça va un p'tit peu changer la disposition de la classe parce que là ça va vraiment faire un u + en fait + et le grand le grand qui vient de passer + il est vraiment en difficulté et je le sais + il est intégré au groupe ça y a pas de problème + mais il a plus de mal que les autres il parle beaucoup moins il a des problèmes urgents à régler quoi
		Commentaire 15 (CTV1 : 8'10'') j'ai pas stigmatisé ceux qu'étaient arrivés en retard surtout qu'c'était une période de transition de toute façon + on était en train d'introduire un nouveau support donc quelque part ça s'y prêtait + ils le savaient pas mais ils sont rentrés au bon moment (<i>rit</i>) + par contre quand je sens que le grand sur le côté qu'est déjà en difficulté fait un p'tit peu d'bruit il est bien

les poursuites savaient été avaient été engagées contre ko kellog euh france↓ après une enquête de la direction générale↑ de la: concurrence↓ de la consommation et de la: répression des fraudes↓] 076 E1 mmh mmh 077 Sha [la d g e r f accusait la société kellog de sous évaluer la teneur en graisse en graisse réelle du produit et d'avoir utilisé des logos de nature à induire en erreur↓ le consommateur↓] 078 E1 merci↑ peut être euh la voisine↑ dont j'ai oublié le prénom↓ tu peux lire la suite s'il te plaît↑ merci↓ 079 Mei euh [le tribunal lui a donné /raison/ la société kellog a ainsi été condamné euh conda conda euh condamné mer euh mercredi à payer euh à quinze euros xxx pour euh publicité menson menson mensongère↑ à propos des + euh teneurs en en matière grasse↑ affichés sur les emball emballages de la euh gamme spécial depuis cette enquête les euh emball emballages des: produits spécial ke + ont: évolué↓ euh les céréales natures euh portent euh /dé-sor-mais/ la mention↑ pauvre en matière grasse↓] 080 E1 merci↓ alors c'est↑ QUINze mille euros	distrain euh il a son portable machin machin + euh j'lui fais un p'tit geste + j'lui fais un p'tit shut + mais juste pour lui + parce que parce que bon voilà <u>Q° : Vous avez distribué un texte et ensuite c'est une lecture individuelle ou... ?</u> euh c'est une lecture collective + j'fais autant de lectures collectives que de lectures individuelles soit y a une lecture collective et après j'leur laisse le temps de relire individuellement + soit c'est l'inverse + soi c'est l'un ou l'autre + euh + en général non j'penche pour qu'il y ait une lecture individuelle parce qu'ils tirent plus de choses du texte quand ils lisent à leur vitesse + ils ont pas forcément les mêmes difficultés + simplement là j'ai bien conscience à c'moment là du cours que j'ai quand même passé qu'j'ai fait une belle euh sensibilisation introduction du sujet + et j'ai bien conscience quand même qu'il faut voilà qu'il faut avancer donc euh on fait une lecture collective pour euh pour dynamiser pour qu'ils soient pour qu'ils restent actifs et puis euh + bon aussi par un souci de temps parce que c'est tellement court là c'est le contexte du temps qui l'impose Commentaire 16 (CTV1 : 8'34'') là pour le coup j'les fais lire à la queue leu leu parce que (<i>baisse la voix</i>) je suis pas très à l'aise avec les prénoms chinois + voilà c'est vraiment un souci pragmatique sinon je + par confort pour moi je + je dis merci pour que chacun puisse parler forcément ils lèvent le nez (<i>rit</i>) c'qu'est très pratique + oh la personne à côté + c'est un peu le système d mais bon c'est dans une prise en main d'une heure on a beau bien connaître les prénoms de là à les prononcer bien soi même c'est un peu c'est une autre étape <u>Q° : C'est lié aux conditions du cours...</u> oui parce que sinon je fonctionne pas trop comme ça normalement + toujours je leur laisse le choix + j'dis qui veut lire parce que + faut qu'ils prennent conscience qu'c'est dans leur intérêt d'participer et puis euh j'pense que c'est mieux pour eux ça les met en confiance ils se sentent pas obligés mais ça peut leur donner envie + et + par contre après une fois que quelqu'un a ouvert le l'activité entre guillemets (<i>rit</i>) bon ben là j'ai tendance à je propose après est ce que vous voulez bien et puis ça ça se suit + mais d'toute façon j'pense que c'est bien de les faire lire à voix haute aussi parce que ça permet d'voir au niveau de la diction la prononciation aussi de voir un peu leur aisance + là ils parlent avec un support donc euh ils parlent ils expriment à voix haute quelque chose qui est sous leurs yeux mais pour eux aussi c'est rassurant d'avoir une feuille et peut être que justement le fait de lire et de voir que justement ça pose pas de problème ça va les inciter à s'lancer pour prendre la parole spontanément plus tard + c'est c'que j'me dis Commentaire 17 (CTV1 : 10'05'') ils lisent tous à tour de rôle + ça se passe très bien je les reprends uniquement si vraiment ça s'impose + si je

	hein↑ parce que quinze euros c'est pas beaucoup quand même↓ (<i>rires</i>) euh très bien↓ alors qu'est ce qu'on apprend dans cet article + de quoi de quoi parle t on↓ (<i>E2 s'approche de E1, elles parlent ensemble</i>) +++ alors↓ (<i>un apprenant entre dans la salle et s'installe à la place juste devant la porte</i>) +	vois qu'il y a un problème par rapport à un mot nouveau parce qu'ils savent pas comment prononcer du tout euh + et on va arriver par contre au garçon qui est dans l'angle (<i>Wu</i>) + et alors là j'ai été 'fin critiqué non + disons que le professeur qui nous observait a fait des remarques sur ce moment précis + euh + c'est un peu plus tard + on verra
081 Xue	quel est le titre de l'article↓ xxx les tromperies de kellogg euh xxx (<i>bruits de chaise</i>)	Commentaire 18 (CTV1 : 10'41'') donc là questions de compréhension donc je suis plus ou moins l'ordre (<i>tel que planifié lors de la préparation</i>)
082 E1	tromperie↑ est ce que vous connaissez ce mot↓ + je pense que oui↓	Commentaire 19 (CTV1 : 11'05'') donc euh jelena vient de me faire une remarque pour me dire que j'ai oublié de faire quelque chose qu'on avait prévu ensemble + mais à c'moment là j'ai lui explique que l'activité est trop avancée pour revenir en arrière et qu'ça n'apporterait rien à l'évolution du cours + j'prends en considération ce qu'elle me dit mais par rapport j viens d leur poser une question en plus alors repartir en arrière alors qu'ils sont en train de préparer enfin j'espère à c'moment là une réponse
083 Xue	mentir↓	<u>Q° : Si elle n'était pas là, vous vous en seriez aperçue ?</u>
084 E1	voilà↓ mentir c'est l'action↓ tromperie c'est le nom↑ c'est mensonge c'est un mensonge effectivement↓ donc le titre on pourrait changer↑ on pourrait mettre les↑ mensonges de kellogg's↓ + grâce au titre et à ce qu'on a lu	oh non c'est sûr que je m'en serais pas aperçue + on a toujours les grandes lignes de son cours en tête donc
085 Zhu	est ce que vous pouvez essayer de: Dire rapidement de quoi parle l'article↓ +++ /kellogg euh réagissent euh ils mentent↑ et c'est c'est consommateurs↑ + il exagère↑ et euh et ses produits/	Commentaire 20 (CTV1 : 11'30'') j'fais quelque chose que j'aime bien faire en général c'est que + je sais les difficultés que représente ce texte par rapport à leur niveau + et y a une grosse difficulté dans le titre + c'est à dire qu'il y a une expression idiomatique figée qu'est incompréhensible en l'état et euh bon il se trouve que c'est dans le titre mais ça pourrait être ailleurs mais j'les amène vraiment à émettre des hypothèses et j'aime bien faire ce travail de réflexion + pas forcément en début de cours même euh pour au sein d l'activité et j'les amène vraiment à euh ben s'débrouiller quoi à s'débrouiller face à un document face à une difficulté dans la langue euh + à trouver à reconstruire le sens grâce aux éléments qu'ils ont
086 E1	oui:↓ ils mentent aux consommateurs↓ ils exagèrent↑ à quel niveau↓	
087 Zhu	<u>oui</u>	
088 E1	<u>pourquoi</u> ils exagèrent↓ +	
089 Zhu	parce que il a /dire/ zéro pourcent de matières grasses↑ mais c'est pas vrai↓	
090 E1	voilà c'est pas vrai↓ est ce que c'est possible un produit avec zéro pourcent de matières grasses↓	
091 As	non non	
092 E1	c'est vrai qu'ça paraît un peu difficile hein↓ donc effectivement↓ bon ils ont + il y a eu un comment dire un jugement↑ au tribunal↑ ça ce sont des mots que vous connaissez hein↓ je sais que vous l'avez vu en classe↓ on était là quand vous l'avez appris↑+ euh effectivement↓ et:: du coup↑ qu'est ce qu'il s'est passé↓ +++ ils ont dû changer ça↑ ou ils peuvent continuer à mettre euh zéro pourcent de matières grasses↓ ++	
093 Xue	ils ont changé↑ ++	
094 E1	alors là (<i>E1 pointe vers Xue à sa gauche</i>) j'ai entendu ils ont changé↓ est ce que de l'autre côté (<i>E1 se tourne vers sa droite</i>) vous êtes d'accord ici↑ +++	
095 Fei	oui il a changé	
096 E1	oui↑ ils ont dû changer↑ + qu'est ce	

097 Zhu	qu'ils doivent faire maintenant↓ +++ qu'est ce qu'ils ont dû changer↓ le marque↓ xxx pauvre xxx en matière grasse +	Commentaire 21 (CTV1 : 13'41'') là typiquement je sens que certains sont à l'aise avec le texte qu'ils l'ont globalement compris et peuvent restituer les informations + et y en a d'autres évidemment qui restent beaucoup plus passifs que j'arrive pas à voir + à évaluer en fait + 'fin à évaluer en tous les cas à + oui à voir comment ça se passe pour eux + donc j'les amène je prends le temps qu'il faut pour euh pour être sûre que ça marche parce que le support on va quand même rester un p'tit moment d'ssus parce que y a du vocabulaire qu'est important parce que au niveau après des activités ça m'semble nécessaire donc je prends le temps + mais bon je je donne pas de prénom précis pour deux raisons + d'une part parce que voilà les prénoms c'est difficile pour moi avec ce groupe là et puis je veux vraiment qu'ils se sentent libres et j'les connais pas assez encore pour me permettre Commentaire 22 (CTV1 : 14'09'') là ils disent oui quand même + ils sont bien en fait quand on leur tend des perches hein
098 E1	les autres↑ (<i>E1 regarde sur sa droite</i>) vous êtes d'accord↑ vous avez trouvé la même chose dans le texte↑ +++ oui non +++ effectivement c'est↑ ce sont les derniers mots + de l'article↓ il y a marqué [les céréales portent désormais la mention PAUVRE en matières grasses↓] + vous voyez tous↑ (<i>E1 montre le texte et pointe la phrase aux apprenants</i>)	
099 As	oui oui	
100 E1	c'est bon↑ (<i>E1 se penche vers les apprenants à sa droite</i>) de côté-là c'est bon↑ voilà exactement↓ pauvre en matières grasses↓ mmh mmh↓ très bien↓	
101 As	est ce que:↑+ est ce que vous trouvez↓ que c'est plus clair↓ pauvre en matières grasses↓ est ce qu'on sait exactement si c'est gras ou pas↓ est ce que ça suffit↓ + de <u>mettre ça sur un paquet</u>	
102 E1	<u>non</u> non effectivement c'est + c'est pas BEAUcoup plus clair↑ d'accord↓+ euh:: très bien↓+ bon↓ [CTV2 : 14'19''] le fait de mettre des indications sur un paquet↑+ de bien le présenter↑ comment ça s'appelle↑ est ce que vous savez↓ + l'art de vendre un produit en faisant attention à sa présentation↓ ça a un nom ça vient de l'anglais↑	
103 Yan	packeging	
104 E1	le packeging très bien↓+ (<i>E1 écrit « le packeging » au tableau</i>) packeging oui ça c'est le paquet + le paquet↓ et sinon euh: comment dire↑ + la façon qu'on a de présenter le packeging↑ les gens qui travaillent à ça↑ c'est un domaine ça s'appelle ...↑	
105 Wei	marketing	
106 E1	le marketing (<i>E1 écrit « le marketing » au tableau</i>) + très bien↓ ++ effectivement↓ + donc le marketing effectivement bon c'est quelque chose euh↓ + on voit dans toutes les grandes surfaces↑ et nous allons maintenant voir le deuxième article qui parle PLUS précisément du marketing↓ + donc peut être je vais demander: (<i>E1 se tourne vers Wu à sa droite</i>) j'vais vous demander de lire + l'article deux l'article	

107 Wu	suivant↓ euh [l'express calories le le poids du /marking/↓ euh comment mesurer euh la vraie valeur énergétique de ce ce que l'on mange↓ à coup euh /d'étiq d'étiq d'étiq/ et: et et de présentations trom-/peuss/ les industriels nous /z embrouillent z embrouillent/↓ euh on on avait une: vague idée sur la question mais cette fois euh une euh étude /sérieux/ le confirme le confirme↓ le /marking/ nous donne /ra/ ber berlue↓ euh prenez une barre euh cho chocolatée et: demandez à des euh /cobeyes/ euh à la bouche su euh sucrée combien elle con contient de calories↑ puis /a aroutez surr/ même barre chocola chocolatée euh la mention à faible euh te teneur de matières grasses et re re reposez la question↓ euh sponta spontanément↑ les: consommateurs baissent de de vingt pourcent leur /évolution/ euh é: EVA évaluation↓ c'est c'est c'est au chercheur pierre euh ch can candon↓ professeur à: euh l'en /l'ensd/ euh que l'on doit cette première estimation chi chiffrée du: phénomène↓]	
108 E1	merci↑ alors la voisine s'il te plaît↓ (<i>E1 s'adresse à Hua, voisine de Wu</i>) tu peux tu peux continuer↑	Commentaire 23 (CTV1 : 17'09'') c'est important pour moi ce passage
109 Hua	[le consommateur survalorise↓ bien sûr↑ évaluer correctement le nombre de calories↑ contenus dans un plat n'est pas chose facile↓ d'autant que↑ les fabricants ne font pas grand chose pour éclairer le consommateur↓ pierre mm pierre↑ euh chandon a mesuré avec précision ce que les spé-cia-listes appellent↑ le l'effet de halo↓ ainsi ba-ti baptisé↓ parce qu'il est lié à des indices↓ indirects↓ /de deneur/ en nutriments↓ positionnement du produit et de la marque↓ le chercheur a demandé à ses↑ goûteurs improvisés de comparer deux aliments de 284 gr grammes↓ une barre chocolatée de /mu-ez mu-ez]	Commentaire 24 (CTV1 : 17'29'') cet apprenant (<i>Wu, évoqué dans le commentaire 17</i>) je sais clairement qu'il est un p'tit peu plus en difficulté par rapport aux autres + il est charmant 'fin j'le connais personnellement mais j'ai eu l'occasion de l'observer et de le suivre de manière discontinue sur plusieurs mois + et mon objectif c'est d'le mettre en confiance je veux qu'il soit en confiance il n'a pas pris la parole + je sais qu'il ne la prendra pas spontanément et j'me dis c'est p't'être le seul moment où il va parler + donc il a croisé mon regard évidemment hop il commence à lire + il est au début il est pas + il est pas préparé mais il prend la parole et il lit + évidemment il bute et je me dis je ne peux pas l'interrompre toutes les deux minutes je peux pas l'interrompre + connaissant l'bonhomme si j'fais ça c'est fini il a son support c'est rassurant + là peut être qu'il va se lâcher un p'tit peu p't'être qu'on va prendre un peu de un peu de + d'aisance à la lecture + et s'il gagne ne serait ce que ça c'est déjà parce que peut être que quatre cinq six séances plus tard + il va se détacher un peu de ses notes il va lever un peu le nez et il va prendre un peu de confiance en lui et parler spontanément et c'est c'que je veux c'est tout c'que je veux avec lui pour l'instant parce que c'est élémentaire c'est la base + donc je le reprends pas du tout + par contre un p'tit peu plus tard quand on va analyser ce deuxième passage parce que y a deux articles distincts + je vais revenir sur la prononciation des mots qu'il a mal prononcé mais pour l'ensemble de la classe j'vais dire alors ce mot là c'est un mot un peu difficile parce qu'il est nouveau pour vous je pense il se prononce comme ça je vais répéter une ou deux fois la
110 E1	musli	
111 Hua	[mu-esli produit présumé bon et des]	
112 E1	m and m's	
113 Hua	[mmz présumés mauvais↓ plus que les résultats c'est l'ampl c'est l'ampleur de l'écart qui impressionne↓ le nombre de calories contenu dans la + barre de mu-esli a été sous estimé de 28↓ pourcent alors que celui de m s m m mmz]	
114 E1	m and m's c'est pas grave↓	
115 Hua	[s'est]	
116 E1	(<i>E1, très bas, à Hua</i>) c'est pas grave↓	
117 Hua	[s'est retrouvé lui surestimé surestimé de neuf pourcent↓ soit une différence de près de quarante pourcent↓]	

118 E1	merci↓ euh s'il vous plaît (<i>E1 s'adresse à Fei, voisine de Hua</i>) vous voulez bien continuer	prononciation mais jamais en m'adressant à lui personnellement parce que déjà j' pense que les difficultés qu'il a rencontrées c'est sûrement pas l'seul qui + trouve ça difficile + et puis surtout j'veux pas l'stigmatiser j'veux que justement il s'dise bon ben c'est pas dramatique quoi + mais le professeur qui nous a observé me l'a beaucoup reproché en me disant mais vous l'avez laissé couler quoi + ah j'me suis sentie mal parce que c'était pas du tout l'objectif + j'ai expliqué mais vu de l'extérieur effectivement ça paraît un peu insolite j'reprends les autres deux fois ben j'le reprends pas du tout mais c'était vraiment euh + c'était sciemment et je sais pas comment il l'a ressenti mais le fait est que plus tard dans le cours il va prendre la parole spontanément + une fois + c'est pas grand chose une fois + mais bon + j'me dis je sais pas c'qu'il aurait été souhaitable de faire + mais euh + en tous les cas j'ai vraiment essayé
119 Fei	[/tou/ aussi étonnant la simple mention↓ à faible /deneur/ de matières grasses sur l'emballage fait baisser le nombre de calories perçu de + 26 pourcent↓ pour le mu-es-li et de euh 18 pourcent pour l'autre barre↓ conséquence + paradoxale↑ certains vont manger davantage jusqu'à 50 pourcent de produits à faible /deneur/ de matières grasses↓]	
120 E1	merci↓ + alors est ce que cet article↑ + vient du même journal que le précédent +++ il vient d'où cet article↓	<u>Q° : Vous avez fait comme ça parce que vous le connaissiez bien...</u>
121 Af	xxx press xxx	
122 E1	oui j'ai entendu (<i>E1 fait un signe de la main vers une apprenante devant elle</i>) 'fin j'ai cru entendre	oui + c'qu'est difficile je trouve vraiment avec ce métier c'est qu'il faut penser à la fois à c'qui est le mieux pour eux et il faut penser en même temps à la manière dont ils vont juger et apprécier + notre démarche dont ils ont pas forcément le raisonnement sous jacent + moi effectivement je fais au mieux et je me dis j'espère + je pars du principe que je fais au mieux pour eux mais peut être qu'il va l'interpréter après coup comme un acharnement ou bien alors comme un manque d'intérêt ou peut être qu'il s'est dit mais si elle me reprend pas c'est peut être que je le mérite pas ou + et c'est toujours difficile + mais ça m'a fait prendre conscience qu'un retour est parfois nécessaire avec eux parce que ils sentent des différences de traitement je pense mais + ils l'interprètent en fonction de leur vécu leur personnalité et pas forcément de manière + juste en tous les cas et même peut être pas forcément de manière constructive et pour moi ça m'paraissait évident que j'le prenais pour ça et + quand elle m'a dit mais pas du tout ça a donné c't' impression là et puis il a coulé ça a dû être extrêmement douloureux pour lui oh (<i>inspire</i>) j'étais euh + j'étais vraiment ben j'avais pas du tout envisagé ça quoi
123 Sha	l'express l'express	
124 E1	l'express↓ très bien↓ et celui au dessus↑ il vient d'où↓	Commentaire 25 (CTV1 : 20'34'')
125 Sha	le figa	là on a vu le premier texte compréhension globale du premier texte + lecture du deuxième texte collective encore une fois et euh + compréhension du second texte + à part + donc compréhension à part et puis confrontation des deux
126 Wei	figaro	<u>Q° : Donc là c'est le travail de compréhension écrite sur ces deux articles...</u>
127 E1	le figaro↓ donc↓ ce n'est pas la même chose↓ on est d'accord↓ + est ce qu'ils ont été publiés↑ la même année↓	ouais ouais + moi j'm'étais plutôt occupée de la partie euh préparation du terrain compréhension écrite et puis euh un p'tit peu conceptualisation et puis production mais guidée hein + sous forme d'exercices assez bon + qui cadrent bien les choses pour les aider et euh et ensuite euh + jelena parce qu'il y a vraiment une production entre les deux plutôt la partie euh
128 As	non non	
129 E1	non↓ alors mademoiselle↑ vous avez + hoché la tête↑ (<i>E1 s'adresse à Mei, au centre de la classe, puis se penche vers elle</i>) c'est quoi votre prénom déjà↑	
130 Mei	mei	
131 E	mei↑	
132 Mei	mei↓	
133 E	très bien↓ alors↑ de quand datent ils↓ quelle date pour chacun des parties↓	
134 Mei	le premier c'est de le /première elle est/ (<i>enregistrement coupé - CTV1 : 20'34''</i>)	

