HAL
open science

Les pratiques effectives des enseignants pour construire la langue écrite chez les adultes en milieu plurilingue. : le cas de l'Alliance française de Kinshasa / R.D. Congo

Norbert Mpoyi Cilo

To cite this version:

Norbert Mpoyi Cilo. Les pratiques effectives des enseignants pour construire la langue écrite chez les adultes en milieu plurilingue. : le cas de l'Alliance française de Kinshasa / R.D. Congo. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2015. Français. NNT : 2015GREAL019 . tel-01560585

HAL Id: tel-01560585

https://theses.hal.science/tel-01560585

Submitted on 11 Jul 2017

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.

Communauté UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Langues, littératures et Sciences humaines, Sciences du langage, Didactique et Linguistique**
Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Norbert MPOYI CILO

Thèse dirigée par **Sandra CANELAS-TREVISI** (2008-2013) et
Diana-Lee SIMON (2013-2015)

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM** dans
l'École Doctorale 50 : Langues, Littératures et Science Humaines

LES PRATIQUES EFFECTIVES DES ENSEIGNANTS POUR CONSTRUIRE LA LANGUE ECRITE CHEZ DES ADULTES EN MILIEU PLURILINGUE. LE CAS DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE KINSHASA, R.D. CONGO

Volume 1

Thèse soutenue publiquement le **17 décembre 2015**

devant le jury composé de :

Mme Françoise DEMOUGIN
PR émérite, Université Paul-Valéry Montpellier /France, rapporteure

M. Julien KILANGA MUSINDE
PR des Universités, Université d'Angers /France, rapporteur

Mme Diana-Lee SIMON
MCF HDR, Université Grenoble Alpes /France, directrice

Communauté UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Langues, littératures et Sciences humaines, Sciences du langage, Didactique et Linguistique**
Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Norbert MPOYI CILO

Thèse dirigée par **Sandra CANELAS-TREVISI** (2008-2013) et
Diana-Lee SIMON (2013-2015)

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM** dans
l'École Doctorale 50 : Langues, Littératures et Science Humaines

LES PRATIQUES EFFECTIVES DES ENSEIGNANTS POUR CONSTRUIRE LA LANGUE ECRITE CHEZ DES ADULTES EN MILIEU PLURILINGUE. LE CAS DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE KINSHASA, R.D. CONGO

Volume 1

Thèse soutenue publiquement le **17 décembre 2015**

devant le jury composé de :

Mme Françoise DEMOUGIN
PR émérite, Université Paul-Valéry Montpellier /France, rapporteure

M. Julien KILANGA MUSINDE
PR des Universités, Université d'Angers /France, rapporteur

Mme Diana-Lee SIMON
MCF HDR, Université Grenoble Alpes /France, directrice

SOMMAIRE

DEDICACE **7**
REMERCIEMENTS **8**
EPIGRAPHIE **9**
INTRODUCTION GENERALE **11**
CHAPITRE 1 LE CONTEXTE GEOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE **15**
1. SITUATION GEOGRAPHIQUE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO (RDC) 16
2. PAYSAGE LINGUISTIQUE DE LA RDC A TRAVERS LE TEMPS 17
2.1. Période précoloniale *18*
2.2. Période coloniale *18*
2.3. Période post coloniale : du 30 juin 1960 à ce jour *20*
3. CATEGORIES ET COHABITATION DES LANGUES EN RDC 21
3.1. Français langue officielle de la République Démocratique du Congo *21*
3.2. Les quatre langues nationales de la République Démocratique du Congo *21*
3.3. Le cas des « Autres langues » de la République Démocratique du Congo *21*
3.4. Cohabitation français et langues nationales *22*
4. ENJEUX DU MULTILINGUISME EN REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE CONGO 22
4.1. Le multilinguisme face aux enjeux socio-culturels *22*
4.2. Le multilinguisme face aux enjeux de la Francophonie *23*
4.3. Le multilinguisme face aux enjeux de la diversité culturelle et linguistique *24*
4.4. Le multilinguisme face aux enjeux de la fracture sociale *25*
4.5. Le multilinguisme face aux enjeux de la langue d'enseignement *26*
5. APPROPRIATION DU FRANÇAIS EN REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO 28
5.1. Le français : langue historiquement étrangère *28*
5.2. Le français : langue socialement première à l'oral *29*
6. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO 29
6.1. Le prescrit du programme de français au niveau primaire *29*
6.2. Le prescrit du programme de français au niveau secondaire *30*
6.3. Le prescrit du programme de français au niveau supérieur et universitaire *30*
7. PROBLEMES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS 31
8. PRATIQUES EFFECTIVES D'ECRITS EN RDC 32
8.1. L'observation de Yoka *32*
8.2. L'enquête de Matumele *33*
9. ENJEUX DIDACTIQUES D'UNE ETUDE SUR LES PRATIQUES EFFECTIVES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT AUX ADULTES 35
10. CONCLUSION PARTIELLE 35
CHAPITRE 2 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU CONGO. CONTEXTES INSTITUTIONNELS : L'ECOLE ET LA FORMATION DES ADULTES A L'ALLIANCE FRANÇAISE **37**
1. PREMIERE SECTION : L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE 38
1.1. La langue du système scolaire congolais *39*
1.2. Le Programme National du Français (PNF) *39*