	(enregistrement repris - CTV2 : 0'00'') + de mmh euh janvier 2008↓ et le deuxième c'est du xxx publié et 28 + euh je jev janvier 2010 135 E1 oui qu'est ce qu'on peut: + dire↓ vu qu'il y a quand même un article en 2010 qu'est ce que ça montre↓ 136 Cai je sais pas + 137 E1 c'est un problème qui n'existe plus↑ ça a été réglé ou est ce qu'il y a encore des problèmes↓ + 138 Mei y a encore des problèmes 139 E1 oui:↓ et quel type de problème↓ de quoi parle la le deuxième article: surtout↓ ++ calories calor + 140 Mei 141 E1 (El regarde sa feuille) calories↑ c'est-à-dire↓+++ est ce qu'on parle des mêmes marques↓ est ce qu'on parle de kellogg's dans le deuxième article↓++ 142 Sha mmh 143 E1 non↓ on n'parle pas d'kellogg's↓ par contre↑ on parle d'autres marques↑ il y a m and m z↓ + effectivement↓ mmh mmh↓ très bien↓ + donc qu'est ce que ça veut dire ça↓ + est ce que c'est un problème juste euh pour une marque↑ ou est ce que c'est: + pareil pour toutes les marques↓ 144 Am tous les marques 145 As tous les marques 146 E1 ouais ouais↓+ et pourquoi à votre avis les marques font toutes ça↓+ 147 Xue peut être pour les consommateurs 148 E1 oui↓ mais + est ce que les marques feraient ça↑ si ça ne marchait pas↓+ si ça n'attirait pas les consommateurs est-ce qu'ils essaieraient de travailler les packagings↑ est ce qu'ils feraient autant d'effort↓ + c'est un conditionnel↑ + c'est p't'être un peu: mal posée ma question↓ ++ eum mmh (El se tourne vers E2 et discute avec elle) ++ est ce que ça marche est ce que les: + les personnes qui achètent les consommateurs↓ est ce qu'ils sont influencés par euh 149 Cai (Cai hoche de la tête, El le voit) 150 E1 oui↓ c'est ce que cherche à montrer l'article↓ mmh mmh effectivement↑ et du coup↑ à partir de là vous pouvez essayer de deviner peut être que vous savez déjà↓ ce que veut dire donner la berlue↓ le marketing nous donne la berlue↓ (El écrit « donner la berlue » au tableau, un nouvel apprenant entre dans la classe) +++ donner la berlue↓ est ce que quelqu'un connaît↑ (El à l'apprenant qui entre et s'installe) bonjour↑ + est ce que	production libre et compréhension orale + 'fin à partir d'un support vidéo + donc c'est vrai qu'moi si vous voulez c'est un peu euh + on prend le temps de faire ces deux parties là à fonds parce que très précisément y a la suite qui vient après Visionnage vidéo 2 Commentaire 26 (CTV2 : 2'07'') j pense qu'il y a plusieurs choses déjà peut être la la longueur euh + un p'tit texte c'est bien deux p'tits textes ça fait au final l'aspect d'un grand texte et peut être que ça les bon + peut être que c'était un p'tit peu long comme partie euh + en tous les cas effectivement il y a eu une p'tite baisse de régime et j'l'ai bien senti donc j'ai vraiment essayé de reformuler des questions + d'avancer d'autres questions de manière euh + très concise mais euh très provocante (rit) + là euh quand je dis est ce que je le f'rais si ça ne marchait pas je sais très bien qu'ils comprennent la question elle est très simple j'les appelle à raisonner par l'absurde et à les provoquer + les pousser un peu dans leur retranchement pour les amener à parler mais c'était un

	quelqu'un connaît cette expression↓ ++ c'est un deux trois quatre (<i>E1 regarde son texte</i>) c'est à la quatrième ligne↓+++ alors ça vous pouvez essayer de deviner hein↓ même si vous ne connaissez pas↑ on a compris à peu près le texte↑ le texte montre↑ que ça marche le marketing ça marche sur les acheteurs ça influence les acheteurs↓+ donc donner la berlue est ce que quelqu'un peut essayer de + donner une hypothèse pour ce mot là↓ qu'est ce que ça peut vouloir dire	p'tit peu plus laborieux j'pense qu'il y a la fatigue qui joue hein
151 Cai	tromper	
152 E1	tromper oui↓ exactement↓ donner la berlue c'est + donner une hallucination à quelqu'un↓ c'est-à-dire que on croit quelque chose qui n'existe pas↑ un peu comme un mirage↓ + on peut aussi dire avoir la berlue (<i>E1 écrit « avoir la berlue » au tableau</i>) + ça c'est quand euh on a une hallucination↓ + ou alors (<i>E écrit « être éberlué » au tableau</i>) être:↑ éberlué↓ ++ très bien↓ + alors↓ + (<i>E1 regarde sa feuille</i>) effectivement on a vu ça↓+ alors mmh ++ dans le:: deuxième article on parle d'une expérience↓ qui a été faite↓ quelle est cette expérience↓ +++	
153 Sha	c'est un chercheur euh euh demande à ses goû: goûteurs euh de comparer euh les deux produits↓	
154 E1	oui↑ tout le monde est d'accord↑	
155 As	mmm oui	
156 E1	quels produits↑ exactement↓ est ce que quelqu'un↑ + d'autre↑ pourrait apporter des informations complémentaires↓ chocola barre chocolatée barre <u>chocolatée</u> <u>musli</u>	
157 Cai		
158 Sha		
159 E1	voilà une barre chocolatée et une barre de musli↓ effectivement↑ et qu'est ce qu'il fait dans l'expérience↓+ donc effectivement les les: goûteurs doivent comparer↑ et quelle est la conclusion de l'expérience↓ +++	
160 Wei	xxx nombre de calories continue de xxx	
161 E1	un p'tit peu plus fort parce que j'suis un peu sourde et j'ai pas entendu	
162 Wei	euh le nombre le nombre de:: calories euh continue dans la /parte/ + sur-estim-é ++	
163 Xue	su surestime	
164 E1	surestimé↓	
165 Wei	mmh	
166 E1	qu'est ce que ça veut dire surestimé↓ + surestimé↑ hein↑ quand on a un mot nouveau↑ on essaie + de trouver des mots qui ressemblent↑ xxx on essaie de voir d'où ça vient l'origine↓ vous savez avec euh cécile chenot vous avez appris à faire ça↓ surestimé (<i>E1 écrit « surestimé » au tableau</i>) ++ dans surestimé↑ il y a SUR et	Commentaire 27 (CTV2 : 5'30'') là on approche vraiment de la fin de la partie sur la compréhension des textes + j'les ai amenés à + porter les informations essentielles par le biais d'questions plus ou moins directes et à la fin parce que je pense qu'il faut plutôt faire ça dans cet ordre là mais j'le fais quand même parce que je sais surtout pour ce public là qu'c'est important + on revient sur les termes qui ont pu poser question et j'les amène à les définir à les redéfinir à les reformuler d'une autre manière + et là c'est vraiment euh + l'apprentissage est vraiment d'eux + et ça je pense que c'est constructif et positif + je sais qu'pour eux c'est rassurant et nécessaire de + de faire ça j'préfère faire ça avec eux plutôt qu'de les voir euh

167 As	il y a estimé↓ on est d'accord↑	juste avant l'activité suivante regarder sur leur euh
168 E1	mmh sur↑+ qu'est ce que c'est (E1 lève la main gauche pour signifier quelque chose de haut)	dictionnaire électronique + mais ça c'est pareil j'l'ai fait vraiment en prenant en considération mon public j'l'aurais pas fait systématiquement d'une manière là avec euh d'autres publics
169 As	hauteur c'est hauteur	
170 E1	oui c'est la hauteur c'est plus haut↓ estimer↑ c'est juger↓ évaluer quelque chose↓+ une estimation↓ vous connaissez peut être ce mot↓ estimation voilà donc estimé estimation↑ on comprend que c'est la même famille de mots↓ très bien↓ + donc + les + goûteurs ceux qui goûtent↓ SUREStiment le nombre de calories↓ effectivement↓ oui↑ euh:: d'accord↑ qui est ce qui a fait cette expérience↓ comment s'appelle le nom du chercheur↑ +	
171 As	pierre ch chandon	
172 E1	pierre chandon↓ très bien↓ et les personnes qui goûtent↑ comment est ce qu'on les appelle dans ce texte↓ il y a deux manières de les appeler↓	
173 Wei	goûteurs	
174 Xue	goûteurs↓	
175 E1	oui goûteurs↑ est ce qu'on dit juste goûteurs dans le texte↓ ++ goûteurs↑ improvisés↓ (E1 écrit « goûteurs improvisés » au tableau) ++ improvisé↑ c'est ça veut dire quoi↓ (E1 finit d'écrire) ++ à votre avis↑	
176 Wei	xxx une sorte euh /improvisation/	
177 E1	im-provisation↓ oui c'est-à-dire↓	
178 Wei	euh xxx euh	
179 E1	j'vous embête hein ce matin j'vous pose vraiment des questions euh un p'tit peu↓ (E1 rit)	
180 Wei	qui fait	
181 E1	<u>improvisation</u>	
182 Wei	<u>qui fait</u>	
183 E1	oui↑	
184 Wei	qui fait quelque chose pour imprimer qui fait quelque chose euh pour euh imprimer + quelque chose (rires)	
185 E1	non: c'est pas vraiment ça: est ce que quelqu'un connaît le mot improvisé↑ + non↑ euh improviser c'est à dire qu'on n'a pas↑ PREparé on n'était pas prévenu à l'avance↑ et on se lance↓ moi par exemple je n'ai pas improvisé le cours de ce matin avec katia↓ (E1 se tourne vers E2) on l'a préparé↓ improviser c'est quand on n'prépare pas↓ vous avez vu↑+ le théâtre un p'tit peu avec laurence↑ au théâtre↑ les comédiens en général apprennent un texte↓ mais parfois on leur demande de venir sur scène et d'IMPROviser↓ c'est à dire qu'ils n'ont pas le texte↓ ils ne l'ont pas appris↑ et↑ +	

	ils font comme ils peuvent↓ ils se lancent↓ donc là les goûteurs improvisés↑ ce sont des goûteurs qui n' sont pas↑ + professionnels↓ qui ne travaillent pas + là dedans↓ ils viennent vraiment d'ailleurs↓ + quelle est la deuxième appellation↑ pour les goûteurs↑ dans le texte↑ on les appelle comment à un autre endroit↓ +++ c'est à la:: quatrième ligne↓ +	
186 Zhu	co-beye	
187 Mei	cobeye	
188 Cai	<u>consommateur</u>	
189 E1	<u>cobaye</u> ↓ + consommateur↓ oui↑ ça c'est pour les gens en général↑ pour ceux qui font une expérience on parle aussi de↑ + cobayes↓ + ça se prononce cobaye↑ ça je pense que certains d'entre vous pourraient être amenés à réutiliser ce mot↓ hein ceux qui veulent faire de la biologie↑ à paris descartes↓ + à la fac↑ plus tard↑ cobaye↑ c'est un mot que vous reverrez↓ donc c'est↑ intéressant d'essayer d' le retenir↓ + cobaye c'est quelqu'un qui↑ + fait l'expérience qui teste l'expérience↓ + euh: c'est c'est pas le scientifique hein + c'est: la personne sur laquelle on teste↓ + c'est pas tout à fait pareil↓ + d'accord↑ + très bien↓ alors↓ on a vu donc les deux articles↓ les deux articles posent un problème↓ + le fait le problème c'est quoi↓ quel est le problème↓ + alors on essaie de se détacher un peu du texte↑ + et avec nos propres mots↑ comment est ce qu'on pourrait↑ dire présenter le problème↓ quel est le problème↓	
190 Cai	/les les manières euh les mmh matières euh grasses et marquant sur les projets euh de euh de choses alimentaires on + on ne croit↑ ne pas croire cela↑ <u>mais/</u>	Commentaire 28 (CTV2 : 10'30'' en continu jusqu'à 17'00) c'est long + c'est p't'être un peu trop long tout ça + j'le fais parce que je trouve que c'est nécessaire hein + ah mais aussi c'qu'il faut savoir c'est que c'est une partie que j'peux pas vraiment écourter parce que euh elle va servir d'appui pour le la suite du cours + donc euh c'est un investissement en temps entre guillemets là qu'on est en train de faire + donc là on est dans les exercices qui suivent derrière la feuille y a des exercices + avec le vocabulaire et avec les comparatifs + plus gras moins gras euh + meilleur pour la santé euh + là on introduit de nouveaux supports entre guillemets de nouvelles boîtes + pour leur permettre de faire des phrases avec le vocabulaire des structures qu'ils ont revu + donc là c'est un p'tit peu plus + ils sont quand même actifs parce qu'ils sont obligés de se passer les supports les uns aux autres + et euh et c'est libre enfin ils peuvent choisir les supports + jelena passe aussi ça c'est très bien moi j'aime bien
191 E1	<u>voilà</u> il ne faut pas croire↓ TOUT ce qu'il y a marqué↓ effectivement↓ ce n'est pas clair↓	
192 Cai	<u>mmh mmh</u>	
193 E1	<u>hein</u> c'qui est marqué sur les produits↑ souvent ce n'est pas clair↓ on peut pas savoir si c'est bon ou pas↓ c'est ça↑	
194 Cai	oui	
195 E1	c'est c'que tu voulais dire↑ oui↑ très bien↑ tout le monde est d'accord↑	
196 Af	ouais:	
197 E1	[CTV2 : 11'30''] à votre avis qu'est ce qu'on pourrait faire justement pour↑ + ne pas se laisser tromper par les produits↓ qu'est ce qu'il faut faire↓ quand vous allez au supermarché qu'est ce qu'il faudrait faire↓ + par exemple↓	
198 Cai	choi choisir quelque chose qu'on aime (<i>rires</i>)	
199 E1	pardon↑	

200 Cai	choi choi on: choi euh ce que on z aime↓
201 E1	on choisit ce que l'on aime↑ (<i>rires</i>) oui mais du coup on sait pas si c'est très bon↓ ça peut être bon au goût↑ et mauvais pour la santé↓+ hein↑ alors comment est ce qu'on peut faire↑ pour justement↑
202 Wu	on achète rien↓ (<i>rires</i>)
203 E1	on n'achète rien↑ oui voilà↓ c'est: on risque d'avoir un autre problème↑ (<i>E1 rit</i>) + oui sinon↓
204 Wei	les euh les chiffres
205 E1	les chiffres↑ quels chiffres↓
206 Wei	les chiffres euh /moitié/ euh euh
207 Cai	moitié
208 Wei	calories
209 E1	oui↓ d'accord↓ la quantité de calories↑ + effectivement↑ qu'est ce que c'est les calories↓ (<i>E1 écrit « la quantité de calories » au tableau</i>)
210 As	xxx
211 Cai	énergie
212 E1	c'est l'énergie oui↓ quoi d'autre↑ qu'est ce qu'on peut regarder effectivement sur un produit↓ pour savoir si il est bon↑ + c'est à dire SAIN sain pour la santé ou pas↓
213 Wei	bio
214 Cai	bio
215 E1	s'il est bio↓ oui↓ donc ça c'est un logo↓ + les logos effectivement↓ (<i>E1 écrit « logos » et « bio » au tableau</i>) + quoi d'autre↓ ++
216 Cai	euh combien de GRAS il euh le contient↓
217 E1	combien de GRAMMES↑ le poids↑
218 Cai	oui
219 E1	oui↓
220 Afs	le gras le gras
221 E1	ah le gras↑ d'accord excuse moi↓ (<i>E1 à Cai</i>) le gras↓ gramme c'est autre chose↓ j'ai mal entendu excuse moi↓ très bien↓ (<i>E1 écrit « gras » au tableau</i>) ++ oui: + quoi d'autre↑ + on peut peut être aussi regarder la liste de ce qu'il y a↑ dans le produit↓
222 Yan	les ingrédients
223 E1	les ingrédients très bien↓ est ce que vous connaissiez des ingrédients vous↓+ un p'tit peu↓ quels sont les ingrédients que vous connaissez là comme ça↓ +
224 As	(<i>les apprenants parlent très bas</i>) sucre sucre sucre
225 E1	le sucre↑ oui: (<i>E1 écrit et souligne « Les ingrédients » au tableau</i>)
226 Wei	cho chocolat
227 E1	le sucre chocolat↑ euh en général sur les étiquettes on verra plutôt cacao↓
228 Wei	cacao oui
229 Wu	li li-pide↓
230 Hua	lipide

231 E1	li quoi↑
232 Wu	lipide↓
233 Hua	lipide↓
234 E1	lipide↓
235 Wei	xxx alimentaire
236 E1	ce que vous connaissez↓ pas ceux que vous pouvez lire sur vos emballages↓ ce que vous connaissez↑ s déjà à la base↓ on pose les emballages <i>(E1 fait un geste de la main qui signifie le fait de poser sur la table)</i> pour l'instant s'il vous plaît↑ <i>(rires)</i> +
237 Zhu	les vitamines
238 E1	les vitamines↓ oui↓ <i>(E1 écrit « vitamines » dans la liste des ingrédients commencée)</i> + un ingrédient qui est très très très présent↓ + dans↑ j'vais dire 99 virgule 9 pour cent des produits pour pas dire tous les produits j'suis à peu près sûre↓ c'est ce qu'on boit tous les jours↓ c'est l'eau↓ l'eau c'est aussi un ingrédient dans la plupart des: des produits alimentaires que l'on consomme↑ très bien↓+ est ce que↑+ alors + nous on ne le savait pas avant de préparer le cours↑ à votre avis est ce que l'ORDRE des ingrédients est important↓
239 As	l'ordre
240 E1	l'ordre↓ c'est à dire <u>par exemple sur une étiquette</u>
241 Wu	<u>oui oui</u>
242 E1	oui pourquoi↑ ++
243 Wei	y a /peut pas dire/
244 E1	pardon↑
245 Wei	euh euh si euh si euh si euh je crois l'ordre xxx l'ordre par le euh +
246 As	quant
247 Wei	quantité
248 E1	oui↓+ exactement↓+ ah ben c'est c'est bien↑ <i>(E1 rit)</i> + effectivement↑ le premier zin le premier ingrédient↓ c'est celui dont il y a↑ + j'vais le marquer là↓+ xxx <i>(E1 écrit deux indications au tableau, illisibles depuis la caméra)</i> c'que tu voulais dire je pense↓ la plus GRANDE quantité↓ c'est ça↑
249 Wei	oui
250 E1	<i>(E1 écrit « la plus grande quantité » au tableau)</i> +++ effectivement↓+ là on compare hein les ingrédients entre eux↓ on les compare↑ et on dit il y a PLUS de cet ingrédient↓ il y a un p'tit peu↑ MOINS de celui là↓ un p'tit moins un p'tit moins un p'tit peu moins↓ + donc SI↑ + dans un produit↓ on commence par l'huile↓+ ça veut dire qu'il y a BEAU:coup d'huile et pas beaucoup de viande ou des choses qui viennent après↓ CA c'est important aussi↓ ça peut aider à

251 As	bien choisir un produit↓ + d'accord↑	
252 E1	mmh + [CTV2 : 16'11] alors↓ à partir de:: maintenant qu'on a vu tout ça↓ on a déjà vu quand même beaucoup d'choses↓ hein je pense↓ je sais pas c'que vous en pensez↑ mais on a commencé à voir pas mal de choses↓ on va faire quelques petits exercices↓ justement sur les ingrédients↓ entre autres↓ sur c' qu'il y a dans les ingrédients et cetera↓ donc je:: vous invite à tourner la page↑+ (E1 montre le verso du document distribué préalablement) au dos de la feuille↑ ++ vous avez↑+ TROIS exercices↓ alors je vais vous laisser faire le premier↑+ et après on va corriger tous ensemble↓ ++ est ce que↑ est ce que tu veux bien lire la consigne peut être avant↓ (E1 s'adresse à Fen juste devant elle, le dernier arrivé en classe) on va voir la consigne tous ensemble↓	
253 Fen	euh	
254 E1	juste ici↓ (E1 pointe où se trouve la consigne en haut du document)	
255 Fen	oui [en euh en vous aidant de: emballages que vous avez apportés↓ /devenez les xxx les éléments que l'on ne trouve jamais xxx emballages xxx et euh xxx/ et entourez les↓]	
256 E1	d'accord donc qu'est ce qui faut faire ici↓ + la consigne est très longue↓ c'est pour ça que je préfère la voir avec vous↑ + normalement vous avez ramené des:↓ des emballages↑ il y a une liste de choses↑ il faut voir c'qui n'y figure PAS↓ c'qui n'est pas SUR l'emballage que vous avez amené↓ d'accord↑	
257 As	mmh	
258 E1	on va faire ça et puis après on corrig'ra↓ qui n'a pas d'emballage↑ (E1 et E2 distribuent des emballages aux apprenants qui n'en ont pas apporté et circulent entre les apprenants au gré des sollicitations - CTV : 17'38''>19'29'') +++ demandez hein↑ demandez si vous avez des questions ne regardez pas tout d'suite dans le dictionnaire la traduction↑ on est là aussi pour parler hein +++ (CTV : 19'36''>21'55'') est ce que vous avez fini le premier exercice	
259 As	euh oui	
260 E1	oui non non oui↑	
261 As	oui↓	
262 E1	tout le monde↑	
263 As	oui::	
264 E1	d'accord↓ alors↓ qui veut donner la solution↓ les réponses↓ + (E1 à une apprenante sur sa gauche) la demoiselle	
		Commentaire 29 (CTV2 : 21'23'') y avait trois p'tits exercices écrits avec des objectifs

	au: au paquet d' kinder bueno j'adore les kinder bueno↓ (<i>rires</i>)	distincts + y avait le premier objectif pareil un travail de redéfinition + euh de certains mots + y avait un deuxième exercice un peu guidé où il fallait faire des comparatifs de supériorité d'égalité ou d'infériorité par exemple le premier le produit est plus gras que + et le troisième exercice c'était à peu près la même idée sauf que là les supports n'étaient pas imposés dans l'exercice c'était vraiment deux boîtes de gâteaux de marques différentes de couleurs différentes y avait plusieurs possibilités mais les gâteaux étaient imposés dans l'exercice les paquets passent + et ils proposent c'qu'ils veulent avec tout ce qu'on a vu jusqu'à présent + mais bon on n'a pas fait que d'la systématisation avec ce type d'exercices jelena après a fait d'autres choses moi c'était ma partie Commentaire 30 (CTV2 : 22'49'') donc j'leur laisse le temps + donc là on corrige les exercices et j'complète parce que je sens qu'c'est pas toujours bien bien clair
265 As	xxx (<i>rires</i>) ++	
266 E1	est ce que tu peux donner la réponse + au premier exercice↓	
267 Yan	euh la liste euh des in ingr ingrédients↓ /oui là oui/ liste des in-grédients euh mais je comprends pas↑ c'est quoi l'apport nutritiss nutritionnel↓	
268 E1	l'apport nutritionnel↓ est ce que certains d'entre vous ont LU le mot apport nutritionnel sur la boîte↓+ personne n'a LU apport nutritionnel↑ + valeur nutritionnelle↑ +	
269 As	xxx	
270 E1	valeur nutritionnelle oui↑	
271 As	xxx non	
272 E1	non personne↑	
273 Cai	xxx informa xxx	
274 E2	information	
275 E1	informations nutritionnelles↓ qu'est ce qu'on lit en dessous↓	
276 Wu	euh énergie énergie xxx sucre xxx sucre	
277 E1	voilà↓ l'énergie donc euh↓ les val dans la valeur nutritionnelle↑ ou l'apport nutritionnel↑ on voit l'énergie↑ le sucre↑ + les lipides↓ la graisse↓ <u>les</u>	
278 Wu	<u>matière grasse</u>	
279 E1	la matière grasse↓ la la valeur nutritionnelle↑ c'est l'ensemble DES nutriments↓ et les nutriments c'est ce qui va directement dans le corps↑ SANS qui est qu'est déjà prêt à aller dans le corps↓ dans le sang dans les muscles et cetera↓ c'est vraiment: euh les les toutes petites↑ particules qui vont directement dans le corps↓ d'accord↑ c'est ça↓ la valeur nutritionnelle↓	
280 Yan	mmh	
281 E1	alors est ce qu'on trouve ça sur les emballages↓ du coup y en a quand même beaucoup qui ont vu sur leurs	
282 Cai	oui	
283 E1	donc oui↓ effectivement en général ça figure sur l'emballage↑ ensuite l'origine de la marque↓	
284 As	non non	
285 E1	personne↑ effectivement↓ + ensuite la date de péremption↓	
286 As	oui oui::	
287 E1	qu'est ce que c'est la date de péremption↓	
288 Wei	euh xxx	
289 Zhu	on consomme avant que la date soit	
290 E1	on doit consommer le produit avant cette date + mmh mmh↑+ et l'origine de chaque ingrédient ensuite est ce qu'on voit ça sur un paquet↓	
291 As	non	
292 E1	non↓ + parfois on voit + une ou deux	

origines↑ mais pas tous les petits ingrédients↓ + d'accord très bien↓ euh on a parlé un p'tit peu + de::: comment dire↓ des graisses des lipides et cetera↓ [CTV2 : 24'47''] je vais vous laisser essayer↑ de faire l'exercice numéro trois↓ + il est un peu plus difficile↓+ essayez de trouver si vous trouvez pas↑ c'est pas grave↓ on corrige après↓+ peut être que vous connaissez déjà↓ (<i>les apprenants travaillent individuellement, E1 et E2 se concertent - CTV : 24'59''>25'41''</i>) +++	<u>EAC du 29 mars 2010</u> Commentaire 31 (CTV2 : 24'58'') j'suis consciente que le deuxième texte est un peu plus complexe que le premier + c'est pour ça qu'on les aborde dans cet ordre là mais euh bon j'leur dis essayez de trouver + maintenant que j'me regarde j'me dis c'est p't'être un p'tit peu dévalorisant de formuler la chose comme ça euh + mais je voulais surtout les rassurer à c'moment là + j'accentue lourdement + essayez sous entendu bon ça va être dur mais c'est pour qu'ils se sentent pas pris au dépourvu ou qu'ils se sentent pas euh + c'est difficile ça à gérer parce que on sent bien quand on introduit une difficulté on sent bien qu'ça va être bon nouveau et donc peut être leur poser des questions etcetera mais euh c'est difficile de savoir si euh si voilà on leur dit ça va être euh + un p'tit peu plus compliqué et comment le formuler + donc là j'leur ai dit j'préfère toujours anticiper plutôt que rattraper après parce que bon ils ont le temps de réfléchir entre temps mais c'est vrai que là j'me demande si c'est une bonne stratégie Commentaire 32 (CTV2 : 25'33'') là je sais pas si c'est bien visible + on est en train + on sait qu'ils travaillent qu'ils sont relativement autonomes donc euh je je n'passe pas dans les rangs je sais qu'ils sont lancés dans le travail + par contre avec jelena on fait un travail de réajustement + c'est à dire qu'elle regarde que sa vidéo a bien télé + a bien été téléchargée qu'elle a bien balancé pendant que j'faisais ma première partie + et sur la feuille je lui indique la transition parce que la transition s'effectuera pas là exactement où on l'avait prévu parce que ça a un p'tit peu l'anticipation était un p'tit peu plus longue que prévu donc on réadapte pour qu'elle ait son temps de parole complet <u>Q° : Ce cours a duré deux heures, vous l'avez préparé à deux, vous assurez la première heure et Jelena la deuxième ?</u>

alors↓ est ce que vous avez↑ est ce que vous savez déjà un peu les réponses↓ +++	oui exactement + alors c'qui va poser problème c'est qu'en fait au moment où elle va cliquer pour lancer la vidéo il va y avoir un problème de connexion avec internet et ça va ralentir énormément donc elle va avoir un travail pour justement garder le groupe + garder le groupe éveillé et en même temps gagner du temps + mais c'était difficile à anticiper parce qu'on avait mis la vidéo à charger bien avant on avait essayé d'voir si on pouvait la mettre sur cdrom ou quoi on n'a pas pu donc euh + ça c'est pareil c'est difficile + on a beau prévoir le pire qu'on s'retrouve parfois pris au dépourvu
293 Zhu valeur calorique sont matière grasse	
294 E1 valeur calorique↑ on pourrait + y a deux mots possibles on pourrait aussi parler de valeur éner-gé-tique + valeur calorique c'est la même chose que valeur énergétique↓ et:: ça n'est pas non ça n'est pas la graisse↓ (<i>E1 écrit « valeur calorique = valeur énergétique » au tableau et commente auprès de E2</i>) tu vois c'est difficile↓ +++	
295 As xxx	
296 E1 est ce que quelqu'un a une autre idée pour valeur calorique↓	
297 As xxx	
298 Sha énergie	
299 E1 oui voilà↓ c'est la quantité d'énergie↓ + effectivement: on a tendance à penser que calories égale graisse↑ mais: calories c'est la quantité d'énergie et de nutriments importés↑ + effectivement s'il y en a TROP par rapport à nos besoins↓ là effectivement ça se transforme en graisse (<i>E1 fait un geste qui suggère des grosses cuisses, rit</i>) et en surplus de poids effectivement↓ + ensuite les protéines↑ est ce que quelqu'un a une idée de ce que ça pourrait être↓	
300 Wu sont nécessaires à la /créance/ et au renou renouvellement de notre o: organisme↓ + notamment des muscles	
301 E1 très bien↓ c'est le dernier en fait↓ (<i>E1 pointe la phrase en bas du document</i>) + hein les protéines↑ c'est vraiment ce qui sert pour les muscles↓ mmh mmh↓+ ensuite les glucides↑ est ce que quelqu'un: a une petite idée de ce que ça pourrait être↓	
302 As xxx (<i>brouhaha – plusieurs apprenants lisent la réponse en même temps</i>)	
303 E1 très bien↓ c'est bien↓+ et ensuite↑ il reste donc le dernier↑ les lipides↑ c'est donc plus facile à trouver parce que c'est le dernier qui reste↑ les lipides ce sont vraiment les matières grasses là pour le coup↓ + en tant que telles↓ d'accord↑ + [CTV2 : 28'01''] alors on a le temps: de faire encore deux exercices↓ (<i>E1 s'organise avec E2, E2 distribue un nouveau document</i>) ++ en fait↑ sur la feuille que l'on est: que l'on vous donne↑ (<i>E1 reprend la feuille qui vient d'être distribuée à l'apprenant sur sa droite</i>) deux s'condes↓ (<i>E1 à tout le groupe</i>) il y a sur un côté↑ il y a deux exercices↓ + et de l'autre côté il y a des tableaux↑ pour vous aider↓ à retenir justement les	Commentaire 33 (CTV2 : 26'30'') là j'écris donc euh j'écris deux mots qui sont sortis du groupe + mais j'suis en train d'contaster que j'écris au beau milieu du tableau parce qu'il y a deux blocs sur le tableau et j'écris là où il y a un p'tit peu d'place et euh + en général c'est quelque chose que j'évite de faire parce que + moi j'me souviens quand j'étais p'tite ça m'perturbait quand ça fusait dans tous les sens c'est vrai qu'c'est beaucoup plus lisible et beaucoup plus pratique quand y a vraiment une gestion ben dans l'sens de lecture + en général j'pars en haut à gauche et j'finis en bas à droite + ou j'fais un p'tit encadré à part pour le vocabulaire + mais là j'suis étonnée de euh j' imagine que j'étais dans l'interaction et que euh ils avaient pas répondu ce à quoi j'm'attendais et du coup j'ai écrit euh + parce que j'étais plutôt concentrée sur c'qui était en train d'se dire et sur la suite possible

nutriments et les ingrédients principaux↓ + que l'on trouve↓ + d'accord↑ donc les tableaux évidemment ce ne sont pas des exercices↓ c'est juste pour vous aider à retenir le vocabulaire↓ si jamais vous avez besoin↑ ou si jamais vous voulez regarder quand vous faites les courses↑ demain ou après demain↓ xxx ça aura servi à ça↑ ça figure derrière↓ ++ donc on vous laisse cinq minutes↑ pour faire les deux exercices↑ et après on corrige tous ensemble↓+ d'accord↑ s'il y a des questions surtout vous nous demandez↓ (CTV : 28'56''> 32'58'') +++	Commentaire 34 (CTV2 : 28'04'') je remarque que je dis très souvent très bien donc euh + bon c'est pas très varié au niveau du vocabulaire + et on m'a dit que ça pouvait être un p'tit peu condescendant comme façon de dire très bien très bien que ça + un professeur m'a dit + que j'exigeais peut être parfois pas assez + pour moi c'est plutôt pour rassurer + mais avec du recul et un regard extérieur je vois que je répète tout le temps très bien + et c'était pas un sujet avec lequel je me sentais particulièrement à l'aise les ingrédients machin machin + et j pense que parmi les étudiants y a des étudiants qui sont destinés à des études plutôt de bio et d'ailleurs celui qui est un peu en échec en français il répond très bien pour euh du vocabulaire qu'est quand même assez technique Commentaire 35 (CTV2 : 28'29'') alors là j'suis un p'tit peu perturbé un p'tit peu déboussolée par la progression parce que comme toujours j'ai un truc bien précis en tête + avec euh le positif mais aussi le négatif c'est qu'au coup faut vraiment + s'adapter rapidement et en fait là jelena commence à distribuer les photocopies alors que moi j'avais l'intention à la base de leur montrer une feuille et de leur expliquer sans qu'ils aient les papiers parce que j'me suis dit une fois qu'ils auront les feuilles ils vont être euh + focalisés ils vont commencer à lire ils vont pas ils vont plus m'écouter + et donc je dis à jelena attends tends tends et jelena imperturbable continue à distribuer + donc je prends une feuille je la tends bien bien haut et puis j'explique qu'on va pas faire tous les exercices d'un coup qu'il y a une progression etcetera mais il y a déjà un p'tit brouhaha quoi + mais bon j'fais mon p'tit truc elle fait son p'tit truc (<i>rit</i>) + et elle a raison d'faire ça aussi parce que du coup ça permet de pas perdre du temps + j pense pas qu'y ait une bonne ou une mauvaise façon mais disons on sait tous que c'est un risque quand y a l papier sous l nez ben on est sur le papier (<i>rit</i>) Commentaire 36 (CTV2 : 30'38'') donc là on est toujours en train de préparer la partie de jelena avec la vidéo notamment + de bien voir la transition et euh + on reste vraiment en retrait pendant que les étudiants font des exercices + je pense que même si on avait pas eu la transition à préparer je s'rais 'fin en général j'laisse toujours les étudiants rentrer dans l'exercice avant de faire un tour + parce que en général ça distrait plus qu'autre chose ou ça peut même les stresser un p'tit peu de sentir une présence + quoique ça dépend aussi des étudiants c'est ma manière de faire parce que j'me projette un peu (<i>rit</i>) mais euh + peut être que y en a certains qui attendent qu'je passe pour poser des questions Commentaire 37 (CTV2 : 31'36'') j'suis en train de + ça m paraît logique mais peut être que ça l'est pas tant que ça + de rentrer mon login

	etcetera pour accéder à internet pour commencer à télécharger la vidéo pour que ça ait l'temps et euh + jelena n'a pas son login et euh elle me demande de m'occuper d'cette partie là et tout naturellement comme on travaille bien ensemble elle commence à faire le tour parce que c'est pas plus mal + ça lui permet de prendre contact avec les étudiants pour la deuxième partie quoi + ça fait une transition plus douce <u>Q° : La vidéo, c'était sur quoi ?</u> c'est sur les additifs et sur la gélatine + l'idée c'est de montrer que non seulement la lisibilité n'est pas claire en termes de quantités caloriques etcetera mais en plus de ça l'origine des aliments n'est pas donnée et ça peut être très problématique + la thématique continue donc mais on passe à une compréhension orale et à une partie plutôt débat parce que là après ils sont amenés à commenter à donner leur point de vue etcetera les choses qu'on pourrait améliorer ou pas + et puis on glisse un p'tit peu on est passé vraiment du contenu en calories en général et de la non lisibilité du marketing et là vraiment au non dit qui peut avoir un impact sur la consommation + mais y a une progression euh + on s'attend à c'qu'ils réutilisent les points de langue vus plus tôt dans la partie débat + et ça a plutôt bien marché + malheureusement on a été à court de temps mais euh + ils avaient des choses à dire ils étaient intéressés j'pense que la progression était pas mauvaise pas trop mal + mais bizarrement le premier support qu'on a trouvé et qui nous a vraiment interpellé c'est la vidéo + et à partir de la vidéo touc touc touc touc on a construit le reste Commentaire 38 (CTV2 : 32'21'') <u>Q° : Comment vous gérez un problème technique qui survient pendant le cours, notamment quand il s'agit d'une connexion internet ?</u> moi j'trouve ça très stressant clairement j'préfère avoir l'enregistrement sur un autre support soit sur clé usb soit sur cd soit sur cassette + là c'était pas possible + moi dans c'cas là j'aurais tendance à prévoir l'équivalent sur support papier ou une trame ou autre chose en plus + ça a été très stressant pour jelena parce qu'elle a dû au début se débrouiller autrement et euh elle a fait ça avec beaucoup de sang froid beaucoup de maîtrise et sans trop se disperser et je suis à peu près sûre c'est pas je + j'suis à peu près que j'aurais pas géré aussi bien qu'elle ce type de problème + non non c'est sûr que c'est pas évident c'est pas évident + on a beau anticiper bon y a un risque que ça marche ou pas et euh là on y avait pensé mais on s'est quand même retrouvé dans la panade quoi <u>Q° : C'est une éventualité à laquelle vous pensez quand vous préparez...</u> ah oui oui et si j'peux trouver quelque chose de moins risqué que l'accès internet j'ais l'enregistrer sur un autre support j'vais en faire un double si possible + et si j'vois qu'je peux avoir de plan b j'suis même capable de changer carrément de direction (<i>rit</i>)

les p'tits points qu'il y a en dessous des tableaux↑ ne sont pas là pour faire joli hein↓ c'est pour que vous puissiez écrire des PHRAses en français↑ vous ENTRAINer à utiliser le français un p'tit peu↓ donc euh↓ j'vous invite à faire des phrases et après on corrigera vos phrases↓ (CTV : 33'10''>36'37'') +++	Commentaire 39 (CTV2 : 32'49'') je refais le même petit cercle hein (<i>rit</i>) + dans le sens des aiguilles d'une montre et euh là j'leur pose quand même des questions + comme y a pas d'demande de leur part + ils sont bien concentrés dans les activités + je passe dans les rangs pour regarder un peu où ils en sont dans l'travail pour voir s'il n'y a pas de + s'ils ne prennent pas une fausse direction ou si ça pose pas de problème mais j'pose des p'tites questions pour vérifier qu'ça va Commentaire 40 (CTV2 : 33'11'') voilà je sais pourquoi j'dis ça parce que y en a certains qui écrivent juste quelques mots isolés + alors c'est vrai qu'la syntaxe c'est pas évident donc euh + voilà quoi j'dis bien l'objectif de l'exercice c'est quand même de faire des phrases complètes pour après pouvoir les les présenter au groupe classe <u>Q° : Là ils doivent faire des phrases pour comparer les produits ?</u> voilà alors évidemment ce sont des photos hein des boîtes d'emballage donc ils ont pas accès aux informations exactes et précises en termes de pourcentage par contre l'emballage donne un certain nombre d'indications + par exemple il y a plus de petits gâteaux dans la boîte machin que dans la boîte machin + et du coup c'est quand même important de faire des phrases parce que s'ils mettent deux mots euh Commentaire 41 (CTV2 : 34'02'') (<i>Dorothée vérifie l'ordinateur, Jelena efface le tableau</i>) la vidéo marche je regarde l'heure je mets tout en place les p'tits papiers pour que ce soit net clair et précis pour jelena Commentaire 42 (CTV2 : 35'05'') (<i>Dorothée parle avec Cai</i>) je passe plus de temps avec cet étudiant plutôt qu'avec les autres + en général ce que je fais quand il y a un problème que je sens commun à tous les étudiants + je prends la parole à voix forte j'interpelle le groupe parce que je sais qu'ça va servir à tout le monde + après quand je vois que un étudiant a un problème particulier et un autre tel autre j'vais passer dans les rangs j'vais parler tout doucement et j'vais clarifier les choses individuellement + donc là c'est le cas et même j'm'accroupis donc je savais qu'il y en avait peut être pour un p'tit moment Commentaire 43 (CTV2 : 35'43'') c'est p't être pas très malin de faire ça parce que moi j'me rends visiblement pas compte du temps qui passe euh + j'prends la parole quand même pendant un bon p'tit moment bon il acquiesce mais j'me dis que c'est

	on va corriger↑ + c'est bon pour tout le monde↑	pt'être pas le plus judicieux déjà parce que c'est un peu à l'écart les autres bon ben j'les perds un p'tit peu d'vue et puis euh + et p't'être que même pour lui p't'être qu'il le prend pas très bien je sais pas + là je + ça me pose question de me voir faire ça + je réalisais pas à c'moment là que + mais j'me demande si c'est la meilleure façon
304 As	oui	<u>Q° : Pour l'instant, ça a duré moins d'une minute...</u>
305 E1	alors qui veut faire le premier exercice↑ (<i>E1 regarde Fen</i>) + monsieur↑	oh c'est marrant j'me rends pas compte + j'ai l'impression qu'c'est un p'tit peu long quoi alors que sur le coup j'ai pas du tout eu cette sensation là sinon j'me serais arrêtée
306 Fen	euh deuxième produit est:: plus gras	
307 E1	le deuxième produit est l'plus gras oui↓ effectivement↓ tout le monde a trouvé ça↑	
308 As	euh oui oui	
309 E1	oui↓ ou alors↑ (<i>E1 se tourne vers Wei</i>)	
310 Wei	le le premier produit est le moins gras↓	
311 E	ou alors le premier produit↑ est le moins gras↓ on peut inverser aussi↓+ effectivement↑ euh: pour le dernier exercice-CE:: euh qui veut bien prendre la parole↑ (<i>E1 balaie la salle du regard</i>) ++ une des filles (<i>E1 pointe vers Zhu à sa gauche</i>) s'il vous plaît↑ euh: mademoiselle↑ j'veus ai pas interrogé encore↓ vous pouvez faire le dernier exercice↑+ s'il vous plaît↑	
312 Zhu	la valeur énergétique de le premier produit est plu + pluss que ce de le + à ce le deuxième	Commentaire 44 (CTV2 : 37'11'')
313 E1	oui:↓ la valeur énergétique est plus grande↑ + que↑ celle du deuxième produit↑ très bien↓+ ensuite↓ qui veut faire une autre phrase↓ ++ c'est le moment de vous entraîner à parler: ↑ de voir + si vos phrases sont bonnes↑ donc n'hésitez pas à:	c'est quelque chose à laquelle j'avais pas pensé avant c'est le fait qu'on pouvait formuler à chaque fois les + les choses de deux façons + et donc en passant dans les rangs j'ai vu que chacun avait sa propre manière de formuler les choses + donc je bondis sur l'occasion qui se présente que j'avais pas du tout anticipé pour le coup + un premier étudiante donne sa réponse et j'me souviens que quelqu'un d'autre avait proposé l'exact contraire et je dis ou alors + et je sais très bien que ça va peut être permettre aux autres de faire le rapprochement entre les deux façons d'faire et leur donner peut être des nouvelles idées ou des nouvelles perspectives + donc là c'est vraiment + j'ai rebondi sur l'occasion qui s'est présentée à moi
314 Wu	<u>xxx</u> euh le deuxième produit sont meilleur pour les gens gros	<u>Q° : Quelquefois il y a des choses auxquelles on ne pense pas mais ce sont les étudiants qui nous y font penser...</u>
315 E1	le deuxième produit est mieux est meilleur	oui + y a des opportunités qui s'présentent et après il suffit de les saisir et ça ça les amène encore un peu plus loin et nous aussi du coup + parce que sinon + là c'était un coup d'chance parce que ça aurait pu s'passer comme j'avais prévu + du coup si je refais les comparatifs j'aurai cette perspective qui s'ajoute + ça enrichit la pratique
316 Wu	meilleur	
317 E1	pour euh pour les gens gros↓ oui (<i>E1 sourit</i>) peut être effectivement↓ (<i>rives</i>)	
	ça dépend combien on en mange↓ hein c'est ce qu'on a vu dans les articles↑ + effectivement on dit est parce que c'est un produit y en a qu'un↓ donc c'est pas sont c'est est↓ le deuxième produit est meilleur↓ mmh mmh très bien↓ qui d'autre + peut donner une phrase +++ allez allez n'ayez pas peur↑ + j'ai vérifié qu'vous ayez tous écrit avant donc je sais qu'vous avez TOUS des choses à dire↓ les filles au fond peut être (<i>E1 pointe vers Sha et Mei, devant elle</i>)	Commentaire 45 (CTV2 : 38'09'')
318 Sha	le premier produit peut nous donner /plu/ ↑ d'énergie que le deuxième produit	alors là bon je sens que ils sont pas + ils sont pas prêts à parler spontanément + j'veux pas les + stigmatiser en disant toi toi toi + j'l'ai fait un p'tit peu mais j'veux aussi qu'ça vienne d'eux et qu'ils prennent conscience que c'est dans leur intérêt d'expérimenter dans le cadre de la classe + pour pouvoir utiliser euh à l'extérieur +
319 E1	est plus↑ j'ai pas entendu↓	
320 Sha	plus d'énergie↓	
321 E1	ah plus d'énergie oui↓ donne plus	

	d'énergie très bien↓ mmh mmh↑ + d'autres phrases↑ ++ non↑ c'est bon↑ tout le monde euh tout le monde est d'accord y a pas de choses à rajouter↑ + d'accord↑ très bien↓ donc euh:: un p'tit commentaire après on va passer à la suite↑ un p'tit commentaire sur les tableaux↓ y a beaucoup de choses↑ + euh:: + est ce que vous avez des questions par rapport à ce tableau↓ + à ces tableaux plutôt↓ les tableaux derrière↓ (<i>E1 montre les tableaux aux apprenants</i>) + donc ça c'est pour vous aider à retenir les mots↑ le premier tableau normalement c'est bon hein c'est exactement l'exercice qu'on avait fait avant↓ + donc ça ça va↓ dans le deuxième tableau ça va↑ euh qu'est ce que ça veut dire euh amidon euh des amidons↑ ++ (<i>E1 retourne à sa table pour vérifier</i>) euh: amidon c'est ce qu'on va: c'est les glucides que l'on va rajouter↓ + en fait↑ (<i>E1 prend un document sur sa table et revient au centre de la classe</i>) + en fait↑ euh ça rentre dans la case additifs↓ vous avez vu les additifs↑ ça ressemble un p'tit peu au mot addition↓ c'est ce qu'on ajoute aux produits↑ pour que le produit soit meilleur↓ mais ça n'est pas naturel↓ ce sont des choses qu'on va rajouter↓ d'accord↓ les amidons c'est le glucose↓ qu'on va rajouter↓ les colorants↑ par exemple c'est un additif↑ ça permet de donner une plus belle couleur aux produits↓ ça va donner envie↓ par exemple le yaourt à la fraise↑ s'il est bien rose↓ on va se dire mmh↑ y a beaucoup de fraises là d'dans↓ (<i>rires</i>)(<i>enregistrement coupé juste avant la fin du cours</i>)	bon je leur dis j'prends l'parti de leur dire + c'est pour vous ça vous apporte essayez de jouer le jeu + et là y a l'étudiant qui a des problèmes qui prend la parole pour faire une phrase alors évidemment j'suis ravie parce que il l'a prend spontanément du coup moi j'l'ai pas du tout forcé et il fait une phrase avec plutôt + avec un peu d'humour je sens bien qu'il veut faire un p'tit trait d'humour + alors y a deux fautes énormes dans la phrase (<i>rit</i>) + donc j'dis oui je souris j'lui fais comprendre que j'ai bien saisi le truc et discrètement je reformule en disant oui plutôt meilleur ou mieux on peut dire les deux et j'lui laisse la possibilité pour dire que voilà y a pas une manière parfaite de dire + c'est pas tu sais rien je sais tout mais effectivement on construit et puis tu as le choix en fait + mais j'suis très contente 'fin pour moi le cours se termine très très bien parce que en tous les cas pour lui j'ai réussi à faire c'que j'voulais faire + pour les autres bon c'est plus difficile y a toujours une dynamique de groupe des gens qui prennent plus ou moins la parole c'est dans la durée aussi qu'on voit la la progression individuelle de chacun mais + mais voilà
322 Yan		
323 E1		
		Commentaire 46 (CTV2 : 39'56'') j'suis très contente + on l'voit pas trop mais quand elle pose la question j'fais mine d'aller chercher quelque chose en fait j'vais chercher mes notes pour vérifier que j'me plante pas parce que j'me sens pas très à l'aise avec le vocabulaire technique (<i>rit</i>) + euh hormis lipide bon voilà c'est le truc que j'ai bien retenu mais bon + alors donc elle me pose alors + on leur a donné un p'tit tableau avec du vocabulaire en pensant qu'ça pouvait leur resservir après quand ils font leurs courses euh + j'leur dis qu'c'est pour les aider pour avoir cette base + j'leur dis évidemment pas qu'c'est à apprendre par cœur parce que d'une part on le réexploitera pas et d'autre part c'est vraiment une aide une béquille plus qu'autre chose + par contre avant de passer la main à jelena j'attire leur attention sur ce memento pour voir si il y a des questions qui émergent parce qu'après je sais qu'on s'en servira pas et qu'c'est un peu le seul moment possible