1.3. Le PNF et l'évaluation des objets écrits *47*
1.4. Un constat d'échec de l'enseignement du français dans le système scolaire *47*
2. DEUXIEME SECTION : NOTIONS POUR CARACTERISER L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT EN FORMATION D'ADULTES: ANALPHABETISME, ILLETTRISME, LITTERATIE 48
2.1. Notre définition de l'adulte *49*
2.2. Caractéristiques de l'apprenant adulte *49*
2.3. Objectifs des cours pour adultes à travers le temps *51*
2.4. Des objectifs d'apprentissage aux matériels didactiques en cours pour adultes *53*
2.5. L'entrée en écrit des adultes : un problème d'alphabétisation *53*
2.6. La pratique langagière de l'écrit : un problème de littératie ou d'acculturation *54*
3. TROISIEME SECTION : LA FORMATION DES ADULTES EN FRANÇAIS A L'AFK 55
3.1. Histoire d'une institution *56*
3.2. L'Alliance française de Kinshasa *56*
3.3. Les cours de français à l'alliance française de Kinshasa *61*
4. CONCLUSION AU CHAPITRE 2 67

CHAPITRE 3 DE LA DIDACTIQUE DE FRANÇAIS A LA RECHERCHE DE L'OBJET ENSEIGNE ..... ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
1. A PROPOS DU TERME DIDACTIQUE ..... **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
1.1. Une certaine didactique dans la société à culture de l'oral ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
1.2. L'étymologie du terme didactique ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
1.3. La didactique : une science nouvelle ? ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
1.4. La didactique comme science de l'enseignement/apprentissage des langues ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
1.5. Définir la didactique ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
2. EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES LANGUES ..... **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
3. CIRCONSCRIRE UN CHAMP COMPLEXE ..... **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
3.1. Orientation des recherches en didactique de français ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
3.2. Objet, questions complexes et concepts de la didactique du français ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
3.3. Quelques questions complexes sur l'écrit ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
4. QUELQUES CONCEPTS-CLES DE LA DIDACTIQUE ..... **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
4.1. Le triangle didactique ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
4.2. La transposition didactique ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
5. LES CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ..... **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
5.1. De la légitimité des contenus d'enseignement du français ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
5.2. Les compétences langagières ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
5.3. Le contenu de l'enseignement de l'écrit *84*
6. UNE PRISE EN COMPTE DIDACTIQUE DIFFICILE DE L'OBJET ENSEIGNE ..... **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
7. ESSAI DE DEFINITION DE L'OBJET ENSEIGNE « TEXTE ECRIT » ..... **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
7.1. Le texte selon le Cadre Européen Commun de Référence ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
7.2. Texte versus discours ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
7.3. Texte versus écrit ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
7.4. Le texte comme ensemble cohérent de phrases ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
8. LE TEXTE ECRIT : DE L'OBJET D'ENSEIGNEMENT A L'OBJET EFFECTIVEMENT ENSEIGNE ..... **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**