[CTV2 : 40'27'']

5.9. Plan de préparation DOROTHÉE 2

PRISE EN MAIN DU 5 FEVRIER 2010

Objectif lexical	le vocabulaire sur les étiquettes d'emballage alimentaire / les aliments
Objectif linguistique	Comparaison (superlatifs de supériorité et d'infériorité)
Objectif pragmatique	Savoir repérer les informations importantes quand on fait les courses
Objectif culturel	Les produits alimentaires en France

Anticipation	A partir de deux boîtes de céréales d'une même marque : <i>Que pouvez-vous dire de cette première boîte ? Quelles sont les couleurs ? Que véhiculent ces couleurs ? l'emballage vous donne-t-il envie de manger ces céréales ?</i> <i>Que pouvez-vous dire de cette deuxième boîte ? Etc...</i> <i>Si l'on compare ces deux boîtes, quels sont les points communs ? les différences selon vous ?</i>	6 min
Transition	<i>Nous allons maintenant lire un article sur cette marque</i>	
Support écrit	Lecture à voix haute du premier article suivi de questions de compréhension : <i>D'où est tiré cet article ? De quand date-t-il ? Qu'apprend-on dans cet article ? Trouvez vous que la sanction soit suffisante ?</i> Lecture à voix haute du deuxième texte puis questions : <i>D'où est tiré cet article ? De quand date-t-il ? Qu'apprend-on dans cet article ? Trouvez vous que cet article complète le premier ? Pourquoi ? Connaissez-vous tous les termes de l'article ?</i> <i>Comment faire selon vous pour éviter de se laisser piéger par les emballages ?</i>	30 min
transition		
Travail sur la langue	Exercices où il faut relier les mots aux définitions, Exercices à trous, Petits textes explicatifs pour le voca.	30 min

transition	Exercice à partir de leurs étiquettes Exercice de comparaison entre deux étiquettes (5groupes de 4 apprenants : ils doivent choisir deux étiquettes – comparer- convaincre les autres groupes ensuite) <i>Les étiquettes vues plus haut sont-elles suffisantes ?</i>	
Vidéo : préparation au débat	Partie 1 : l'école <i>Où se trouve-t-on ? Est-ce une école comme les autres ? Pourquoi ? Qu'apprennent-ils dans cette école ?</i> Partie 2 : fabriquer un nouveau produit grâce aux additifs <i>Que découvre-t-on dans cet extrait ? Parviennent-ils à leur fin ? Quels sont les produits qui ont été ajoutés ?</i> Partie 3 : les additifs <i>Qu'apprend-on sur les additifs dans cette partie ? Connaissez-vous cet aspect ?</i> Partie 4 : la graisse animale <i>D'où vient la graisse finalement ? Est-ce que c'est précisé sur l'emballage ? Pourquoi à votre avis ? Trouvez-vous normal qu'il n'y ait pas plus de précisions sur les emballages ?</i>	30 min
Débat	<i>Que pourrait-on faire pour pallier à ce genre de problème ?</i> <i>Comment ces problèmes sont-ils traités en Chine ?</i>	30 min

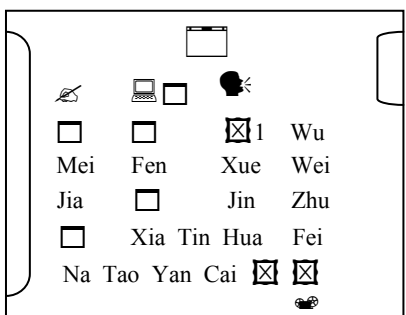
ANNEXES 6

CORPUS MERIEM

6.1. Présentation de Meriem

Informations spécifiques concernant Meriem	
Age	24 ans
Expérience des langues	Langue 1 : arabe algérien Langue seconde : français Langue étrangère : anglais (apprise à l'école, pratiquée occasionnellement en situation personnelle, niveau estimé <i>indépendant B1</i>)
Formation universitaire	2009-10 : Master 2 Didactique des langues 2008-09 : Master 1 Didactique des langues
Expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE antérieure au stage	Début 2009 : un stage d'un mois dans une association à Paris
Expérience professionnelle autre	Aucune

6.2. Présentation du cours MERIEM 1

ME1 – Présentation du cours	
Date et heure	9 octobre 2009, de 10h à 11h
Durée totale	59'32''
Personnes présentes	L'enseignante stagiaire, 16 étudiants (5 garçons, 11 filles) La conseillère pédagogique, trois étudiantes de M2
Disposition de la classe	<u>Légende</u>  enseignante  étudiantes M2  conseillère Prénoms : apprenant-e-s  tableau  rétroprojecteur  caméra  place inoccupée P porte F fenêtres 

Enregistrement et traitement des données naturelles	
Nature	Le cours a été enregistré sur support audio-visuel (caméra numérique) par une étudiante de M2.
Transcription	Ensemble du cours transcrit (sauf le début de la vidéo pendant 3'37'' : installation et appel). CTV : de 3'37'' à 59'32'', soit une durée de 55'55'' 256 TPs
Identification des locuteurs	E = enseignante (Meriem) C = conseillère pédagogique Et1/Et2/Et3 = étudiantes de M2 Cai, Fen, Tao, Wei, Wu = étudiants identifiés Fei, Hua, Jia, Jin, Mei, Na, Tin, Xia, Xue, Yan, Zhu = étudiantes identifiées Af = étudiante non identifiée Am = étudiant non identifié As = plusieurs étudiants

NB : pour des raisons d'indisponibilité de temps, il a été impossible d'organiser un entretien d'auto-confrontation entre Meriem et l'enquêtrice pour ce cours.

6.3. Synopsis MERIEM 1

Synopsis du cours ME1 : Découverte de pays francophones	Université Paris Descartes DUFLS
Enseignante stagiaire : Meriem	Classe : FLE pour étudiants chinois, de niveaux A2-B2

Séance

Données	Enregistrées	Transcrites	TPs
9.10.09_1/1	0'00'' – 59'32''	3'37'' – 59'32''	256

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Séance du 9.10.09				
0. transition	de 0'00'' à 3'37'' durée : 3'37''			E fait l'appel. Les As s'installent.
1.				Présentation de pays francophones
1.1.				Enumération de pays francophones dans le monde, introduction du thème de la Francophonie
1.1.1.	de 3'37'' à 6'05'' durée : 2'28'' TPs : 001 - 040	Q	Carte de la Francophonie projetée au tableau	➤ Enumérer des pays francophones E se présente, explique qu'elle est algérienne et demande aux As s'ils connaissent l'Algérie. Les As disent où se trouve ce pays et les langues qu'on y parle. A partir de cette entrée en matière avec l'Algérie et de la carte de la Francophonie projetée au tableau, E demande aux As s'ils connaissent d'autres pays francophones. Les As proposent : Suisse, Belgique, Luxembourg, Canada, Sénégal, Cameroun, Gabon, Tunisie, Maroc. E clôt l'énumération en recommandant aux As de visiter un pays francophone.
1.2.				Exposés oraux courts sur des pays francophones : Algérie, Sénégal, Canada, Mali, Liban, Burkina Faso, Martinique, Niger
1.2.1.	de 6'06'' à 24'18'' durée : 18'12'' TPs : 040 - 058	D	Carte de la Francophonie projetée au tableau	➤ Préparer un exposé court (3mn) sur un pays francophone E annonce que le cours sera consacré à des pays francophones par le biais de petits exposés à réaliser. E demande aux As s'ils savent ce qu'est un exposé, les As acquiescent, E poursuit la présentation de l'activité : les As doivent travailler en binômes, il y aura 8 binômes, chaque binôme travaille sur un pays différent, il s'agit pour les As de lire un texte de présentation d'un pays, d'en retenir l'essentiel et de le présenter ensuite oralement aux autres en 3 minutes. E précise que les As peuvent commenter les images illustrant les textes de présentation des pays et donne quelques indications sur les informations possibles à présenter : situation géographique, climat. E recommande aux As de prendre des notes pour leur présentation et de ne pas s'attarder sur des mots incompris. Les binômes d'As lisent leur texte et préparent leur petit exposé.
1.2.2.	de 24'19'' à 58'49''	D/	Carte de la	➤ Présenter les caractéristiques principales d'un

	durée : 34'30'' TPs : 058 - 254	MC	Francophonie projetée au tableau	pays francophone Les binômes de As se succèdent devant le tableau pour présenter quelques caractéristiques du pays francophone dont ils ont lu la description. E demande à chaque binôme de commencer par écrire le nom du pays au tableau et de le situer sur la carte projetée de la Francophonie. Le premier binôme présente l'Algérie avec les caractéristiques suivantes : sud de la Méditerranée, 2^{ème} grand pays d'Afrique, richesses naturelles et culturelles. Puis les deux As commentent à tour de rôle les photos illustrant le texte de présentation : le symbole de l'Algérie à Alger (Tour Eiffel algérienne), une photo du paysage littoral algérien, une jeune mariée berbère, une photo du Sahara, un village kabyle. Puis le binôme remercie et s'en va. E explique que les autres As peuvent poser des questions. E précise que les As ont intérêt à prendre des notes sur les pays présentés car ils auront à répondre à un QCM sur les pays francophones présentés au cours suivant. Le deuxième binôme présente le Sénégal avec les caractéristiques suivantes : ouest de l'Afrique, paysages somptueux, forêt tropicale, pays indépendant depuis 50 ans, francophone, pays musulman. Pas de question des autres As. Le troisième binôme présente le Canada avec les caractéristiques suivantes : pays de nature, 4 saisons, pays blanc l'hiver, le feuillage d'érable rouge sur le drapeau comme les feuilles des érables, pays vert au printemps. E demande des clarifications sur le temps au Canada, pas de question des autres As. Le quatrième binôme présente le Mali avec les caractéristiques suivantes : les Maliens descendants du plus grand empire d'Afrique, pays colonisé dans le passé, beaux paysages, villages animés, flore, fleuve Niger, pays pour les routards où il faut se rendre avec des bonnes chaussures, pays très chaud (prévoir la trousse à pharmacie), obligation de vaccins pour obtenir un visa d'entrée (contre la fièvre jaune). Pas de question des autres As. E demande d'expliquer le mot « dune » : une A dit que c'est une petite montagne de sable, E acquiesce et complète l'explication. Le cinquième binôme présente le Liban avec les caractéristiques suivantes : à la croisée de l'Orient et de l'Occident, 150kms de long et 60kms de large, paysages variés (montagnes, fleuves, cascades, forêts, mer Méditerranée), quatre saisons, Beyrouth ville de fête, activités touristiques, gastronomie raffinée. E fait remarquer au binôme qu'ils lisent des extraits du texte plus qu'ils ne présentent un exposé. E demande la signification des expressions « gastronomie raffinée », « aride », « verdoyant » et « fêtard ». Le binôme explique ou d'autres As, E confirme et complète le cas échéant. Le sixième binôme présente le Burkina Faso avec les caractéristiques suivantes : pays africain entouré de six autres pays, pays pauvre, pas trop de tourisme, pays chaud, bonnes ressources naturelles, désert, habitat traditionnel, animaux divers, exportation de riz. Pas de question des autres As. E fait une remarque sur le fait que les As ne prennent pas de note.

				Le septième binôme présente la Martinique avec les caractéristiques suivantes : île très jolie, paysages volcaniques, forêts tropicales, plantations de cannes à sucre, sol fertile (E demande l'explication de « fertile », la A donne le synonyme de « riche »), située à côté des îles indépendantes de Dominique et de Sainte-Lucie, fruits tropicaux (bananes, plantin, ananas), impératrice Joséphine martiniquaise célèbre femme de Napoléon. Le huitième binôme présente le Niger avec les caractéristiques suivantes : pays de déserts, maisons petites, animaux divers, déplacements à pied, transports de produits sur la tête, longue histoire, peintures rupestres, mouvements de peuples, le fleuve Niger (qui donne son nom au pays).
<i>0. insert</i>	<i>de 58'50'' à 59'32'' durée : 0'42'' TPs : 254 - 256</i>	<i>E</i>	<i>Référence du site cité : www.routard.com</i>	<i>E remercie les As pour leurs exposés. E précise le statut du français dans les pays francophones : elle peut être langue officielle ou pas, mais occupe une place importante, notamment du fait de la colonisation dans les ex-colonies françaises.</i> <i>E rappelle le QCM du cours suivant. E recommande aux As de lire aussi en complément les présentations du Laos et des Seychelles sur le site internet du Routard.</i>

6.4. Transcription MERIEM 1

ME1 – Transcription du cours	
<i>Salle de classe de l'université. L'écran blanc de projection est baissé, le rétroprojecteur est allumé, une carte de la Francophonie est projetée tout le long du cours.</i>	
[CTV : 3'37'']	
001 E	bon j'vais me présenter je m'appelle euh meriem↑ + je vais écrire au tableau↓ (<i>E écrit son prénom au tableau</i>) ++ meriem donc euh je suis algérienne↓ + donc je viens d'algérie est-ce que vous connaissez l'algérie↓
002 As	l'algérie↑ xxx
003 E	l'algérie↑ vous connaissez pas c'pays↑
004 As	oui xxx
005 E	oui il se trouve où↑
006 Na	euh au nord euh: de l'af de l'afrique↓
007 E	au nord de l'afrique↓ donc c'est là (<i>E pointe sur la carte de la Francophonie projetée au tableau</i>) l'algérie + d'accord↑ + et quelle langue est-ce qu'ils parlent↓
008 As	français français
009 E	alors le français oui↓ mais c'est pas la langue maternelle + c'est pas la langue maternelle c'est une langue↑ qui a une très grande importance↓ mais c'est pas la langue maternelle↓ en algérie on parle euh le berbère + ou le kabyle c'est pareil +++ (<i>E écrit ces mots</i>) ou bien↑ l'arabe + l'arabe étant la langue + officielle↓ ou sinon euh le français a un statut assez important dans ce pays↓ + d'accord↑ + donc c'est un pays euh francophone↓ + parce qu'ils parlent français↓ est-ce que vous connaissez d'aut' pays francophones↑+
010 Am	oui
011 E	lesquels
012 Tao	la suisse
013 E	oui
014 Tao	la belgique
015 E	oui
016 Af	xxx
017 E	c'est tout↑
018 Tao	le luxembourg
019 E	oui (<i>rires</i>)
020 Tao	le canada (<i>rires</i>)
021 E	oui
022 Af	sénégal
023 E	oui
024 Cai	cameroun
025 Tao	came-roun
026 Cai	cameroun
027 E	le gabon□
028 Cai	cameroun
029 E	le cameroun oui
030 Cai	la tunisie
031 E	oui:
032 Hua	<u>maroc</u>
033 Cai	<u>maroc</u>
034 E	oui aussi
035 Tao	vietnam +
036 E	pas le vietnam mais le laos↑ peut-être↑
037 As	oui oui xxx
038 E	le laos↑ + xxx il est pas très loin du vietnam↓ xxx ++ d'accord↓ et vous avez déjà visité euh:↑ ces pays francophones↑ ou <u>l'un deux</u>
039 As	<u>non</u>
040 E	aucun↑ non↑ + d'accord↓ ben j'espère que vous aurez l'occasion de le faire parce que + y a énormément de choses à voir + et comme vous êtes en train d'apprendre le français ça s'rait bien d'aller voir le pays qui parle français + d'accord↑ + [CTV : 6'06''] DONC↑ aujourd'hui on va faire↑

	+ on va parler donc des pays francophones↑ d'accord↑ et puis nous allons faire des p'tits↑ des mini exposés↓ + vous savez ce que c'est qu'un exposé↑
041 As	oui
042 E	oui + d'accord↓ donc on va faire un mini exposé + on va découvrir ben j'voulais qu'on découvre dix pays mais on va en découvrir que neuf + ou huit parce qu'il y a deux absents + et euh: donc vous allez travailler en groupes de deux + d'accord↓ je vais vous donner euh des pays + et puis euh vous inquiétez pas j'ai les textes vous allez avoir euh une petite vingtaine de minutes↑ + pour lire le texte + retenir l'essentiel + et euh: nous l'faire découvrir + tout simplement↓ + d'accord↑
043 As	d'accord d'accord +
044 E	<i>(E passe des textes à Et1. qui les distribue derrière elle)</i> donc euh vous vous mettez par deux
045 As	xxx +
046 E	et ensuite donc euh vous allez passer au tableau↑ vous allez nous parler de ce pays↓ vous aurez trois minutes↓ + en tout
047 As	xxx <i>(les apprenants s'installent pour travailler en binôme - CTV : 7'21''>8'16'' - E discute avec les deux Et. présentes, dont celle qui l'aide à distribuer les textes)</i>
048 E	oui↑ <i>(E se dirige vers un binôme, discute avec les apprenants du binôme)</i> ++
049 Af	xxx ce que xxx
050 E	<i>(E s'adresse à tout le groupe)</i> oui↑ i faut faire i faut aussi parler euh des images + quand vous allez parler du pays il faut exploiter euh les illustrations + donc vous direz un p'tit peu où ça se trouve qu'est-ce que vous voyez par rapport aux images↓ est-ce que c'est un pays pauvre riche chaud froid + d'accord↑ + <i>(puis E s'adresse à nouveau au binôme qui l'avait interpellé)</i> et là↑ t'as pas le pays↓ mais t'as quoi sur xxx /destination d' la ville/ <i>(puis E repart vers son bureau et s'adresse encore une fois au grand groupe)</i> ++ n'hésitez PAS à prendre des notes↑ que vous pourrez apporter au tableau euh: y a pas d'souci↓
051 As	xxx <i>(les apprenants continuent le travail en binômes, E circule entre les groupes et répond aux demandes d'aide ponctuelles des binômes - CTV : 9'03''>12'53'')</i>
052 Et1	<i>(Et1 éteint la lumière de la salle et la rallume aussitôt)</i> oups pardon
053 E	<i>(E s'adresse à nouveau à tout le groupe)</i> juste une petite remarque ne: bloquez pas sur un mot qu'vous n'connaissez pas↓ euh j'vous rappelle que vous avez trois minutes pour exposer pour faire découvrir le pays↑ euh si vous comprenez pas un mot↓ je suis là pour vous expliquer↓ mais ne bloquez pas dessus↓ + d'accord↑
054 As	xxx <i>(les apprenants reprennent le travail en binôme, E continue à circuler entre les groupes - CTV : 13'08''>18'57'' - à 14'48'' E retourne à son bureau, regarde un document et écrit quelques informations au tableau, à 16'40'' E recommence à circuler entre les groupes)</i>
055 E	y a encore↑ six minutes↓
056 As	xxx <i>(les apprenants continuent à travailler en binômes - CTV : 18'58''>23'27'')</i>
057 E	encore↑ deux minutes
058 As	xxx <i>(les apprenants continuent à travailler en binômes - CTV : 23'28''>24'19'')</i>
059 E	[CTV : 24'19''] allez↑ on commence + le premier groupe++ le sénégal↑ le mali:↑ + la martinique le canada peut-être↑ + vous êtes obligés de passer d'toute façon alors↓ + <i>(rires)</i> l'algérie↑ on commence par l'algérie que je xxx <i>(un binôme se lève au fond de la classe - Na et Tao)</i>
060 Tao	on va ici ou <i>(Tao fait un geste vers le devant de la salle)</i>
061 E	ah non LA <i>(E indique l'espace devant le tableau)</i> s'il vous plaît↓ <i>(le binôme se rend vers le devant de la salle)</i> xxx est-ce que vous pouvez écrire le: pays que vous allez euh dont vous allez parler↓ ++ <i>(Na écrit le nom au tableau)</i> et essayer de le situer sur la carte + géographique↓ + j'l'ai montré tout à l'heure mais bon↓
062 Na	<i>(Na s'adresse à tous les étudiants)</i> euh euh l'algérie est un est un pays francophone qui se trouve au sud de la + méditerranée euh elle est la le deuxième grand pays euh du continent africain <i>(Tao pointe l'Algérie sur la carte de la Francophonie, et Na fait de même juste après)</i>
063 Tao	euh algérie c'est un pays qui possède des richesses culturelles + naturelles et: on on peut on peut se sentir /authen authentique/ en algérie je pense
064 Na	euh voici cette euh première photo <i>(Na montre une des photos qui figure en haut du texte travaillé)</i> euh c'est le symbole d'algérie que toujours on appelle la tour eiffel algé
065 Tao	algériENNE
066 Na	algérienne <i>(rires)</i>
067 Tao	euh le deuxième photo <i>(Tao pointe la photo sur le document)</i> c'est le paysage littoral en algérie + c'est magnifique
068 E	c'est le paysage↑
069 Tao	littoral↓

070 E	d'accord littoral oui↓
071 Na	euh la troisième: photo (<i>Na pointe la photo sur le document</i>) on peut voir une: une jolie femme qui est très très heureuse euh vous savez quoi↑ parce que elle va se marier euh ici euh ce sont des bijoux euh BERbères
072 Tao	le quatrième photo (<i>Tao pointe la photo sur le document</i>) c'est le plus connu désert sahara + euh sahara↑ euh recouvert plus de 80 pourcent de la surface d'algerie↓
073 Na	la /deuxième/ (<i>Na pointe la photo sur le document</i>) euh euh on sait pas le nom mais c'est c'est un petit village dans dans la fo dans la forêt
074 E	c'est la kabylie
075 Na	la kabylie euh merci encore (<i>applaudissements, le binôme s'en va</i>)
076 E	vous pouvez rester vous pouvez leur poser des questions↑ hein heu le but c'est qu'vous preniez des notes et ces notes-là pourraient vous servir + pour euh le q c m de lundi + vous savez que: je vais vous remettre un q c m lundi donc ça portera sur euh les pays qu'on va découvrir aujourd'hui↓ donc ce s'rait bien d'prendre des notes↑ et d'poser des questions + euh de poser des questions si vous ne comprenez pas↓ d'accord↑
077 Na	vous avez des questions
078 E	vous avez des questions + ben on verra ça au q c m↑ (<i>rires</i>) + merci↓ + (<i>applaudissements, bruits de chaises</i>) ++ qui représente le sénégal ++ (<i>un nouveau binôme s'avance, Jin et Xue</i>) (<i>E à Jin</i>) tu écris le nom sur le pays (<i>E pointe le tableau</i>) là (<i>Jin écrit</i>)
079 Xue	(<i>Xue commence la présentation pendant que Jin écrit</i>) le /sindica/
080 E	(<i>E à Jin</i>) ça s'rait bien de mettre un p'tit article avant LE sénégal + l'algerie tu peux mettre un l apostrophe↑ s'il te plaît (<i>Jin écrit</i>) + merci↓
081 Xue	le /sindica/ situe de l'ouest de: de l'afrique l'afrique (<i>Xue rit</i>)
082 E	plus fort s'il te plaît + pour que tout le monde↑ puisse entendre↓
083 Xue	ah oui le /sindica/ euh situe le /sindical/ situe de hum euh de l'ouest de la de l'afrique euh il a euh il a euh de paysages + euh:: très euh plus: euh somptueux de afrique
084 E	d'accord somptueux tu comprends le mot↑ (<i>E se tourne vers le groupe</i>) tout le monde comprend le mot↑ somptueux↑
085 Am	xxx /non/
086 E	(<i>E à Jin et à Xue</i>) somptueux ça veut dire quoi↑
087 Jin	euh très joli très euh luxueux luxueux
088 E	très joli très luxueux somptueux↓ magnifique↑ (<i>E regarde le groupe, écarte les mains</i>) + c'est somptueux↑ c'est magnifique↑
089 Jin	par exemple euh on peut euh on peut trouver euh
090 E	(<i>E s'adresse à Jin avec un geste de la main pour indiquer qu'elle doit parler plus fort</i>) plus fort s'il te plaît
091 Jin	ah par exemple on peut trouver
092 E	jia (<i>E s'adresse à Jia et lui fait signe de se taire, un doigt sur la bouche</i>)
093 Jin	la forêt xxx + francophone euh et les gens parlent euh français et et et : et la euh /dépen/ euh indépendance c'est depuis /cinquante ans/ euh de l'afrique (<i>Et1. tousse</i>)
094 Xue	euh euh c'est un pays euh euh avec le /religieux/ islam + oui↑ euh (<i>Et1. tousse à nouveau</i>)
095 E	c'est un pays musulman↑ ++
096 Jin	et euh et et le /pays/ chaud euh dans le pays mmh euh + parce que euh elle est euh en /nombre prem première l'aridité du désert/ dans la zone du /sarrière/ (<i>Et1 tousse à nouveau</i>)
097 E	c'est tout↑
098 Jin	ouais
099 E	des questions↑
100 Et1	moi j'veux savoir où c'est
101 E	est-ce que vous pouvez nous situer le sénégal (<i>Am tousse</i>)
102 Jin	situer↑
103 E	oui↓
104 Jin	xxx / situer par frontière/ xxx
105 E	oui c'est bon c'est dans c'est dans c'est dans le sud↑
106 Jin	non euh
107 E	(<i>E fait un geste mitigé de la main droite en regardant la carte</i>) sud ouest de l'afrique
108 Af	oui
109 E	on peut dire ça comme ça ++ (<i>E regarde un document qu'elle tient à la main, puis s'adresse à tout le groupe, en pointant sur le document</i>) vous l'avez sur votre livre ça (<i>E lève le document</i>) ça j'l'ai↓ j'ai fait une photocopie d votre euh + d'une page de votre livre↑ page cent cinquante cinq où y a les pays

	francophones↓ ‘fin pas tous y a pas l’algérie y a pas (<i>E regarde le document</i>) mais ça c’est intéressant de de voir cette petite carte↓ + pas d’question↑ + d’accord↓ merci↑ (<i>le binôme retourne s’asseoir, applaudissements</i>) ++ ensuite↓ + (<i>E regarde Wu et Wei</i>) le canada vous êtes prêts↑+ allez on y va +
109 Wu	xxx
110 E	si (<i>rires</i>) ++ tu pourras pas écrire après d’toute façon il faut qu’tu suives donc euh↓ + allez wu et + wei (<i>Wu et Wei s’avancent</i>)
111 Wu	euh comme tu s: euh comme vous savez canada est un xxx pays très fasc fascin très fascinant (<i>E tend une craie à Wei qui écrit canada</i>) et puis euh: dans le dans canada partout c’est euh nature euh ori euh originale et puis euh: + euh on va on va on va parler de: quatre euh quatre euh quatre euh /saisons/ quatre saisons euh en hiver dans la nature euh: tout le pays sont euh blanc euh euh dans la photo ici euh (<i>Wu pointe une photo sur le document étudié</i>) c’est un c’est un pays euh: de rêve euh en hiver + euh + en un autre euh quand euh: en un autre dans le drapeau il y a ce: euh le feuille la feuille de la euh de la /icrable/ euh xxx la feuille d’arbre de /icrable/ rouge xxx euh euh écrable euh du /li col/ collines euh sont tous les tous ces euh tous ces euh tous ces euh tous ces feuilles rouges dans le tous les collines ce sont leur euh /pate/ euh xxx /incandesc incandescentes/ +
112 Wei	euh ensuite euh je présenter euh euh en en en printemps et en été euh au au printemps au printemps au printemps euh le canada euh le canada est devenu vert + euh le ciel le ciel le ci-el très ami très ami des poètes et + oh↓ et + les écrables les z érables euh n’étaient plus + rouges ils ils deviennent verts euh
113 E	les quoi↑ est-ce que tout le monde a compris↑ j’ai pas très bien entendu↓ qu’est-ce qui devient vert↑
114 Wei	euh les z é-rables
115 E	les AR-bres
116 Et1	les érables
117 As	les érables les érables les érables
118 E	d’accord
119 Wei	les érables + euh euh euh je je je sens que euh les érables est plus est plus vivant en en au printemps↓ ensuite euh en été euh en été euh xxx découverte et /panel monte leur puissante euh de souffle/ et il fait frais↓ +
120 E	et le↑
121 Wei	il euh fait frais
122 E	il fait frais ou il fait froid
123 Wei	pas froid + frais
124 E	il fait frais en automne
125 Wei	mmh
126 E	d’accord↓
127 Wei	et au printemps↓
128 E	ah ben très bien↓
129 Wei	mmh c’est tout↓
130 E	tu nous conseilles d’aller visiter l’canada↑
131 Wei	quoi↑
132 E	tu nous conseilles d’aller visiter↑
133 Wu	oui oui
134 Wei	ah oui↓
132 E	vous voulez aller visiter l’canada + après tout c’qu’i vient de dire vous êtes curieux↑ + de voir si c’est vraiment vrai c’ qu’il a dit↑ (<i>rires</i>) hein↑ non↑ + pas de question↑ ++ d’accord↓ merci↓ (<i>Wu et Wei retournent s’asseoir, applaudissements</i>) ++ le mali↑ + s’il vous plaît↓ (<i>un nouveau binôme s’avance, Fen et Xia</i>) +++
133 Fen	euh
134 As	(<i>rires</i>)
135 Fen	euh le mali euh situé euh ici (<i>Fen pointe sur la carte</i>) ici euh (<i>Xia écrit « Mali » au tableau</i>) + ce sont les le mali sont de euh descendants de plus grand euh empire s africain euh je pense le histoire euh
136 E	(<i>E à tout le groupe</i>) shu:::t
137 Fen	dans les histoires maliens une euh idée du pays euh colonial donc euh: le mali et son histoire euh ne en plus ou euh à l’é xxx à l’é à l’é à l’époque euh dans mali↓ euh les peuples sont euh euh /humostiques/ euh et xxx euh (<i>Fen s’éclaircit la voix</i>) euh il y a beaucoup de bons /paysages/ dans mali euh des des des dunes euh: des dunes des villages animés et /coloriques/ et euh célèbre euh flore euh le /nei-ger/ + euh /le neiger/ euh qui parcourt le xxx euh <u>maintenant</u>
138 C	le↑
139 E	le niger

140 C	le niger
141 E	le niger
142 Fen	le niger (<i>rires</i>)
143 E	(<i>E à Fen</i>) parle plus fort s'il te plaît et doucement↓ le niger
144 Fen	ah le niger + euh /il a transformé/ euh n'est pas très bien dans mali euh il a pas trop de bus et mé métro comme ça (<i>rires</i>) euh donc c'est un c'est un pays vraiment euh routard
145 E	routard↑ routard tout le monde comprend le mot↑
146 As	xxx non
147 E	routard ça veut dire quoi qui veut bien m'expliquer le mot routard
148 Af	xxx
149 E	routard↑ (<i>E se tourne vers le tableau et écrit le mot</i>) ça veut dire quoi routard↑
150 Af	ça veut dire euh il faut marcher à pied
151 E	vous avez le mot ROUte↑ +
152 Af	routard
153 E	un routard c'est quelqu'un + qui marche qui visite un pays ou une ville à pied↓ +
154 Xia	c'est c'est un pays routard↑ donc euh si euh vous voulez aller ici il faut apporter avec euh des des bonnes chaussures avec vous et euh c'est un pays euh qui fait qui fait qui fait chaud et euh donc il faut euh: il faut apporter un petit trousse à euh phar-macie euh euh ça veut dire il faut apporter des médic euh des méde médecins↑ euh
155 E	des médicaments oui
156 Xia	médicaments↓
157 As	(<i>rires</i>)
158 Xia	et euh euh et pour euh et pour euh /ovtenir/ obtenir euh le visa de ce pays euh c'est obli obli obligatoire de euh euh recevoir euh le va va-ssin↑
159 E	vac-cin↓
160 Xia	euh vaccin↓
161 E	il faut être vacciné contre euh la fièvre je crois↓ xxx la fièvre jaune je crois c'est ça↓
162 Xia	oui comme ça oh euh je pense c'est un pays euh ori original donc euh c'est c'est euh c'est plus intéressant parce que c'est différent la vie +
163 E	d'accord↓ des questions↑ (<i>pas de question</i>) + attention y a l'q c m lundi (<i>E regarde les apprenants, rires</i>) prendre des notes + d'accord↑ merci↑ (<i>applaudissements</i>) ++ le liban peut-être↑ (<i>un nouveau binôme s'avance, Yan et Cai, E échange avec Et1</i>) ++
164 Yan	(<i>Yan échange et rit avec Cai qui cherche la craie pour écrire « Liban » au tableau</i>)
165 E	oui je voulais poser la question euh dune ça veut dire quoi dune↓ + vous aviez parlé de dune c'est quoi les dunes↑ + puisque vous n'avez pas posé d'question j'pense que vous l'avez compris↑ + ce mot↑ + dune c'est quoi dune↓
166 As	dune dune
167 E	des dunes (<i>E regarde le binôme qui a présenté l'algérie</i>) l'algérie↑ c'est quoi dune↓
168 Na	euh: c'est le: c'est le petit petit /montag-ne/ avec euh avec euh de de de de sable
169 E	c'est des petites montagnes de sable oui donc (<i>dessine une dune au tableau</i>) au sahara vous avez + le sable et vous avez des dunes
170 Na	oui
171 E	en mer on appelle ça des vagues mais ça ça s'appelle des dunes d'accord↑ ça peut être comme ça↓ (<i>E dessine un autre exemple de dune</i>) ou DUne↓ d'accord↑ (<i>E se met sur le côté et regarde le binôme prêt à faire l'exposé sur le Liban</i>)
172 Yan	euh le liban se trouve à la croisée de l'orient et de euh l'occident et euh mmh il est long de euh de cent cinquante kilomètres et large de soixante kilomètres et euh le liban euh il se semble euh il rassemble rassembler toute la diversité de la nature et de: humanité ça veut dire euh mmh euh sur les paysages euh il y a + oh + il y a beaucoup de diffè euh différents paysages (<i>rit</i>) il y a beaucoup de paysages différentes euh par exemple euh euh + euh: des montagnes
173 E	mmh
174 Yan	et euh: euh + le climat euh des montagnes + euh parfois c'est aride et parfois c'est euh ver verdoy verdoyante↓ et euh: euh dans les montagnes il y a des fleuves et euh des cascades ++ euh au liban y a beaucoup de: /forêts de pines/ ça veut dire euh aux quatre euh aux quatre /rai raisons/ les arbres euh sont toujours vertes (<i>Yan passe le document à Cai</i>) +
175 Cai	euh sa capitale bey bey bey-rou↑ (<i>Cai regarde E</i>)
176 E	beyrouth ça s'prononce beyrouth
177 Cai	beyrouth euh [réputée pour ses nuits agitées et son activité donc euh intensive attirent fêtards et hommes de d'affaires] euh [longue de longue de vingt euh deux cent cinquante kilomètres et large de

	soixante kilomètres] euh le
178 E	t'es en train d'lire le texte (<i>E écrit Beyrouth au tableau</i>)
179 Cai	ah oui↓
180 As	(<i>rires</i>)
181 E	faut pas lire le texte faut faire un ex-po-sé↓ c'est trop facile sinon
182 Cai	ok les les les euh les touristes euh aller euh aller ski et baigner dans les dans les eaux tur turquoises turquoises euh de méditerranée et fai faire des randonnées euh le pays euh le liban est une euh est un pays du cèdre euh [entre une gastronomie raffinée euh qui ravira les les plus gou gourmands]
183 E	gastronomie raffinée↑ ça veut dire quoi↓
184 Cai	je crois c'est-à-dire
185 Yan	euh c'est plus euh les plats euh
186 Cai	y a plein de spécialités délicieux
187 Yan	la nourriture euh délicieux
188 E	d'accord↓ une nourriture délicieuse↑ d'accord↓ aride ça veut dire quoi aride↑
189 Cai	aride
190 Yan	c'est sec sec
191 E	c'est sec oui↓ sec et chaud↓ verdoyante↑
192 Yan	c'est contraire de aride
193 E	oui donc c'est le contraire d'aride↓ fêtarde↑ vous avez parlé des hommes d'affaires fêtards + fêtarde ça veut dire quoi↑ ça veut dire quoi fêtarde↑
194 As	fêtarde xxx
195 E	quelqu'un connaît ce mot↑ fêtarde c'est c'est familier hein↓ ça vient de fête (<i>E écrit « fêtarde »</i>) un fêtarde ou une fêtarde xxx c'est quelqu'un qui fait la fête
196 As	aahh
197 E	mais c'est assez familier ++ j'te remercie j'vous remercie (<i>le binôme retourne s'asseoir</i>) + il nous reste encore trois pays↑ (<i>applaudissements</i>) le burkina faso s'il vous plaît↓ (<i>un nouveau binôme se dirige vers le tableau, Zhu et Fei</i>) ++ est-ce que vous pouvez écrire écrire euh + le pays ++ (<i>E à Zhu</i>) à côté d'algerie (<i>Zhu écrit Burkina Faso</i>) +++ (<i>E à Fei</i>) tu peux nous l'montrer sur la carte
198 Fei	oui (<i>Fei se retourne vers la carte et pointe le Burkina Faso du doigt</i>) afrique euh le le burkina faso euh se se situer en afrique
199 E	oui
200 Fei	euh ici très près de pays mais euh en beaucoup de pays l'entourent environ six pays les + les pauvres c'est un c'est un pays pauvre jusqu'à maintenant pas trop de touristes d'y aller +
201 Zhu	euh je pense que c'est un (<i>bruits de chaises</i>) pays chaude parce que sur photo ici (<i>Zhu pointe une photo sur le document</i>) il y a un arbre sans feuille mais + les autres avec des feuilles vertes↓ je je j'ai pas compris pourquoi mais euh sur euh sur ce photo c'est un pays qui dispose de bonnes ressources naturelles↓ + parce que euh je peux imaginer désert sur ce photo (<i>Zhu pointe une autre photo</i>) euh et: je pense que les bâtiments euh xxx les bâtiments euh des des gens euh des gens n'a pas est très très traditionnel euh et c'est + c'est mode euh c'est le mode très africaine + et euh + il y a beaucoup de de sorte de z animaux↑ euh + on voit le quatrième photo ici↑ (<i>Zhu pointe sur une photo</i>) je pense que c'est c'est une sorte de xxx bœuf (<i>rires</i>) + euh c'est un peu bizarre euh (<i>Zhu tend le document à Fei</i>)
202 E	y a les cornes qui sont bizarres + non↑
203 Zhu	oui (<i>Zhu fait le geste de cornes sur la tête</i>)
204 E	oui les cornes c'est les cornes↓
205 Fei	en tout cas le ressource est très↑ limitée euh les habitants sont xxx le c'est un pays qui fait une: bonne /baise/ pour export exporter la riz↓
206 E	qui fait quoi↑
207 Fei	euh pour euh euh xxx pour euh développer + pour euh explorer sa /ray
208 E	SA↑
209 Fei	/rayon/ /rayon/
210 As	/rayon/ / rayon/
210 E	RE-gion↑ d'accord↓ d'accord↓ il explore sa région↓ très bien↓
211 Fei	je pense que euh c'est + euh c'est bien pour euh pour aller voyager ici↓ + si vous voulez obtenir euh une expérience + magnifique↑ (<i>rires</i>) je vous r'mercie (<i>applaudissements</i>) +
212 E	vous avez tout compris↑ pas d'question↑ + c'est bien hein↓ vous comprenez sans écrire↑ c'est bien:↓ (<i>ton ironique</i>) bon↑ la martinique↑ (<i>un nouveau binôme s'avance, Mei et Jia</i>) + il nous rest'ra un dernier pays qui est le niger↑ + j'pense qu'on est dans les temps↓ (<i>bruits de chaises</i>) cinq minutes↓
213 Mei	euh ++ euh (<i>Jia cherche la craie</i>)

214 E	(E à Jia) là tiens (E lui tend une craie)
215 Mei	euh + le + le martinique + euh c'est dans une île euh + (Mei cherche la Martinique sur la carte, avec Jia) très euh trop petite euh (Mei perplexe devant le transparent posé sur le rétroprojecteur, rires) xxx chercher xxx
216 E	(E feuillette des documents sur une table à droite du tableau) LA martinique c'est féminin
217 Mei	(Mei pointe sur la carte) euh ah↑ c'est un c'est un petit point + euh mais c'est + c'est un c'est un pays très très joli euh + euh avec la mer et le ciel très clair↑ + et avec les paysages vol vol volcaniques↓ volcanique c'est c'est un montagne↑ qui: faire la é é + é + éruption↑ (Mei regarde E) ah oui euh (Mei regarde à nouveau son document)
218 E	les ERUptions v volcaniques↓
219 Mei	ah oui et avec et avec le les forêts tropicales et plantations de /cainnes/ à sucre + et: je pense que: c'est un pays avec le sol euh très + fertile euh fertile ça veut dire le sol
220 E	très fertile↑ oui↑ oui ça veut dire quoi très fertile↑
221 Mei	euh fertile ça veut dire ça veut dire le sol euh mmh il peut il peut
222 Am	riche
223 Mei	très riche oui
224 E	oui:: + une TERRE fertile c'est une terre où on peut euh planter de xxx plusieurs
225 Mei	beaucoup beaucoup de plantes ou xxx
226 E	des plantes des légumes et ça
227 Mei	<u>ah euh</u>
228 E	<u>se r'produit</u> assez facilement↓
229 Mei	oui euh (Mei regarde son document) euh elle est elle est située entre les îles /indépendantes/ de dominique au nord et de la sainte lucie au /sod/ euh et il y a euh + martinique il y a euh sa + s'appelle /malinia/ en in-dien
230 E	mmh mmh
231 Mei	euh ça veut dire euh île aux fleurs + euh ++ (E écrit « Martinique ») euh il y a beaucoup de fruits tropical euh comme bananas euh le /plantin/ euh les bananas et euh les ananas
232 E	des BANAnes
233 As	xxx bananes xxx
234 E	les a-na-nas
235 As	xxx a-na-nas ++
236 Jia	euh parce que euh le sol de la martinique c'est très fertile↑ donc euh plus de plus des puissances euh européennes anglais et français veu euh + veulent obtenir le la /martinir/ donc euh euh il va devenir euh la il va devenir l'ori-gine des que-relles + entre les puissances + euh il y a une: femme très célèbre: qui a euh qui euh qui a + était née à mar euh à la martini-que
237 E	en martinique
238 Jia	en martinique euh i euh c'est la femme: de napoléon + qui s'appelle euh Joséphine↓ + euh il euh elle est l'impératrice de tous les franç-çais
239 Mei	l'impératrice c'est euh euh ça veut dire reine la reine↑ (Mei regarde E)
240 E	oui↓ c'est la femme de l'empereur↑ +
241 Mei	(Mei échange avec Yan) c'est tout + c'est tout↓ (Mei regarde E)
242 E	c'est tout↑ + attention↓ on dit pas s:ol fertile c'est c'est mieux de dire TERRE fertile
243 Mei	mais c'est quand même maintenant dans texte xxx sol fertile xxx
244 E	oui mais c'est mieux de dire terre↓ merci↑ (applaudissements) ++ le dernier pays (le dernier binôme se déplace, Hua et Tin) +++
245 Hua	euh bonjour à tous↓ (Tin écrit « Niger ») euh je vous présente le pays + niger↓ il se situe ici (Hua pointe sur la carte) + euh il se situe à une: région /soudanaire/ a sud ouest + euh c'est un pays euh couvert par les euh déserts vous pouvez regarde les photos comme ça (Hua pointe sur des photos sur le document) et il y a des très petits maisons euh /par xxx/ les sols et les arb' et le cadre la vie ici est très original mmh ++ euh il euh il y a il y a euh beaucoup des beaucoup des a euh ani ani animaux et + il les les personnes là qui vit ici euh vivent euh très original et: il y a moins de transport et les les personnes qui habitent ici marcher à pied↑ et: avec euh les produits sur la tête↓ pour euh (rires) pour euh prendre des choses et euh /parer parer/ l'eau↑ je crois↓ parce que il y a euh près de euh près de /sassar sassar/ donc je crois il y a moins de l'eau↓
246 E	le sahara↑
247 Tin	le sahara
248 Hua	le sahara oui il y a moins de l'eau donc je crois les ha les habitants euh il faut trans euh /transfor transformer/ l'eau↑ sur la tête comme pour euh le xxx
249 E	ils transportent l'eau sur leur tête oui↓

250 Tin	euh lumière euh de pays aussi une longue: histoire euh depuis longtemps c'é c'était une /réunion réunion/ euh fertile (<i>tourne la tête rapidement vers E</i>) fertile donc euh il y avait il y avait des euh il y avait des gens habiter ici depuis longtemps euh maintenant on peut voir les nombre nombreuses peintures pes rupestres rupestres c'est-à-dire les peintures sur des sur pierres sur pierres
251 E	oui xxx
252 Tin	euh depuis longtemps il y a il y a des mouvements euh des: peuples donc euh au niger↑ il y a beaucoup de /peuplaides/ + il y a beaucoup de peuples on peut voir euh la culture différente euh ici le paysage euh du niger est magnifique et à la fois c'est c'est paysages euh verdoyants et desséchés euh + euh + on peut on peut voir désert sahara
251 E	shut
252 Tin	et le fleuve euh qui donne son nom au pays euh le le fleuve euh fleuve /niner/ on peut aussi voir euh les différentes les différentes cultures euh ici donc euh si vous préfère euh le paysage ss sauvage + sauvage euh vous pouvez visiter le niger
253 Hua	oui je crois après euh oh euh visiter cette ville on peut savoir euh les long et très importantes /personnes xxx/ vous pouvez savoir maintenant y habite un très très belle ville et on on euh xxx on peut on a plus de choses que les personnes qui habitent en cette euh ville et euh je crois aussi si on euh si y a beaucoup de touristes euh voyager dans cet pays↑ et xxx on peut aider l'économie dans cet pays aussi↓ merci↓
254 E	très bien merci↓ (<i>applaudissements, le binôme repart s'asseoir</i>) + [CTV : 58'50''] je vous remercie tous pour vos euh mini exposés↓ + euh je voulais juste: dire que tous ces pays sont francophones euh mais des pays comme l'algérie où le français n'est PAS langue officielle n'est pas langue maternelle mais c'est une langue importante↓ d'accord tous ces pays n'ont pas le français comme langue officielle mais c'est une langue qui + occupe euh énormément de place↑ euh à cause de la colonisation notamment↓ d'accord↑ j'vous remercie↑ puis vous aurez des q c m lundi↑ on a malheureusement comme y a deux absents donc y a un groupe euh: j'aurais aimé vous faire découvrir les seychelles et le laos euh
255 As	laos laos
256 E	je vous invite à aller r'garder sur internet + euh c'est très très beau↓ je peux vous laisser ça si vous voulez (<i>E tend les deux documents de présentation à un étudiant</i>) et puis vous tapez sur google et xxx ou sinon sur routard point com ++ (<i>E écrit l'adresse du site</i>) routard point com + y a les descriptions de de tous les pays du monde + voilà↓
[CTV : 59'32'']	

6.5. Plan de préparation et supports MERIEM 1 9 octobre 2009

Fiche pédagogique d'une heure (1h) Minis exposés sur plusieurs pays francophones

Anticipation (3')

Public chinois adulte	18 personnes			
Objectif pragmatique	Savoir sélectionner, retenir, en prenant des notes, et exposer les points importants d'un texte			
Objectif socioculturel	Découverte de 10 pays francophones			
Niveau	B1			
Support	Descriptifs de 10 pays francophones tirés du site www.routard.com			
Déroulement		Modalité	Matériel	
Compréhension	<u>Anticipation</u> Observation et analyse de la carte géographique du monde	Toute la classe	Carte géographique + rétroprojecteur	3'
Expression	<u>Préparation</u> Distribution des documents + présentation de la consigne	Toute la classe	Descriptifs des pays (texte et images)	3'
	<u>Réalisation</u> Mini exposé pour faire découvrir un pays francophone	Travail par groupe de 2		18'
	<u>Correction</u>	Les apprenants passent à tour de rôle		36'

Bonjour, je m'appelle Naïma.