9. POUR NE PAS CONCLURE.....**ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**

CHAPITRE 4 A LA RECHERCHE DE LA COMPETENCE SCRIPTURALE..... ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

1. EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT : DU MODELE TRADITIONNEL AU MODELE ACTIONNEL **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
   1.1. L'enseignement des textes écrits d'inspiration scolastique..... ***Erreur ! Signet non défini.***
   1.2. L'enseignement des textes écrits dans la mouvance du communicationnel . ***Erreur ! Signet non défini.***
2. QUELLE REPONSE DIDACTIQUE FACE A LA DIVERSITE SOCIALE ET LA COMPLEXITE DE L'ECRIT ? **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
   2.1. Des opérations dites de bas niveau..... ***Erreur ! Signet non défini.***
   2.2. Des opérations dites de haut niveau ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
3. APPUIS EPISTEMOLOGIQUES : L'ORDRE DU SCRIPTURAL ET LA THEORIE DE L'ACTIVITE LANGAGIERE ET DES GENRES .....**ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
   3.1. De l'ordre du scriptural..... ***Erreur ! Signet non défini.***
   3.2. De la théorie de l'activité langagière et des genres de Jean-Paul Bronckart ***Erreur ! Signet non défini.***
4. DE LA CONSTRUCTION DE LA COMPETENCE SCRIPTURALE .....**ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
   4.1. La compétence textuelle: composante essentielle de la compétence scripturale ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
   4.2. Représentations : composante de la compétence scripturale..... ***Erreur ! Signet non défini.***
   4.3. Motivations-représentations : autre composante de la compétence scripturale ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
   4.4. Le rapport à l'écriture : composante à part entière de la compétence scripturale... ***Erreur ! Signet non défini.***
5. LE PRODUIT OBSERVABLE DE L'ACTIVITE LANGAGIERE : LES TEXTES .....**ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
6. LE GENRE TEXTUEL: UN LIEU DE RENCONTRE ENTRE LA LANGUE ET LE DISCOURS ..... **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
   6.1. Trois acceptions de la notion de genre de textes ..... ***Erreur ! Signet non défini.***
   6.2. Définition(s) et éclairage terminologique..... ***Erreur ! Signet non défini.***
   6.3. Le genre: outil et objet d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit..... ***Erreur ! Signet non défini.***
7. TRAVAUX SUR LE GENRE TEXTUEL COMME OUTIL D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE L'ECRIT **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
8. VERS UNE APPROCHE PAR LE GENRE TEXTUEL EN FLE .....**ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
9. CONCLUSION.....**ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**

CHAPITRE 5 LE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT DANS LA CONSTRUCTION DE LA COMPETENCE SCRIPTURALE 69

1. DEFINITION DU CONCEPT DES PRATIQUES DE CLASSE.....70
   1.1. Intérêt pour les pratiques de classe 71
   1.2. Orientations récentes de recherches sur les pratiques de classe.....72
2. CONCEPTS FONDATEURS DE L'ANALYSE DES PRATIQUES DE CLASSE 72
   2.1. La transposition didactique.....72
   2.2. La reconstruction des objets de savoir en objets enseignés.....74

2.3. Le travail de l'enseignant et la construction de l'objet enseigné *74*
3. POURQUOI ET COMMENT ANALYSER LES PRATIQUES DE CLASSE 83
4. CONCLUSION 85

CHAPITRE 6 CADRE METHODOLOGIQUE 86
1. DESCRIPTION DU CONTEXTE DE L'OBSERVATION 87
1.1. Du comité de gestion de l'AFK *87*
1.2. Le contrat d'observation *88*
2. PRESENTATION DE LA BOITE A OUTILS 89
2.1. Des entretiens informels à postériori avec les enseignants observés *89*
2.2. Un questionnaire d'informations générales destiné aux apprenants *90*
2.3. Un test d'orientation *90*
3. LA METHODOLOGIE DE RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES VIDÉO ET AUDIO 90
3.1. Notre empan de recherche *90*
3.2. La méthodologie d'enregistrement des séquences d'enseignement *95*
3.3. La méthodologie de la transcription *96*
3.4. Méthodologie de réduction des données *99*
4. LA MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE : LES RÉGULATIONS DANS LE DISPOSITIF DIDACTIQUE 100
4.1. Le dispositif didactique comme première entrée dans l'analyse *100*
4.2. Les régulations comme deuxième entrée dans l'analyse *101*
5. NOS QUESTIONS DE RECHERCHE 107
6. CONCLUSION DU CHAPITRE 108