Je suis algérienne. Je viens d'Algérie.

Connaissez-vous ce pays ? Savez-vous où il se situe ?

Quelle langue parle-t-on en Algérie ?

Connaissez-vous d'autres pays francophones ?

Avez-vous déjà visité un pays francophone ? Si oui, lequel ? Parlez-nous-en un peu.

Expression orale

Préparation (3')

Aujourd'hui nous allons découvrir 10 pays francophones.

Ça sera sous forme d'exposé.

Vous allez travailler par groupe de 2, à chaque groupe sera attribué un pays.

Vous aurez une petite vingtaine de minutes pour lire le texte, retenir l'essentiel, en prenant des notes, et nous faire découvrir le pays en 3 minutes. Vos camarades prendront des notes et vous poseront des questions.

Allez, faites-nous voyager !

Ci-après, deux exemples de supports distribués :



http://images.google.fr/imgres?imgurl=http://1c.cache-hardy.skyrock.net/1ce/40khenchela/pics/1917517891_small_1.jpg&imgrefurl=http://chami.blozoom.fr/268286/la-kabylie-l-esprit-de-l-Algerie/&usq= IFavcmGNJHB5XIAWXem8xpq6GVY=&h=265&w=400&sz=25&hl=fr&start=64&um=1&tbnid=tsl2JDkUjKZ0XM:&tbnh=82&tbnw=124&prev=/images%3Fq%3Dkabylie%26ndsp%3D18%26hl%3Dfr%26rlz%3D1T4ACAW_frFR348%26sa%3DN%26start%3D



[54%26um%3D1](#)



Célèbre pour son Sahara sublime recouvrant plus de 80 % de sa surface, l'Algérie offre entre ergs et oasis des vues imprenables sur l'Atlas, la vallée du Chelif, ou le mont Lalla-Khadidja en Kabylie. Outre sa géographie inoubliable, l'Algérie recèle des richesses culturelles, son histoire mêlant les traditions arabes et berbères. Soucieux de son authenticité, Al-Jaza'ir a pris son temps pour s'ouvrir au tourisme. Malgré le risque terroriste, [Alger](#), Oran, Constantine, Bejaia sont aujourd'hui sécurisées, comme les zones de circuits touristiques du grand Sud Algérien qui ravit les yeux : Tamanrasset, Timimoun, Bechar... aux splendeurs immuables.

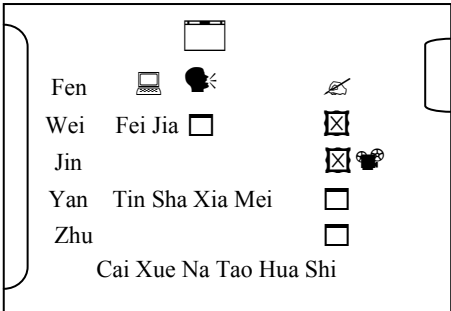
De par sa proximité géographique, historique, culturelle, mais aussi humaine, l'Algérie est un pays auquel se sentent attachés beaucoup de Français. Après une décennie noire pendant laquelle le tourisme fut mis entre parenthèses, l'Algérie ouvre ses portes et nous invite à explorer ses contrées magnifiques. Car cet immense pays, deuxième par la taille du continent africain, a de quoi satisfaire les attentes du voyageur. Au Nord, on apprécie cette longue bande fertile dont le littoral est épargné par le béton et où les montagnes majestueuses de Kabylie ont conservé leur authenticité. L'amateur d'histoire se perd dans les ruelles des vieilles casbahs. Aux portes du désert algérien, à l'ombre d'une oasis, on goûte à l'hospitalité légendaire des hommes du Sud. L'Algérie a de nombreuses richesses à offrir, tant sur le plan culturel que naturel. C'est une chance qu'il n'ait pas cédé à la tentation du tourisme de masse, profitons-en pour lui rendre visite avant qu'il ne soit trop tard !



Martinique

Paysages volcaniques, forêts tropicales, plantations de canne à sucre, criques idylliques et art de vivre français - dans les Caraïbes, l'île antillaise de la Martinique est une destination à part. La Martinique est l'île la plus au sud des Antilles françaises, séparant la mer des Caraïbes du large de l'Atlantique. Elle est située entre les îles indépendantes de Dominique au nord et de Sainte Lucie au sud. Le nom indien de « Madinia » signifie « Île aux fleurs » et indique par là-même l'un des traits les plus marquants de l'île : une végétation dense sur un sol fertile. Dans le nord montagneux se trouve, à une hauteur de 1 397 mètres, la montagne la plus haute de l'île, à savoir le volcan « Montagne Pelée » toujours actif de nos jours. À partir de là, la forêt tropicale s'étend jusqu'aux plaines du sud où se trouvent aujourd'hui la plupart des domaines vacanciers. Les cultures de canne à sucre, de bananes et d'ananas sont par ailleurs omniprésentes dans les régions côtières. Le sol fertile de la Martinique était autrefois à l'origine des querelles entre les puissances coloniales européennes anglaise et française. En 1762, l'île était même à ce point important aux yeux des Français qu'ils cédèrent plusieurs colonies au Canada, au Sénégal, à Saint Vincent et au Tobago afin de garder la Martinique. Il semble que l'on en connaissait la raison. Un an plus tard, l'une des plus célèbres femmes de l'histoire française (1763) était née sur la Martinique : la belle Créole Marie Joséphe Rose Tascher de la Pagerie devenue, une fois mariée à Napoléon Bonaparte, Joséphine, l'impératrice de tous les Français.

6.6. Présentation du cours MERIEM 2

ME2 – Présentation du cours	
Date et heure	8 janvier 2010, de 10h à 11h
Durée totale	53'37''
Personnes présentes	L'enseignante stagiaire, 17 étudiants (5 garçons, 12 filles) La conseillère pédagogique, deux étudiantes de M2
Disposition de la classe	<u>Légende</u>  enseignante  étudiants M2  conseillère Prénoms : apprenant-e-s  tableau  ordinateur/vidéoproj.  caméra  place inoccupée P porte F fenêtres 

Enregistrement et traitement des données naturelles	
Nature	Le cours a été enregistré sur support audio-visuel (caméra numérique) par une étudiante de M2.
Transcription	Ensemble du cours transcrit CTV : de 0'00'' à 53'37'', soit une durée de 53'37'' 370 TPs
Identification des locuteurs	E = enseignante (Meriem) C = conseillère pédagogique Et1/Et2 = étudiantes de M2 Cai, Fen, Shi, Tao, Wei = étudiants identifiés Fei, Hua, Jia, Jin, Mei, Na, Sha, Tin, Xia, Xue, Yan, Zhu = étudiantes identifiées Af = étudiante non identifiée Am = étudiant non identifié As = plusieurs étudiants
Enregistrement et traitement des données provoquées	
Temps et lieu de l'EAC	Le 24 février 2010, de 11h à 13h. Dans un box de travail de la bibliothèque des sciences humaines de l'université Paris Descartes.
Transcription	17 commentaires.

6.7. Synopsis MERIEM 2

Synopsis du cours ME2 : Le vaccin contre la grippe	Université Paris Descartes DUFLS
Enseignante stagiaire : Meriem	Classe : FLE pour étudiants chinois, de niveaux A2-B2

Séance

Données	Enregistrées	Transcrites	TPs
8.01.10_1/1	0'00'' – 53'37''	0'00'' – 53'37''	370

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Séance du 8.01.10				
0. transition	de 0'00'' à 1'32'' durée : 1'32'' TP : 001	E		E se présente et demande aux As d'écrire leur prénom sur une feuille de papier et de la placer devant eux en chevalet.
1.				Présentation de la campagne de vaccination contre la grippe et opinions personnelles sur le fait de se faire vacciner ou pas
1.1.				Compréhension d'un extrait de reportage de journal télévisé sur la grippe
1.1.1.	de 1'32'' à 4'32'' durée : 3'00'' TPs : 001 - 017	I/Q	Extrait vidéo d'un journal télévisé (France 2) avec commentaire en voix off et intervention de R. Bachelot, ministre de la Santé (durée : 1'56'')	➤ Enoncer les éléments de compréhension globale de l'extrait vidéo d'un reportage de journal télévisé portant sur le thème de la grippe après avoir visionné une première fois cet extrait E invite les As à visionner un extrait vidéo et indique qu'ensuite les As devront dire de quoi parle cet extrait. E ajuste le son. Les As visionnent et écoutent l'extrait vidéo. E demande aux As de dire ce qu'ils ont compris en visionnant l'extrait du journal télévisé concernant le thème de l'extrait, le type d'émission et la personne identifiée. Les As répondent avec les éléments suivants : il s'agit de la vaccination contre la grippe, dans un reportage sur France 2, avec l'interview de R. Bachelot, ministre de la Santé.
1.1.2.	de 4'32'' à 11'28'' durée : 6'56'' TP : 017 - 059	I/Q	Extrait vidéo d'un journal télévisé (France 2) avec commentaire en voix off et intervention de R. Bachelot, ministre de la Santé (durée : 1'56'')	➤ Expliquer le lexique incompris lors du visionnage de l'extrait vidéo d'un reportage de journal télévisé portant sur le thème de la grippe en visionnant une deuxième et une troisième fois cet extrait E propose aux As de visionner l'extrait une deuxième fois et annonce que les As devront ensuite répondre à un exercice de compréhension de type « vrai/faux ». E recommande aux As d'être attentifs. Après le deuxième visionnage, E invite les As à dire les mots qu'ils n'ont pas compris. Des As disent « saisonnière ». E dirige l'explication du mot en

				s'appuyant sur la reconnaissance du mot « saison » et l'écrit au tableau. E demande à nouveau aux As d'énoncer des mots qu'ils n'ont pas compris. Un A explique qu'il a oublié de mémoriser les mots incompris. E propose alors de visionner l'extrait une troisième fois pour que les As prennent note des mots qu'ils ne connaissent pas. Les As visionnent l'extrait une troisième fois pour tenter de repérer les mots incompris. A la fin du visionnage, des As énoncent « h1n1 ». E explique que c'est le nom de la grippe. Puis E demande aux As s'ils connaissent le mot « épidémie ». Les As ne réagissent pas. E leur demande pourquoi ils ne l'ont pas noté comme mot incompris et en donne une explication, en contrastant avec le mot « pandémie ». Puis E demande la signification du terme « martelé » dans l'expression « un message martelé ». E note à nouveau que les As ne l'ont pas relevé. E donne une explication de ce terme. Ensuite, E propose d'expliquer « sanitaire » dans l'expression « les risques sanitaires » en passant par l'étymologie du mot. Les As disent que ça vient de « santé ». E termine en demandant l'explication de l'expression « tambour battant ». Un A propose une explication qui laisse E perplexe. E finit par donner des équivalents de sens de cette expression.
1.1.3.	de 11'28'' à 20'56'' durée : 9'28'' TPs : 059 - 123	G/MC	Fiche d'exercice « Vrai/Faux » préparée par E (5assertions)	➤ Répondre à un questionnaire « vrai/faux » portant sur des éléments de détails de l'extrait vidéo d'un reportage de journal télévisé portant sur le thème de la grippe E distribue une fiche d'exercice « vrai/faux » avec 5 assertions portant sur le contenu de l'extrait visionné. E demande aux As de lire les 5 assertions à voix haute. 5 As se relaient pour en lire une chacun. Les As décident en petits groupes si ces assertions sont vraies ou fausses. E invite les As à dire s'ils ont répondu vrai ou faux aux 5 assertions proposées. E et As corrigent et justifient les réponses.
1.2.				Compréhension d'un extrait vidéo d'interviews de personnes donnant leur opinion sur la vaccination contre la grippe H1N1
1.2.1.	de 20'56'' à 25'34'' durée : 13'50'' TPs : 123 - 137	I/Q	Extrait vidéo de TV Vendée (personnes interviewées sur le fait de se faire vacciner ou pas) (durée : 1'07'')	➤ Énoncer les éléments de compréhension globale d'un extrait vidéo d'interviews de personnes donnant leur opinion sur la vaccination contre la grippe après avoir visionné une première fois cet extrait E propose aux As de regarder une deuxième vidéo. E précise que cette vidéo traite toujours la question de la grippe et que les As devront ensuite répondre à un qcm sur cette vidéo. Les As visionnent et écoutent l'extrait vidéo. La

				question posée au début de l'extrait en voix off concerne le fait de se faire vacciner ou pas contre la grippe. A la fin du visionnage, E demande de quoi traite précisément l'extrait. Des As suggèrent qu'il s'agit d'un témoignage, d'autres As d'un sondage. E reprend sondage et demandent si les personnes interviewées sont d'accord. Des As répondent que certaines personnes sont d'accord et d'autres doutent. E résume qu'il y a des avis partagés à la question posée.
1.2.2.	de 25'34'' à 34'46'' durée : 9'12'' TPs : 137 - 206	I/G/MC	Extrait vidéo de TV Vendée (personnes interviewées sur le fait de se faire vacciner ou pas) (durée : 1'07'') Fiche QCM préparée par E (4 entrées)	➤ Répondre à un QCM portant sur des éléments de détails d'un extrait vidéo d'interviews de personnes donnant leur opinion sur la vaccination contre la grippe après avoir visionné une deuxième fois cet extrait E propose de regarder une deuxième fois l'extrait vidéo. Les As visionnent et écoutent cet extrait à nouveau. Ensuite, E distribue la fiche QCM et propose aux As de travailler en binômes pour trouver la ou les bonnes réponses possibles. Les As travaillent en binômes, E circule et explique quelques mots incompris. E propose de corriger en grand groupe. E lit chaque entrée du QCM et les As donnent leur(s) réponse(s). E et As corrigent et justifient les réponses. A la fin de la correction, E demande ce que font les personnes interviewées en répondant à la question qui leur est posée : les As expliquent qu'ils donnent leur opinion sur la vaccination contre la grippe.
1.3.				Echanges d'opinions sur la vaccination contre la grippe
1.3.1.	de 34'46'' à 52'06'' durée : 17'20'' TPs : 206 - 359	D/MC	Fiche QCM préparée par E (4 entrées)	➤ Exprimer sa position personnelle sur la vaccination contre la grippe A la suite de la fin de la correction du QCM où les As ont précisé que les personnes interviewées donnent leur avis sur la vaccination contre la grippe, E demande aux As de donner leur propre avis sur la question. Un par un, en suivant le tour de table, les As donnent leur opinion personnelle et la justifie ou l'explique.
0. insert	de 52'06'' à 53'37'' durée : 1'31'' TPs : 359 - 370			A la fin du tour de table des As, E se tourne vers la CP et ses collègues étudiants et leur demande s'ils pensent se faire vacciner. CP et Ets répondent. Puis CP demande à E ce qu'elle compte faire. E répond qu'elle ne sait pas. Puis E indique l'adresse d'un blog sur lequel des personnes donnent leur opinion sur le vaccin contre la grippe. E demande aux As de consulter ce blog et de lire les contributions des personnes car E annonce un travail sur l'argumentation lors de sa prochaine prise en main de cours deux semaines plus tard.

6.8. Transcriptions MERIEM 2

ME2 – Transcription du cours	ME2 – Transcription de l'EAC
<i>Salle de classe de l'université. L'écran blanc de projection est baissé, l'ordinateur relié à un vidéoprojecteur.</i> [CTV = 0'00''] 001 E je m'appelle meriem↓+ vous m'avez déjà vu↓ (<i>E écrit son prénom</i>) ++ euh moi j'vous demand'rai par contre↑ de prendre une petite feuille + et de mettre vos noms↓ et de les mettre sur les tables s'il vous plaît pour que je puisse + euh vous appeler par vos prénoms +++ (<i>E attend puis aide les apprenants puis prépare le vidéo projecteur. E prend ses feuilles - CTV : de 0'18'' à 1'32''</i>) [1'32''] est-ce que vous arrivez à voir↑ d' façon vous n'allez pas lire↓ vous allez r'garder une vidéo↑ + on va r'garder une vidéo qui dure euh une petite minute↓ d'accord↑ je vous demande d'être attentifs + et puis on r'parl'ra après↓ on dira de quoi est-ce qu'il s'agit↓ +++ (<i>E ajuste le son de la vidéo</i>) (<i>à C et Ets</i>) il y a un faux contact avec le son +++ (<i>visionnage de la vidéo - CTV : de 2'34'' à 3'30</i>) [<i>voix off : personne ne peut l'ignorer l'épidémie de grippe A a commencé mais celle de la grippe saisonnière pourrait bien arriver un peu plus tard dans l'hiver c'est pourquoi la ministre de la santé a lancé ce matin</i> 002 E shu::t la campagne habituelle de vaccination avec un message martelé la maladie est la même mais le virus de la grippe saisonnière est différent de celui de la grippe h1n1 – roselyne bachelot : le vaccin contre la grippe saisonnière ne protégera pas contre la grippe a h1n1 la nouvelle grippe pandémique et de la même façon le vaccin contre la grippe pandémique ne protégera pas contre la grippe saisonnière faites-vous vacciner contre la grippe saisonnière c'est effectivement un risque sanitaire qu'il convient de prendre au sérieux – voix off : pour la grippe saisonnière les plus de 65 ans et les malades de longue durée sont les plus exposés aux complications de cette maladie qui fait 2000 à 3000 morts par an dont 90% ont plus de 65 ans cette année la campagne de vaccination contre la grippe saisonnière sera menée tambour battant] 003 E voilà↓ + donc ça dure euh exactement une petite minute qu'est-ce que c'est↑ + c'est quoi comme document↓ 004 Tao vaccination de la grippe 005 E d'accord↓ il s'agit d' la vaccination de la	Commentaire 1 (CTV : 0'45'') j'étais un peu paniquée parce que c'était des vidéos directement tirées d'internet et j'avais pas téléchargé les vidéos au préalable et euh + et toute la journée la bibliothèque avait annoncé une déconnexion donc euh j'me suis dit bon j'vais pas faire la prise en main + mais à la dernière minute quand j'ai vérifié y avait internet + mais j'ai failli ne pas la faire donc euh + j'étais voir madame fralin lui dire euh voilà ça c'est ma leçon je peux vous envoyer les vidéos par internet mais euh il est impossible de faire ma prise en main y a pas internet et j'ai pas j'ai pas justement téléchargé j'ai pas eu la présence d'esprit de télécharger chez moi ou Q° : <u>Mais finalement vous avez pu le faire...</u> oui mais j'ai stressé parce que j'me suis dit peut être que à n'importe quel moment internet peut + peut partir en fait donc voilà

006 As	grippe a↓ d'accord↓ c'est quoi c'est un +	Commentaire 2 (CTV : 3'53'') j'ai j'ai mal exprimé ma question et j'avais qu'on qu'on m'dise c'est un reportage euh euh et + j'ai tout d'suite donné le mot et euh j'aurais p't être pas dû
007 E	c'est un interview↑ une interview↑ un	
008 As	reportage↑ euh une émission↑	
009 E	reportage	
010 As	d'accord qui est diffusé où↑	
011 E	france 2	
012 As	france 2 c'est quoi france 2↓	
013 E	une chaîne	
014 As	c'est une chaîne de restauration↑ ++	
015 E	télévision	
016 As	c'est une chaîne de télévision↓ d'accord	
017 E	française↑ c'est une chaîne publique↓ +	
018 As	pa'ce qu'il y a des chaînes privées comme	
019 E	tfl↑ donc france 2 est une chaîne publique	
020 Cai	donc euh française donc là on parle de la	Commentaire 3 (CTV : 6'52'') j leur demandais quels étaient les mots qu'ils comprenaient pas parce que + ils ils avaient pas d'support écrit + ils pouvaient revenir sur les mots et j'ai dû revisionner une deuxième fois la vidéo pour qu'ils puissent voir + je sais pas si c'était utile de d'avoir demandé si si y avait des mots j'aurais p't être
021 E	vaccination de la grippe a↑ + est-ce que	
022 As	vous reconnaissez quelqu'un sur euh la	
023 E	vidéo↑	
024 Fen	xxx roselyne bachelot xxx ministre de la	
025 E	santé	
026 Fen	elle s'appelle comment↑	
027 E	roselyne xxx elle s'appelle roselyne	
028 Fen	roselyne bachelot↓ le la ministre de la	
029 E	santé↓ d'accord↓ [4'32''] donc on va	
030 As	revisionner la : vidéo↑ + puis j'vous	
031 E	distribuerai un : questionnaire un vrai faux↓	
032 As	+ que vous pourrez faire en groupe de	
033 E	deux↓ d'accord↑ donc soyez attentifs↓ (E	
034 As	relance la vidéo, deuxième visionnage -	
035 E	CTV : de 4'48'' à 5'47'') +++ d'accord↓	
036 As	est-ce qu'y a des mots que vous comprenez	
037 E	pas ↑	
038 As	xxx saisonnière saisonnière	
039 E	la grippe saisonnière↑ c'est quoi la grippe	
040 As	saisonnière↓ ++ est-ce que quelqu'un	
041 E	connaît ce mot saisonnière la grippe	
042 As	saisonnière ↑	
043 Cai	c'est-à-dire euh une grippe qui euh paraît	
044 E	juste euh une saison saison particulière	
045 As	d'accord + dans saisonnière↑ + (E écrit	
046 E	« saisonnière »)	
047 As	ah:: saisonnière	
048 E	vous avez + saison↓ + les saisons l'été euh	
049 As	l'hiver euh etcetera il y en a quatre↓ donc la	
050 E	la grippe saisonnière↑ donc c'est c'est la	
051 As	grippe normale que vous attrapez vers	
052 E	l'hiver décembre janvier février↓ d'accord↑	
053 As	quoi d'autre↑ ++ c'est que ce mot là qui	
054 E	vous a: qui vous est paru inconnu↑ les	
055 As	autres vous les connaissez tous↑	
056 Fen	non	
057 E	lesquels↑	
058 Fen	j'ai euh + on a oublié (rires)	
059 E	quoi↑	
060 Fen	xxx de mémoriser	
061 E	ah vous arrivez pas↑ vous voulez qu'on:	
062 As	revisionne + une dernière fois↑ + pour euh	
063 E	enregistrer et prendre note si vous a si y' a	
064 As	des mots q'vous connaissez pas ↑	

	d'accord↑ ça ça dure une minute donc euh on peut revisionner euh une troisième fois↓ + hop (<i>visionnage du début de la vidéo puis arrêt – CTV 7'14'', enregistrement coupé, reprise rapide à CTV 7'22''</i>) alors↓	dû dire est ce que vous connaissez ce mot 'fin j'avais déjà préparé une liste de mots euh qui euh + qui m'semblaient inconnus de leur part + j'aurais p't être dû directement dire est ce que vous connaissez ce mot
030 As	h1n1	s'ils le connaissaient pas et euh + l'expliquer directement mais comme ça dans le flou euh c'était p't être trop lourd ++ qu'ils captent des mots qu'ils comprenaient pas 'fin c'était
031 E	h1n1 c'est euh le nom d' la grippe en fait↓ (<i>E écrit « H1N1 »</i>) grippe a + ou grippe h1n1 + c'est l' nom d' la grippe↓ +	<u>Q° : C'était quoi ?</u>
032 As	ah:	j'aurais p't'être pas dû faire ça + leur donner un support écrit j'voulais qu'ils aient un support écrit
033 E	ça s'appelle h1n1↓ + épidémie tout l' monde comprend le mot épidémie↑	j'voulais travailler uniquement sur la compréhension orale mais euh j'aurais dû directement 'fin présenter
034 As	xxx	ma p'tite question est ce que vous connaissez ce mot si
035 E	+ pourquoi vous l'avez pas ret'nu alors↑ + épidémie↓ personne↑ + en c'moment on parle beaucoup de la de la grippe a↓ on dit que c'est une + épidémie en c' moment épidémie ça veut dire qu'y a énormément de cas de maladie y' a énormément de gens qui sont malades y' a beaucoup de gens qui sont malades on parle d'épidémie↓ quand c'est + c'est dans un endroit↓ mais + on parle de pandémie↑ + donc épidémie (<i>E écrit « épidémie »</i>) quand ça s' concentre uniquement dans un endroit + précis↓ mais pandémie ++ (<i>E écrit « pandémie »</i>) quand ça peut toucher + le monde entier↓ + aujourd'hui on parle de pandémie d' la grippe a↓ peut-être que c'est c'est un peu partout au canada en france peut-être en chine↓ partout dans l' monde il y a des cas de grippe a↓ + donc on parle de pandémie↓ + d'accord↑ + ensuite martelé↓ on vous dit c'est un message martelé↓ ++ vous l'avez par relevé↓ (<i>E écrit « martelé »</i>) ++ message martelé↓ + ça veut dire qui est répété plusieurs fois↓ + on nous répète qu'il faut aller s' faire vacciner on nous répète que voilà la grippe a c'est dangereux↓ donc c'est un message martelé répété à maintes↑ fois↓ à maintes reprises↓ ++ sanitaire↑ + à un moment la ministre de euh la santé dit euh euh c'est les risques sanitaires à prendre quelque chose comme ça↓ + sanitaire ça vient d' quel mot↑	quelqu'un connaît il peut expliquer aux autres et sinon j'aurais expliqué directement + mais là j'pense que j'ai perdu un p'tit peu d'temps en revisionnant + certes ils avaient ils avaient noté des mots qu'ils comprenaient pas mais bon
036 As	santé	
037 E	santé↓ donc euh sanitaire relatif à la santé↓ (<i>E écrit « sanitaire »</i>) ++ on peut dire aussi les sanitaires quand on parle des endroits où y' a de l'eau où même les toilettes↓ on peut dire euh les sanitaires↓ + une dernière expression tambour battant à la fin↑ + euh la personne qui a fait l' reportage dit + tambour battant↓ + ça veut dire quoi↑	
038 Cai	ça veut dire euh un événement qui commence	
039 E	comment	
040 Cai	euh ça veut dire euh euh un événement qui commence ça ça commence	