CHAPITRE 7 ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS 109
1. ANALYSE DES REGULATIONS DANS LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES 110
1.1. Les régulations dans les séquences d'enseignement PD *110*
1.2. Les régulations dans la séquence GT *120*
2. RETOUR SUR LES SEQUENCES D'ENSEIGNEMENT 131
2.1. Deux approches de l'écrit *131*
2.2. Vers une approche par les genres textuels *131*

CONCLUSION GENERALE 133
BIBLIOGRAPHIE 193

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à deux femmes.

A Margueritte Disanka, ma sœur aînée, en lieu et place de Joseph Kabalu, mon père, et Thérèse Tshilanda, ma mère, vite retournés chez leur Père. Mais, dédie-t-on une thèse à qui l'on peut dédier toute sa vie ?

A Amanda Terreblanche, étrangère venue de loin. Toi seule, sais pourquoi.

REMERCIEMENTS

En ce moment où je boucle cette thèse, je ressens le besoin d'adresser mes remerciements à Sandra Canelas-Trevisi et Diana-Lee Simon, mes directrices de recherche, sans qui ce projet n'aurait pu se concrétiser.

Madame Canelas Trevisi m'a attiré par son sourire et sa rigueur scientifique. Grâce à son enseignement et son exigence, elle m'a évité de prendre des raccourcis, ce qui m'a permis toujours et encore, d'*atteler mon char à une étoile*.

Madame Simon, qui a pris la relève au moment du départ à la retraite de Mme Canelas-Trevisi, m'a apporté une assistance inestimable dans le *tissage* de ce travail.

Vos conseils et votre soutien moral à toutes les deux m'ont revigoré dans des moments de doute, et de découragement. Merci de l'avoir fait avec altruisme et simplicité.

J'adresse également mes remerciements au Service de Coopération et d'Action Culturelle – SCAC - de l'Ambassade de France à Kinshasa, en République Démocratique du Congo pour son appui financier et logistique durant tout le parcours de cette thèse jusqu'à son aboutissement. J'ai pu bénéficier de trois bourses, chacune de la durée de trois mois, qui m'ont été octroyées par le Ministère des Affaires Etrangères français, afin que je puisse travailler à ma thèse dans le cadre du laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal.

Mes vifs remerciements vont à mon frère aîné Raphaël Mukendi pour avoir su me trouver d'autres frères aînés, et à son épouse Chantal Chiralwira pour avoir su jouer à merveille le rôle de l'épouse d'un chef de famille.

Enfin, je tiens à remercier ma famille, mes amies et amis, et cette personne de bonne volonté pour avoir été des mains secourables pour leur semblable.

Norbert MPOYI Cilo

Epigraphie

« Je trouve que c'est le métier le meilleur de tous ; car, soit qu'on fasse mal, on est toujours payé de même sorte : la méchante besogne ne retombe jamais sur notre dos ; et nous taillons, comme il nous plaît, sur l'étoffe où nous travaillons. Un cordonnier, en faisant des souliers, ne sauroit gâter un morceau de cuir qu'il n'en paye les pots cassés ; mais ici on peut gâter un homme sans qu'il n'en coûte rien ».

Le Médecin malgré lui
Molière

Introduction générale

La présente thèse vise à contribuer à l'étude des pratiques enseignantes. Elle s'interroge sur ce qu'un enseignant fait réellement lorsqu'il enseigne l'écrit à des adultes en situation de français langue étrangère et seconde (FLES) dans un milieu multilingue[1], celui de Kinshasa en République Démocratique du Congo en l'occurrence.

Mon expérience professionnelle m'a guidé dans le choix de ce sujet.