041 E	un événement qui commence	
042 Cai	comme une tambour qui est être être battre + battre	
043 E	d'accord mais quand un un tambour vous savez ce que c'est un tambour↑ c'est un instrument de musique + d'accord↑ on frappe dessus et puis on frappe comment + très lentement comme ça	
044 Af	très rapidement	
045 E	non rapidement↓ + donc euh elle dit qu'on va s' faire vacciner rapidement avec avec énergie↓ + donc tambour battant↓ (<i>E commence à écrire « tambour battant »</i>)	
046 Cai	bataille battante	
047 E	comment	
048 Cai	euh une bataille battante	
049 E	un↑	
050 Cai	une bataille	
051 E	une bataille↑	
052 Cai	oui une bataille battante	
053 E	une bataille battante↑	
054 Cai	oui	
055 E	ça veut dire quoi↓	
056 Cai	euh très euh très euh tendue	
057 E	très tendue↑ + madame fralin↓ + je ne sais pas + bataille battante↑ +	Commentaire 4 (CTV : 10'50'') (à propos de « bataille battante ») j'comprendais pas trop c'que l'apprenant voulait dire c'est pour ça qu'j'ai fait appel à à madame fralin + j'arrivais pas du tout à à saisir c'qu'i voulait dire
058 C	non	
059 E	non ça n'me dit rien↓ + donc prenez l'expression tambour battant↑ + (<i>E finit d'écrire l'expression</i>) ça veut dire énergiquement↓ ++ vivement avec force + rapide avec conviction↓ + rapidité ++ d'accord↑ sur l'ensemble c'est compris la vidéo↑ + pas d'autr' questions↑ + ben on va voir hein↓ [CTV : 11'28''] j' vais vous distribuer des vrai-faux↓ on va voir si vous avez bien compris↓ ++ tu peux faire passer s'il te plaît↑ + (<i>E fait passer les questionnaires</i>) vous pouvez travailler par groupe de deux↓ ++	Commentaire 5 (CTV : 11'28'') <u>Q° : Tout ce début de cours renvoie pour vous à quelle activité ?</u> ben c'est de la compréhension globale + quand on regarde la vidéo la première fois ça sert d'anticipation et après c'est d'la compréhension globale
060 Wei	on a un papier chacun↑ où euh	
061 E	non non un papier pour deux↓ +++ (<i>E à Wei</i>) tu peux te retourner hein tu peux te retourner +++ (<i>brouhaha - les apprenants font le questionnaire par groupe de deux</i>) vous m' dites s'il y a peut-être des des questions que vous ne comprenez pas↑ ++ euh jin tu tu nous lis les la première phrase s'il te plaît↑	
062 Jin	oui euh l'épidémie euh l'épidémie de la grippe sai-saisonnière va commencer en décembre↓	
063 E	d'accord ↓ euh tu es + yan↑ + la deuxième phrase s'il te plaît↑	
064 Yan	xxx c'est pas clair euh	
065 E	ah c' est pas clair↑ + oui non je vais vous les lire pa'ce que euh excusez moi j'avais euh + j'avais plus d'encre sur mon imprimante donc y' a des feuilles où c'est	

	pas très bien écrit↑ donc je vais vous lire + euh les phrases d'accord↑ + la première c'est [l'épidémie de la grippe saisonnière va commencer en décembre↓] de tout façon j' vais faire un tour de table je vais voir si vous n'avez pas très bien écrit [le virus de la grippe saisonnière et celui de la grippe a ne sont pas similaires + c'est la ministre de l'économie qui a lancé la campagne de vaccination] quatrième phrase↑ [le vaccin contre la grippe a protège contre le virus de la grippe saisonnière↓] + cinquième phrase [être vacciné contre la grippe saisonnière protège contre le virus de la grippe a↓] + moi j' l'ai répété deux fois là la question↓ [la ministre déconseille de s' faire vacciner↑ + il n'y a que les personnes âgées qui sont exposées aux complications] la dernière phrase [90% des morts dues au virus ont moins de 65 ans↓] +++	Commentaire 6 (CTV : 14'04'') j'ai tendance euh à lire moi même les questions ou les consignes + c'était euh c'était systématique je lisais mais euh avant ça j'ai eu des observations c'était madame honozan je crois qu'i m'disait laissez l'apprenant lire tout seul 'fin à haute voix euh la question la consigne comme ça ça leur permet déjà de lire et de corriger + ça vous permettrait déjà de corriger sa prononciation phonétique et là c'était raté parce que y avait des phrases qu'étaient mal écrites 'fin c'était mal imprimé du coup j'ai dû les lire donc euh <u>Q° : vous voulez dire que d'habitude vous essayez de pas faire comme ça ?</u> d'habitude je lis directement la consigne je dis voilà c'qu'i faut faire et j'lis directement sur le texte les questions + là y avait quatre ou cinq questions de vrai faux mais avant cette euh cette prise en main j'en ai eu une avant où on m'a dit c'qu'i s'rait bien dorénavant c'est de laisser l'apprenant + on laisse l'apprenant lire les questions eux mêmes voilà <u>Q° : Et vous avez essayé depuis ?</u> oui + j'me sens plus à l'aise avec cette manière en fait + celle de laisser lire les apprenants + ça m'permet de les corriger euh + voilà
066 As/E	xxx (<i>les apprenants travaillent en petits groupes, E fait le tour des tables</i>)	
067 E	(<i>E au groupe</i>) à côté vous mettez faux ou vrai pa'ce que vous mettez une croix ou un un comme ça (<i>E mime le signe OK</i>) c'est pas c'est pas très très clair↓ + j' peux l'comprendre mais bon↓ j'préfère que vous m'mettiez vrai ou faux + ou un f ou un v↓ +++	
068 As	xxx (<i>les apprenants font le questionnaire par groupe</i>)	
069 E	quand vous répondez à une question qui est fausse↑ une phrase qui est fausse↑ euh si vous vous rapp'lez d' la réponse ça s'rait bien de la noter à côté↓ + hein si vous vous rapp'lez ça s'rait bien↓ +++	
070 As	xxx (<i>E va de table en table</i>)	
071 E	(<i>E à Fei</i>) faites attention à la première + c'est pas tout à fait ça +++	
072 As	xxx (<i>travail en groupes</i>)	
073 E	(<i>E à tout le groupe</i>) pas PAS d'ordinateur	
		Commentaire 7 (CTV : 15'11'') j'fais un tour de table là pour voir si les questions étaient bien écrites bien claires pour euh + les apprenants s'ils arrivaient à lire

	traducteur↓ + si vous n'avez pas compris un mot↑ vous m' le demandez↓ + (<i>E se dirige vers Yan</i>) t'as pas compris + qu'est-ce que tu n'as pas compris↑	
074 Yan	complications	
075 E	complications (<i>E à tout le groupe</i>) c'est quoi des complications↑ c'est quoi↑ + qu'est-ce que + une complication↓ + ça veut dire quoi le mot complication↓ ça vient de:	
076 Wei	compliquer	
077 E	de compliquer + (<i>E de nouveau à Yan</i>) compliquer tu comprends↑ ++	
078 As	xxx	
079 E	bon la majorité a fini↑ + on corrige ensemble↑ ++ la grippe↑ s'il vous plaît [l'épidémie de la grippe saisonnière va commencer en décembre] vrai ou faux↑	
080 As	faux↓	
081 E	pourquoi faux	
082 Af	déjà commencée↓	
083 E	elle a d'jà commencé↑ +	
084 As	nonxxx fin de l'hiver	
085 E	elle va commencer↑	
086 Af	hiver	
087 E	en hiver d'accord↓ le mois d' décembre il se situe à quelle saison↓	
088 As	hiver	
089 E	ah ben alors + donc c'est vrai↑	
090 Wei	non non non	
091 E	ça commence le 21 décembre l'hiver↓ + donc la réponse a est vraie↑ + faut faire attention↑ soyez attentifs↓ + sur le reportage on vous dit la grippe saisonnière va commencer en hiver↓ + et là on vous dit la grippe saisonnière va commencer en décembre↓ décembre c'est l'hiver↓	
092 Jia	mais en chine xxx (<i>rires</i>)	
093 E	ben en France l'hiver commence le 21 décembre↓ + vous aurez appris que'que chose↓ +++	
094 As	xxx	
095 E	ensuite↑ s'il vous plaît↑ + essayez d' parler en français quand vous communiquez entre vous + même si vous faites des fautes c'est pas grave↓ + la deuxième phrase [le virus de la grippe saisonnière et celui de la grippe a ne sont pas similaires] vrai ou faux↓	
096 As	vrai	
097 E	d'accord↓ + troisième phrase [c'est la ministre de l'économie qui a lancé la campagne de vaccination] vrai ou faux↑	
098 As	FAUX	
099 E	ok qui l'a lancée↓	
100 As	/la ministre de la santé↓/	
101 E	ministre de la santé↓ + [le vaccin contre la grippe A protège contre le virus de la grippe saisonnière]	
102 As	FAUX	

Commentaire 8 (CTV : 18'10'')

en fait là en chine c'est pas pareil hiver euh + ça j'l'ai su après j'sais plus qui me l'a dit madame fralin ou un des apprenants que décembre c'est pas l'hiver en chine je crois + quelque chose comme ça + c'est pour ça qu'ils avaient eu du mal à répondre à cette question ils ont pas les mêmes saisons qu'nous 'fin les les les mois sont pas dans les mêmes saisons donc c'est pour ça qu'il y a eu le p'tit euh

Q° : Dans votre item, c'était...

oui la question c'était voilà l'épidémie d'la grippe saisonnière va commencer en décembre et dans la vidéo c'est dit euh en hiver donc voilà c'est pour ça qu'il y a eu une confusion

103 E	très bien↓ + [être vacciné contre la grippe saisonnière] ben c'est la même question↓ + [la ministre déconseille de se faire vacciner]	
104 As	FAUX	
105 E	au contraire elle dit ALlez vous faire vacciner↓ + [il n'y a que les personnes âgées qui sont exposées aux complications] vrai ou faux	
106 As	FAUX	
107 E	qu'est-ce qui + pourquoi↑ + pourquoi c'est faux + elles sont pas exposées les personnes âgées↑ +	
108 As	xxx que xxx	
109 E	qu'est-ce qu'on vous dit sur le reportage↓	
110 As	les maladies	
111 E	oui↓	
112 Mei	les bébés	
113 E	ils ont pas parlé d'bébés	
114 Mei	aussi maladie ++	
115 E	c'est faux y' a pas que les personnes âgées qui sont exposées y' a aussi les malades qui sont malades depuis très très longtemps↓ + depuis de longue date donc qui sont exposés aux risques↓ [90% des morts + dues au virus ont moins de 65 ans] c'est vrai ou faux↓	
116 Am	vrai	
117 E	ah bon↓ + pourquoi + pourquoi c'est vrai pourquoi c'est faux↓ pour ceux qui disent que c'est vrai ou les autres que c'est faux↓ +	
118 Am	xxx	
119 E	qui est-ce qui dit que c'est vrai + tao↑	
120 Tao	je n'ai entendu que le chiffre 90 pourcent↓ (rires)	
121 E	et les autres + tout l' monde a entendu que 90 pourcent↑	
122 As	oui	
123 E	ils disent 90 pourcent des morts dues au virus euh : sont des personnes qui ont plus de 65 ans + les personnes âgées sont les plus euh sont les victimes↓ + de la grippe↓ +++ [CTV : 20'56''] d'accord on va regarder↑ + une autre vidéo↑ + si vous êtes d'accord↓ + qui parle toujours de la grippe a↓ +++ (E met en place la vidéo)	
124 As	xxx +++	
125 E	là aussi pareil vous allez entendre une voir une vidéo qui dure + deux p'tites minutes je crois↓ + et vous allez devoir répondre à un q c m après donc soyez attentifs↓ + on pourra la visionner deux fois mais p't-être pas trois↓ + on aura pas assez d'temps↓ +++ (E met en place la vidéo) +++ il y a des problèmes de connexion aujourd'hui donc euh +++ (visionnage de la vidéo - CTV : de 23'32'' à 24'39'') [souhaitez-vous vous faire vacciner contre la grippe a	Commentaire 9 (CTV : 21'35'') la deuxième vidéo elle parle des avis pour et contre euh la grippe a parce que j'avais dans la la prochaine prise en main j'avais parler euh aborder l'argumentation c'est pour ça que j'ai choisi cette vidéo là

	les réponses restent très variées y a d'abord ceux pour qui la vaccination est une évidence pas question de laisser passer le virus – Int. 1 (F) : je crois qu'j'vais être vaccinée euh dans j'pense un mois un mois et demi – Int. 2 (H) : moi je pense que le vaccin xxx parc' je crois quand même depuis l'temps qu'on en discute euh i z ont sorti le vaccin avec du temps quand même y en y a trois quat' mois qu'on en discute le vaccin vient juste d'sortir maint'nant j'vois pas pourquoi qui s'rait pas au point – voix off : et puis il y a les réticents ceux pour qui le vaccin n'est pas une solution – Int. 3 (F) : moi bon ben pour l'instant j'ai jamais été vaccinée contre la grippe – Int. 4 (F) : j'pense que ça a été trop vite pour savoir si l'vaccin est vraiment efficace et en plus la maladie est-ce qu'on la connaît bien tout ça ça m'pose euh beaucoup de points d'interrogation – voix off : des avis opposés mais tous s'en remettent à leur médecin – Int. 2 (H) : je verrai toujours mon médecin traitant avant de faire – Int. 5 (F) : on va d'mander l'avis de notre méd'cin – Int. 6 (H) : je me f'rai pas vacciner euh comme ça sans l'accord sans l'accord de mon médecin – Int. 1 (F) : on attend l'avis médical dans ma famille c'est c'qu'on attend – voix off : la balle est donc dans le camp des médecins traitants le succès de la campagne de vaccination dépendra alors sans doute de leur motivation] alors↓ qu'est-ce que c'est↓ +	
126 As	une témoignage + le témoignage	
127 E	un témoignage un +	
128 Af	un sondage	
129 E	un sondage oui + un sondage↓ et les gens ils sont comment ils sont d'accord↑ euh	
130 As	xxx	
131 Tao	certaines sont d'accord↓	
132 E	plus fort j'entends pas↓	
133 As	ils doutent doutent ils doutent	
134 Tao	cer certaines sont d'accord↓	
135 E	ils doutent↑ oui + tao tu disais quoi↑	
136 Tao	certaines (Tao rit) certaines sont d'accord et certaines doutent↓	
137 E	d'accord y' a des avis plutôt euh euh mitigés donc y' en a qui disent oui d'accord les autres non les autres ils savent pas + d'accord↑ + bon on va la revoir une deuxième fois et puis je vous distribue le euh QCM + vous avez compris tous les mots y' avait pas normalement tous les mots on les a expliqués y' a pas de mots euh inconnus euh dans cette vidéo ++ on va la revoir [25'34''] (deuxième visionnage de la vidéo - CTV : de 25'34'' à 26'41'') j'distribue le q c m + deux deux par enfin	

	une feuille euh par deux + comme tout à l'heure↓ +++	
138 As/E	xxx (<i>les apprenants lisent le QCM, E passe de table en table et les aide – CTV : 26'54''-27'56''</i>)	
139 E	oui ATTENtion il faut bien lire la consigne hein↑ on vous dit entourez LA ou LES bonnes réponses donc euh + vous pouvez avoir deux voire trois peut-être↓ + bonnes réponses↓ +++	Commentaire 10 (CTV : 27'07'') Q° : Avec la deuxième vidéo, vous n'avez pas fait de <u>compréhension globale...</u> oui ben non pour moi c'était pas nécessaire
140 As/E	xxx (<i>travail en groupes, E circule</i>)	
141 E	(<i>E à tout le groupe</i>) réticent ça veut dire quoi↑ + est-ce que quelqu'un connaît ce mot↓ + réticent ++ la troisième euh question + les avis sont↑ + variés réticents nana +	
142 As	xxx	
143 E	(<i>E à tout le groupe</i>) non↑ + réticent c'est quoi↓ être réticent à qu'que chose + c'est hésiter de faire quelque chose ou ou + être contre↓ + je suis réticente à faire ça pa'ce que euh j'ai des doutes ou euh ++	
144 As/E	xxx (<i>travail en groupes, E circule</i>)	
145 E	(<i>E au groupe du fond autour de Na</i>) ça va c'est assez clair ici +++ xxx (<i>E au groupe de Mei</i>) non ça je sais pas euh faut revoir (<i>du groupe de Mei</i>) euh pardon xxx	
146 Jia	(<i>E à Jia et son groupe</i>) pourquoi la dame âgée ne veut pas se faire vacciner	
148 Jia	ah oui d'accord	
149 E	(<i>E à Hua dans le groupe de Na</i>) tu as fini↑	
150 Hua	mitigé c'est quoi↑	Commentaire 11 (CTV : 30'56'') là j'ai mal calculé les jours et euh là j crois c'était pas 65 jours c'était 45 donc y a une petite confusion + 65 jours alors que six semaines ça fait pas 65 jours + du coup y avait plus qu'une seule réponse de bonne + mais j'voulais qu'y en ait deux en fait
151 E	je ne sais pas + (<i>E à tout le monde</i>) est-ce quelqu'un sait c' que ça veut dire mitigé↑ + toujours la troisième question↓ + xxx les avis sont mitigés ça veut dire quoi↓ je l'ai employé tout à l'heure en plus ++ quand vous m'avez dit que y' en a qui sont d'accord y' en a qui sont pas d'accord↓	
152 Hua	ah c'est mitigé	
153 E	c'est mitigé c'est entre les deux↓ +	
154 Hua	il y a des avis différents	
156 E	oui c'est des avis partagés	
157 As/E	xxx (<i>brouhaha, les apprenants continuent de faire le questionnaire</i>)	
158 E	tout l' monde a fini↑ on corrige↑ ++ [la veille dame pense se faire vacciner dans 2 mois 6 semaines 65 jours]	
159 As	6 semaines	
160 E	6 semaines oui↓ + y' a peut-être une autre réponse +	
161 As	2 mois 2 mois 2 mois	
162 E	non 6 semaines c'est pas deux mois	
163 Xue	3 mois ou 4 mois	
164 E	2 mois c'est euh c'est <u>8 semaines</u>	
165 Cai	<u>un mois et demi</u>	
166 E	la dame elle a dit quoi + j' vais m' faire vacciner dans un mois un mois et demi↓+ 6 semaines un mois et demi ou 65 jours aussi	

167 As	+ 65 jours c'est c'est euh 6 semaines ah:
168 E	un p'tit peu de calcul hein↑
169 As	xxx non 42 c'est 42 (<i>les apprenants font les calculs de semaines à haute voix</i>)
170 E	ok ben: autant pour moi↓ ++ les calculs et moi ça fait deux
171 As	(<i>rires</i>)
172 E	pas grave + (<i>rires</i>) pourquoi la dame à lunette + donc la réponse est 6 semaines d'accord↓ comme t'as dit un mois un mois et demi donc c'est bon↓ + [pourquoi la dame à lunettes ne veut pas se faire vacciner]
173 Afs	la maladie est inconnue
174 E	quoi↑ hua↑
175 Hua	euh la maladie est inconnue et le vaccin est inefficace↓
176 E	ben vous êtes tous d'accord↑
177 As	non:
178 E	vous avez répondu quoi les autres↑
179 Tao	seule la maladie est inconnue
180 E	seul'ment la maladie est inconnue + bon les deux réponses sont bien↓ sont correctes↓ donc la maladie est inconnue elle dit on la connaît pas très bien et le vaccin est inefficace
181 As	xxx (<i>les apprenants répondent tous en même temps</i>)
182 E	(<i>E fait un geste de demande de calme</i>) un à la fois
183 Xia	il faut attendre elle a dit il faut attendre pour euh euh savoir si le vaccin est efficace ou pas
184 E	oui donc elle pense qu'il n'est pas efficace↓
185 Shi	non c'est diff c'est différent + xxx elle n'est pas sûre c'est /inefficace/ xxx ou efficace
186 E	elle est pas sûre de l'efficacité↓
187 Shi	oui↓
188 E	l'efficacité du vaccin + d'accord↓ ben on garde la réponse une + si vous voulez + ce sont des avis donc ça peut être partagé donc les avis sont variés réticents mitigés opposés
189 As	variés
190 E	oui↓
191 As	mitigés
192 E	oui + que variés et mitigés↑ + variés et mitigés opposés c'est des euh synonymes↓ + donc les avis sont variés sont mitigés sont opposés + d'accord↑ + vous pouvez peut-être aussi réticents si vous voulez↓ + la dernière euh question le succès d' la campagne de vaccination dépendra de qui↑
193 As	des médecins traitants
194 E	d'accord + seulement↑
195 Fen	oui
196 E	c'est quoi un généraliste↑

Commentaire 12 (CTV : 33'38'')

Q° : En fait, systématiquement il y avait plusieurs bonnes réponses ?