Dans mon métier d'enseignant de FLES, pour enseigner à écrire - et ce par isomorphisme pédagogique - j'ai fait faire des dictées à répétition, des exercices de réemploi de multiples règles complexes de grammaire, des exercices d'orthographe, d'usage et de grammaire, de petites rédactions typiquement scolaires de type « *racontez comment vous avez passé vos vacances de Noël* », etc. A l'arrivée, les progrès des apprenants étaient généralement trop lents et leurs productions écrites très peu satisfaisantes.

Pendant vingt-cinq ans, j'avais mes routines pédagogiques. J'utilisais les moyens d'enseignement à ma disposition et je m'appuyais sur différentes approches méthodologiques, annoncées au fil de leur apparition, comme les plus performantes, ou encore sur mes acquis, glanés lors de stages pédagogiques d'*été.* Certes, ces types de stage n'ont pas été inutiles mais je retombais vite dans mes vieilles habitudes. Par conséquent, je me suis senti souvent désarmé devant les difficultés des apprenants à construire la compétence scripturale. Outre leurs difficultés d'apprentissage, chez mes élèves pouvaient intervenir à tout moment des blocages, de la résignation voire des abandons. Devant ce constat d'échec et mon sentiment d'impuissance, il fallait m'arrêter et m'interroger sur mes conduites pédagogiques.

A cette fin, je me suis approché de l'Université Stendhal Grenoble 3 en France où, grâce à la proximité des enseignants spécialisés et experts, mon regard a commencé à s'éclairer. J'ai compris que les problèmes de l'écrit étaient généralement ressentis mais pas explicitement connus. Pour l'enseignant que j'étais, j'avais hâte, après avoir constaté les problèmes, de passer à l'intervention didactique au risque d'occulter une étape importante, celle de la réflexion, de l'analyse.

Le projet universitaire a muri grâce à un premier travail en master qui amorçait un questionnement sur la conception de l'écrit chez les étudiants de l'Alliance Française de Kinshasa (Mpoyi, 2006 : 24):

> *Nous disposons donc ici d'un cadre expérimental intéressant puisque notre établissement travaille l'écrit avec la méthode Studio 100 et qu'un corpus a été mis à disposition. Ces copies font apparaître les remarques, les évaluations faites par les correcteurs. A partir de là, nous pensons pouvoir nous faire une conception de l'écrit et une idée la moins subjective possible des problèmes de l'enseignement / apprentissage de l'écrit à l'AFK.*

Le travail et la réflexion que j'avais menés dans le cadre de mon master m'ont fourni des informations sur le terrain, notamment qu'il y avait à la fois une augmentation du

[1] Dans ce travail, multilinguisme et plurilinguisme ont été utilisés comme des synonymes nonobstant la nuance existant entre ces deux termes.

nombre d'adultes intéressés par les cours sur l'écrit et en même temps des problèmes autour de la compétence scripturale. Je me posais donc la question suivante : « …*le problème serait-il les hommes, les outils, la méthodologie ou l'écrit [l'objet enseigné] ?* » (Mpoyi, 2006 : 24).

Sans doute ce premier travail m'avait-il permis de me forger une nouvelle conception de l'écrit et de voir que l'écrit relevait d'autres modalités du travail enseignant - physiques ou sémiotiques - que l'école/l'institution ne mobilisait pas explicitement. Toutefois, l'enseignant demeurait, dans ma vision, seul maître de sa pédagogie, donc redevable aux apports de stages de formation continue. Et c'est dans la conclusion de ce travail qu'avait émergé ainsi l'idée d'une problématique de thèse : « …*elle* [cette recherche] *nous aura ainsi permis de baliser le terrain pour un travail de thèse, travail qui vise à approfondir la question de l'enseignement / apprentissage de l'écrit en contexte multilingue et pluriculturel « (op. cit).*

Mais cet approfondissement ne va pas de soi car il passe par le maillage entre ce qui se dit (les représentations des acteurs) à propos de l'écrit, et ce qui se fait (les pratiques de classe). En tant que chercheur, on se doit de savoir définir le texte et comprendre le rapport du scripteur au texte. En interrogeant les pratiques de classe de FLE pour adultes en formation à l'Alliance Française de Kinshasa, je souhaite comprendre ce qui peut favoriser ou entraver la construction de l'écrit, et au-delà, analyser le processus de transformation de l'objet à enseigner en objet réellement enseigné.