197 As	c'est un médecin xxx général normal	euh oui maintenant j'me rends compte que oui +
198 E	c'est un normal ↑ (<i>rires</i>) votre médecin traitant est un généraliste ↓ donc les deux réponses sont correctes + des généralistes des médecins traitants sachant que les médecins traitants ce sont des généralistes ↓ rarement ce sont des spécialistes ↓ + d'accord ↑ + dans cette deuxième vidéo euh les gens ils font quoi ↓ + ils font quoi les gens ↓ + ils parlent du vaccin ils parlent d'accord mais ils font quoi	j'voulais qu'ce soit systématique et là j'me rends compte que finalement y avait deux deux réponses valables à chaque fois
199 Cai	/penser/	
200 Af	donner son	
201 As	xxx /opinion/ xxx avis	
202 E	ils donnent leurs	
203 As	xxx	
204 E	ils donnent leurs avis ↑ oui ↓	
205 Jia	ils donnent leur point de vue + et leur argument et leur argument (<i>E fait signe qu'elle n'a pas entendu</i>) + et leurs ARGUMENTS	
206 E	et leurs arguments ↓ d'accord leurs avis et leurs arguments ok ↓ + tous d'accord ↑ + très bien ↓ + [CTV : 34'46''] maintenant j'ai envie d'entendre vos euh avis et vos arguments à vous ↓ + un par un + et vous me corrigez si je m' trompe euh la prononciation de vos prénoms ↓ + fan ↑	
207 Fen	fen	
208 E	fan	
209 Fen	fen	
210 E	fen d'accord + donne nous ton avis sur la vaccination tu es pour ou contre euh le la vaccination de la grippe a si oui pourquoi si non pourquoi ↓	
211 Fen	euh parce que euh je suis contre pour euh vaccination parce que même si on sait pas si efficace ou pas euh euh je pense que euh ça vaut la peine de se faire vacciner euh euh parce que euh même si il n'y a pas de mal pour se vacciner mais si on ne se vaccine pas il y a des risques de euh de de attraper la grippe	
212 E	d'accord ↓	
213 Fen	c'est c'est juste euh à réduire à réduire le risque de attraper la grippe	
214 E	d'accord + wai	
215 Wei	wei	
216 E	wei	
217 Wei	euh xxx	
218 E	plus fort parce que j' pense qu'ils t'entendent pas là-bas+ s'il te plaît ↓	
219 Wei	parce que euh en chine maint'nant ça xx diminue pour xx grippe a	
220 E	oui	
221 Wei	le + mais il faut toujours essayer de se protéger sinon euh xxx essayer essayer et euh c'est pas seulement se protéger c'est aussi protéger les autres xxx mes amis mes	

222 E	collègues xx donc il faut se tu vas t' faire vacciner↑
223 Wei	ah oui↓
224 E	d'accord↓ (<i>E passe à Jin</i>) xxx jin↑
225 Jin	ah oui il faut
226 E	plus fort
227 Jin	il faut↑ se /vi-viciner/ mais je suis d'accord avec la dame + on ne sait pas si si il est efficace ou pas maintenant + donc euh si + peut-être il y a des risques + comme ça↓ mais pour euh: + pour maintenant↑ je crois il faut se /viciner/↓
228 E	il faut se décider
229 Jin	euh va
230 E	se vacciner pardon↓ + d'accord tu t' feras vacciner toi↑
231 Jin	ben oui
232 E	oui
233 Jin	mais je ne sais pas comment + on fait (<i>rires</i>)
234 E	d'accord↓ ben apparemment tu peux aller t' faire vacciner tu peux aller euh vous pouvez aller chez votre médecin traitant sans sans recevoir la convocation↓ + j'ai vu ça euh + avant on envoyait des convocations aux personnes qui étaient prioritaires↓ des personnes asthmatiques des des femmes enceintes des bébés↓ donc on envoyait euh une convocation avec laquelle vous allez dans un centre de vaccination↑ + mais aujourd'hui euh + dans une semaine ou deux je crois↓ vous pouvez aller chez votre médecin traitant il va vous piquer directement↓
235 C/As	(<i>rires</i>)
236 E	vous faire euh + le vaccin↓ (<i>rires</i>) + donc tu peux aller chez chez ton médecin↓ tu peux t' faire vacciner tu peux t' faire vacciner↓
237 As	xxx (<i>rires</i>)
238 E	excusez moi parce que + yen↑
239 Yan	yan
240 E	d'accord↓ (<i>rires</i>)
241 Yan	euh j'suis pas contre euh se faire vacciner mais euh je ne crois pas c'est obligatoire + euh parce que on ne s on n'est on n'est pas sûr euh vaccin vaccin est efficace + on attend euh on attend +
242 E	un peu plus fort s'il te plaît
243 Yan	on attend un bon résultat
244 E	d'accord↓ tu iras pas te faire vacciner tout d' suite↓
245 Yan	non↓
246 E	d'accord↓ zhu + zhu↑
247 Zhu	/moi je pense/
248 E	plus fort s'il te plaît↓ plus fort quand vous parlez moi j' vous entends↑ mais euh les autres qui sont là-bas ↓
249 Zhu	il faut attendre pour euh confirmer (<i>bruit de</i>

250 E	porte) /la sécurité/ euh euh confirmer quoi↑	Commentaire 13 (CTV : 39'24'') Q° : Vous aviez prévu que les apprenants prennent la parole à tour de rôle ? oui pour qu'ils donnent qu'ils donnent leurs avis et et ça donc ça c'était censé servir d'anticipation au prochain cours l'argumentation ils savaient déjà mais comme avant chaque prise en main on doit discuter avec les les profs qui 'fin leurs professeurs et leur demander s'ils peuvent nous conseiller sur les euh sur les les leçons à à aborder on nous a dit oui ce s'rait bien qu'ils revoient l'argumentation c'est des choses qu'ils connaissent bien mais ce s'rait bien qu'ils le revoient et tout
251 Zhu	con confirmer la la sécurité	
252 E	oui l'efficacité↓	
253 Zhu	de la la vaccination + parce que peut-être il y a quelques complications ++	
254 E	d'accord donnez moi vos avis euh dites moi si vous allez vous faire vacciner ou pas +	
255 Zhu	non	
256 E	non d'accord	
257 Cai	moi non plus je ne vais pas me faire vacciner c'est parce que on a entendu il y a des risques pour euh la vaccination	
258 E	shut	
259 Cai	il faut attendre pour euh vérifier la efficacité vérifier euh si c'est vraiment nécessaire maintenant je connais pas	
260 E	d'accord↓	
261 Xue	moi aussi je veux pas être vaccinée parce que (<i>Xue rit</i>) quand on /risque risque/ quelque chose dans notre corps↓ (<i>rires</i>) + mais on ne sait pas euh comment euh ça fonctionne dans notre corps donc euh il risque euh mmh + d'être euh + mort (<i>rires</i>) oui c'est vrai	
262 E	d'être mort↑ (<i>rires</i>) + oui tu risques de mourir + je n' pense pas mais + c'est tout↑ tu t' f'ras pas vacciner donc	
263 Xue	non↓	
264 E	d'accord	
265 Na	selon moi euh	
266 E	oui na↑	
267 Na	euh je veux pas être vaccinée↓	
268 E	argumente↑	
269 Na	euh je sais pas s'il y a juste des effets euh inconnus	
270 E	des↑	
271 Na	effets↓	
272 E	des hivers↑	
273 C	des effets↑	
274 Na	des effets	
275 E	des effets excuse moi↓	
276 Na	des effets euh inconnus ou nuisibles euh pour notre santé euh euh je préfère euh de faire des exer exercices physiques pour euh se protéger↓	
277 E	les exercices physiques ça protège contre la grippe a tu crois↑ (<i>rires</i>)	
278 Na	améliorer (<i>rires</i>)	
279 E	non mais c'est vrai↑ hein être en bonne santé y' a moins d' risque d'attraper le <u>virus</u>	
280 Na	<u>c'est plus efficace</u>	
281 E	mmh	
282 Na	peut-être	
283 E	tao↓	
284 Tao	moi non plus (<i>rires</i>) + pour l'instant parce que je pense que si + la plupart des gens euh vaccinés je suis protégé par les autres	

285 E	(rires) c'est pas la peine de (rires) + C'EST PAS LA PEINE de risquer oui c'est logique ++ (brouhaha) d'accord↓ + hua↑	Commentaire 14 (CTV : 41'42'') (à propos de Tao) il est marrant lui
286 Hua	euh selon moi je suis euh je suis (Hua demande la traduction du mot à Tao en chinois)	
287 Tao	(Tao répond à Hua) je suis de votre avis	
288 Hua	je suis de l'avis de de la de la dame avec les lunettes (rires)	
289 E	parce que tu portes des lunettes↑ (rires)	
290 Hua	non non non non + parce que je pense euh la maladie xxx maintenant reste inconnue et il faut attendre pour euh savoir s'il y a des mauvaises influences sur le corps↓	
291 E	d'accord↓	
292 Hua	si si c'est pas bon pour la santé↓	
293 E	d'accord↓ shi↑	
294 Shi	moi non plus c'est c'est parce que peut-être chaque personne a + a deux parties + une partie les /médecins/ peut être déclinent la maladie mais une autre partie + il peut être donner les toxines dans votre corps + c'est c'est compliqué parce que chaque /médecin/ est aussi une toxine je crois	
295 Hua	médecine	
296 Shi	médecine pardon + chaque: médecine	
297 E	maladie peut-être +	
298 Et1	médicament	
299 E	ou médicament↑	
300 Shi	médicament↓ + chaque médicament peut être aussi + euh euh une: toxine + toxine d'accord↓ + euh j'ai pas ton nom + mei↑	
301 E	euh je ne veux pas être vaccinée euh je je préfère de façon plus naturelle pour protéger de de la santé	
303 E	c'est-à-dire plus naturelle	
304 Mei	par la nourriture par euh + par euh faire du sport + faire du sport↓	
305 E	d'accord↓ la nourriture faire du sport + merci	
306 Xia	je suis pour euh le vaccin	
307 E	ENFIN UNE qui dit oui↓ (rires)	
308 Xia	xxx vaccin la vaccination	
309 E	la VACCination↓	
310 Xia	la vaccination + euh je pense on on prend beaucoup de risque euh dans la vie quotidienne + même si /manger une pomme/ peut-être que c'est aussi des malades des maladies euh et xxx euh je prends euh beaucoup de risques d'être euh + attraper de la grippe a + euh ma vie↑ va être beaucoup dérangée↓	
311 E	qu'est-ce qui va être dérangée↑	
312 Xia	euh ma vie quotidienne↑	
313 E	d'accord	
314 Xia	oui euh j'irais à l'hôpital peut-être et prendre des médicaments et perdre beaucoup euh beaucoup du temps + et:	

315 E	donc euh je je pense euh c'est: euh je suis pour euh + la vaccination↓ (<i>rires</i>)
316 Sha	d'accord on continue un p'tit peu rapidement s'il te plaît s'il te plaît je pense je vais demande le le médecin traitant des conseils parce que il a il /s'intéresser/ ma situation ma santé très bien euh il va savoir si la /vacciner tension ou y a pas/ euh influence de mon santé euh après euh je vais décider si je vais vacciner ou non↓
317 E	d'accord↓ très bien ça + c'est prudent↓ oui sake↑
318 Tin	euh euh /j'ai besoin de/ choquée par les opi opinions des autres↓ (<i>rires</i>) xxx parce que moi je suis je suis pour parce que il y a des gens qui a dit on ne sait pas comment ça fonctionne mais euh on n'a pas besoin de savoir xxx (<i>rires</i>)
319 E	écoutez BIEN elle argumente très bien↑
320 Tin	mais xxx il est /difficile/ d'avoir beaucoup beaucoup de problèmes xxx dans 70 ans il peut être il peut provoquer euh un + un cancer
321 E	un cancer↑
322 Tin	xxx un cancer oui xxx (<i>brouhaha et rires</i>)
323 E	laissez-la parler
324 Tin	il y a des scientifiques xxx beaucoup de systèmes beaucoup de façons pour trouver si euh euh c'est c'est efficace si c'est euh c'est euh assu assuré + c'est c'est bienvenu pour la santé ou pas↑ euh les gens normaux ne peut pas le discuter + ce sont des gens euh des spé
325 E	spécialités
326 Tin	spécialistes↓ qui doivent penser de ces choses euh ce que on peut faire c'est + se protéger et peut-être demander aux aux docteurs↑
327 E	très bien↓ c'est une très très bonne <u>argumentation</u> ↓
328 Shi	<u>mais la</u> mais la préparation toujours y en a elle varié↑ elle change toujours↓ et on ne sait pas↓ et euh peut-être maintenant on a la médecine pour cette grippe↓ + mais quand on produit la grippe a est déjà euh (<i>rit</i>) changée xxx
329 E	d'accord↓
330 Tin	/ça a servi/ la vaccination originale donc il faut: bien examiner si il a un résultat euh différent de d'autres d'autres euh vaccinations sinon ça va pro euh pro produire beaucoup de problèmes
331 E	provoquer↓
332 Tin	provoquer + beaucoup de problèmes
333 E	d'accord↓ on finit par les + deux derniers avis↑ fait↑
334 Fei	moi je suis pour + je suis d'accord de me faire euh

335 E	vacciner	
336 Fei	vacciner euh	
337 E	pourquoi↑	
338 Fei	parce que + d'abord↑ je pense que si tous les gens refusent de de de de de se faire euh vacciner il n'y a pas le résultat + enfin il n'y a pas le résultat pour pour prouver est-ce que ce vaccin + (rires) xxx c'est pendant ce ce mmh c'est pendant ces ces c'est pendant ces jours de pro pro prober prouver euh	
339 E	de test↓ ces jours de test↓	
340 Fei	ah oui de test il y a quelqu'un qui est qui est + euh infecté infecté euh + oui peut-être peut-être euh il va mourir dans euh 2 mois 3 mois oui↓ au moins si je je déjà j'ai fait j'ai fait le vaccine vacciner + peut-être je peux xxx je peux au moins vivre 2 mois ou 3 mois (rires) + et c'est ça euh + et euh et en↑ chine c'est comme mes camarades en chine + euh dans l'université il y a beaucoup de gens qui euh qui a fait euh qui a fait le vacciner↓ euh + oui↑ c'est pour ou contre la grippe a↑ et euh il m'a dit il n'y a pas beaucoup + euh comment dire↓ + petite partie très petite partie de gens qui est qui est qui est la influence mauvais↓ + tous les tous les autres sont euh sont très bons↓	
341 E	il y a un tout petit pourcentage de gens qui sont infectés↓ enfin qui ont eu des effets secondaires euh	
342 Fei	parce que euh on sait on sait bien que c'est la euh la la groupe des gens↓ euh la groupe de vingtaine de vingtaine ans des gens qui sont comme nous jeunes↑ qui est plus facile de infecter ce grippe a↓ donc euh je pense que en chine c'est la pre euh +le le gouvernement xxx + euh euh le gouvernement donne euh fa fait le	
343 E	c'est le gouvernement qui qui	
344 Fei	fait le oui oui xxx pour les pour les étudiants et les gens jeunes	
345 E	c'est gratuit↓	
346 Fei	oui c'est gratuit	
347 E	d'accord↓ +++	
348 Wei	xxx non d'abord c'est la police (rires) + oui↑ c'est vrai + au début pour exa examiner de première euh expérience sur le tous les polices (rires)	
349 E	d'accord↓ xxx (rires) bon on finit s'il vous plaît parce que j'ai ma ma collègue qui doit + faire son cours↓ c'est à qui↑ jia le dernier avis s'il vous plaît	
350 Jia	moi je vais faire le vacciner	
351 E	y en a trois qui vont s'faire vacciner ↓	
352 As	quatre quatre↑	
353 E	quatre c'est bien↓	
354 Jia	parce que on arrive à faire beaucoup de	
355 E	shut	Commentaire 15 (CTV : 50'24'') Q° : Vous n'avez pas de commentaire particulier sur toute cette séquence ? non

356 Jia	vacciner et des drogues xxx (<i>rires</i>) + donc euh je crois si le gouvernement a déjà euh euh réser euh + donné des réservés de vacciner c'est-à-dire il a beaucoup beaucoup de réserves pour risque euh vacciner c'est c'est <i>suffice</i> donc euh xxx	<u>Q° : Ca s'est déroulé comme vous pensiez ?</u> oui <u>Q° : ils ont l'habitude en expression orale de s'exprimer l'un après l'autre comme ça ?</u> pas toujours + d'habitude c'est pas tout le monde qui parle à tour de rôle + c'est un ou deux + moi j'avais qu'il y ait déjà j'avais qu'ils aient une occasion d'parler déjà tout le monde et euh j'avais que ce soit une anticipation à l'argumentation et j'avais aussi les évaluer voir si ils pouvaient argumenter s'ils avaient euh + s'il fallait revoir des choses euh voilà
357 E	<i>suffice</i> c'est un mot anglais↓	
358 Jia	c'est sécurité c'est sécurité + donc euh il y a↑ très peu de risques pour euh euh pour euh /accracher/ des xxx et après je crois c'est ce n'est pas seulement pour nous↓ parce que nous nous sommes jeunes↑ nous nous sommes plus forts que les personnes âgées ou des petits enfants↓ on peut défendre euh peut-être le xxx nous-mêmes mais pour euh les personnes plus faibles↑ y a pas des pas des + pas d'aptitude de défendre + donc il faut des autres aider donc euh + si on vacciner on n'a pas de xxx donc y a moins de xxx donc l'environnement est pur la sécurité que: avant les autres personnes et euh et protéger par nous↓	
359 E	d'accord↓ + très bien ben j' vous remercie pour vos avis euh [CTV : 52'06''] (<i>E à C</i>) madame fralin ↑ vous vous pensez vous faire vacciner↑	
360 C	non↓(<i>rires</i>)	
361 E	non ↑ (<i>rires</i>) ++ pourquoi↑(<i>rires</i>)	
362 C	parce que j'estime que l'organisme doit s'défendre lui-même↓	
363 E	d'accord + mes collègues↑	
364 Et2	moi oui + mmh + j'ai beaucoup hésité finalement je pense que : + un moindre c'est un moindre mal voilà	
365 E	cécile↑	
366 Et1	euh moi non je n'pense pas me faire vacciner je je suis pas j'attrape jamais la grippe et puis j'suis comme tao (<i>rires</i>) j'pense que si tout le monde se fait vacciner autour de moi (<i>rires</i>) ça m'protègera	Commentaire 16 (CTV : 52'30'') (à propos du fait d'interpeler ses collègues et la conseillère sur le fait de se faire vacciner contre la grippe A à la fin du cours) j'avais qu'ils qu'ils voient des francophones natifs s'exprimer bon j'ai eu des réponses très courtes j'aurais p't être dû leur dire avant mais euh j'aurais p't être dû voir les collègues madame fralin avant et leur dire voilà à la fin j'avais vous demander euh de donner vos avis euh + ça a été une surprise pour elles + j'aurais p't être dû les prévenir + mais j'avais que les chinois voient comment les francophones parlent
367 E	là j'vous donne une je sais pas si j'en aurai assez pour tout le monde mais vous faites passer + euh c'est un c'est l'adresse d'un blog où on parle où on donne ses avis sur la grippe a j'aimerais bien que vous	
368 C	et vous↑ (<i>rires</i>)	
369 E	euh je: ne vais pas me prononcer↓ (<i>rires</i>) + je sais pas + je n'sais pas sincèrement je n' sais pas↓ on verra bien↓ + donc ça c'est une adresse de blog vous pourrez consulter vu que j'vous aurais dans deux semaines↑ euh donc le euh vendredi 22 vous aurez euh cours avec moi ici l' matin↓ enfin l'après-midi↓ + donc j'aimerais bien qu'vous consultiez ce blog que vous regardiez comment les gens+ euh mettent leurs avis comment ils	Commentaire 17 (CTV : 53'10'') on m'a surprise + aller faire une phrase maintenant et argumenter j'm'y attendais pas + c'était l'arroseur arrosé (<i>rit</i>)

argumentent parce qu'on va travailler sur l'argumentation↓ + d'accord↑ ben j' vous remercie beaucoup et puis à bientôt↓ 370 As merci merci (<i>applaudissements</i>) [CTV : 53'37'']	

6.9. Plan de préparation et supports MERIEM 2 8 janvier 2010

Fiche pédagogique d'une heure (1h) *La grippe a, pour ou contre la vaccination?*

Public chinois adulte	16 apprenants			
Objectif pragmatique	Comprendre des témoignages/donner son opinion sur une actualité			
Objectif sociolinguistique	Exprimer son opinion/Prendre position sur un sujet dans un débat			
Niveau	B1 allant à B2			
Support	2 enregistrements vidéos tirées su site www.youtube.fr Vidéo n°1 http://www.youtube.com/watch?v=7ekH6olM3vE&feature=Playlist&p=E28386EFE77DFB1E&index=1 Vidéo n°2 http://www.youtube.com/watch?v=7WtaRgbaa5Y			
Déroulement		Modalité	Matériel	
Compréhension	<u>Anticipation</u> Remue-méninge (questions clés)	Toute la classe Visionnage de la vidéo n°1(3fois) Vrai/faux (par groupe de 2)	Vidéo n°1 (vidéoprojecteur) Vrai/Faux	20'
	<u>Compréhension globale</u> Faire observer les paramètres de la situation de communication : Qui ? Où ? Quoi ? Comment ?	Visionnage de la vidéo n°2 (3fois) (Toute la classe) QCM (par groupe de 2)	Vidéo n°2 (vidéoprojecteur) QCM	20'
	<u>Compréhension détaillée</u> Confirmer les paramètres de la situation de communication Analyse le document (vidéo n°2) Petite production orale (les apprenants donnent leurs avis sur la vaccination de la grippe a, pour ou contre ?)	Toute la classe	Vidéo n°2 (vidéoprojecteur)	20'

Vrai ou faux

- 1) L'épidémie de la grippe saisonnière va commencer en décembre.
- 2) Le virus de la grippe saisonnière et celui de la grippe a ne sont pas similaires.
- 3) C'est la ministre de l'économie qui a lancé la campagne de vaccination.
- 4) Etre vacciné contre la grippe saisonnière protège contre le virus de la grippe a.
- 5) La ministre déconseille de se faire vacciner.
- 6) Il n'y a que les personnes âgées qui sont exposées aux complications.
- 7) 90% des morts dû au virus, ont moins de 65ans.

QCM

Entourez la ou les bonnes réponses

1. La vieille dame pense se faire vacciner dans :
 - 2 mois
 - 6 semaines
 - 65 jours
2. Pourquoi la dame à lunettes ne veut pas se faire vacciner ?
 - La maladie est inconnue
 - Le vaccin est inefficace
 - Elle n'est pas malade
3. Les avis sont :
 - Variés
 - Réticents
 - Mitigés
 - Opposés
4. Le succès de la campagne de vaccination dépendra:
 - Des généralistes
 - Du ministère de la santé
 - Des Médecins traitant

Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant

Cette recherche vise la mise au jour du lien entre la formation à la méthodologie de l'enseignement du français comme langue étrangère et le développement de l'agir professionnel de l'enseignant novice. Elle s'inscrit dans le cadre plus général des travaux ayant pour objet la formation des enseignants et leurs pratiques effectives. La mise en place d'un appareillage, la *trame méthodique repère* (TMR), destiné à la conception d'unités didactiques et à la formation des pratiques professionnelles enseignantes, est au cœur de la première partie de cette étude qui, dans un second temps, montre de quelle manière la modélisation proposée par la TMR rend possible la circulation des savoirs d'ingénierie, de la formation au développement de l'agir des enseignants novices.

Mots clés : formation, méthodologie, FLE, trame méthodique repère, agir enseignant, développement

French second language teacher training and development of teachers' actions

This research brings to light the link between French second language teacher training and the development of beginning teachers' actions. It is set in the wider field of language teacher education research and teachers' real practice. The first part of this study presents the implementation of a language teaching methodological framework aimed at lesson design and language teacher training. The second part shows how the sequence of language objects and activities of the framework makes it possible for vocational language teaching knowledge to evolve from training to teaching.

Key words: training, methodology, FSL, language teaching methodological framework, teacher's action, development