Cette recherche se donne comme objectif de décrire et comprendre la construction de l'objet à travers le travail enseignant. Elle se situe au carrefour de plusieurs approches dont celle de l'activité langagière et celle de l'ordre du scriptural, toutes ancrées dans la théorie de la transposition didactique et de la reconstruction des objets de savoir en objets enseignés.

De telles études présentent un triple intérêt pour notre projet : d'abord, elles constituent des fenêtres pour voir comment une discipline s'enseigne; ensuite elles contribuent à mieux comprendre comment s'opèrent les changements des pratiques et se diffusent des innovations dans un système ; enfin elles sont nécessaires dans la conception des moyens de formation des enseignants. En particulier, la recherche a permis de concevoir des critères pour repenser l'enseignement de l'écrit aux adultes en milieu multilingue grâce à l'identification des problèmes que les méthodes disponibles ne parviennent pas à traiter. De ce fait, cette recherche intéresse non seulement l'Alliance franco-congolaise de Kinshasa, et le système scolaire congolais, mais aussi l'andragogie plus généralement lorsqu'il s'agit de l'enseignement d'une langue étrangère en milieu multilingue.

La méthodologie de l'observation de classe que j'ai choisie pour avoir un corpus d'interactions issues de pratiques réelles, a été mise en place. Des enregistrements audio et vidéo de toutes les leçons observées ont été réalisés et ensuite transcrits et puis réduits en synopsis (cf. annexes 1 à 4). J'aborde ces observations du point de vue des gestes professionnels de l'enseignant qui se situent à l'intersection de l'analyse de l'activité et des sciences du langage. Le geste de régulation au cœur de mes analyses a

été privilégié comme objet d'étude car tout dispositif didactique se caractérise par une régulation continue, une sorte de tissage en vue de la construction et des transformations de l'objet enseigné.

Cependant tout le chemin n'a pas été parsemé de fleurs. Je me dois de signaler la très longue période sur laquelle s'est étalée la construction de cette recherche : huit ans. Sans congé sabbatique, entre guerre et paix, instabilité politique et lutte pour la survie, il m'était impossible de faire autrement, mais le résultat est là.

Je suis parvenu à produire, enfin, un ouvrage en deux volumes, un volume consacré au corps de la thèse et un deuxième où se trouvent réunis les documents annexes (les transcriptions des données audio et vidéo, et les synopsis des extraits de séquences didactiques).

La thèse comprend sept chapitres. Les deux premiers chapitres décrivent le paysage historique, géographique et institutionnel dans lequel se déroule la recherche. Les trois chapitres suivants posent le cadre théorique de référence et offrent une problématisation de la question de la didactique de l'écrit. Le troisième chapitre définit les concepts didactiques qui sous-tendent la recherche ; le quatrième présente les concepts théoriques de l'écrit alors que le cinquième aborde la problématique des pratiques de classe en en préparant les outils d'analyse. Le sixième chapitre est consacré à la méthodologie de recueil et traitement des données. Le septième et dernier chapitre met les outils d'analyses – les régulations et le dispositif didactique – à l'épreuve des données.

CHAPITRE 1
LE CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE

La réflexion que nous comptons mener dans ce travail porte sur les pratiques effectives d'enseignants dans la construction de la langue écrite – en l'occurrence le français - chez les adultes en milieu plurilingue. Nous avons choisi de nous appuyer sur un cas précis, celui de la République Démocratique du Congo (RDC) dont la spécificité et la complexité démo-linguistique, par rapport à d'autres pays francophones, se manifestent non seulement au niveau du système éducatif mais également sur le plan socio-professionnel.

Cette étude vise à comprendre aussi bien l'origine des obstacles auxquels sont confrontés les adultes dans leurs pratiques d'écrit que des difficultés d'apprentissage en écrit qu'ils éprouvent dans le cadre de leur formation à l'Alliance Française de Kinshasa et ce, malgré leur *immersion linguistique* dans ladite langue.

Au demeurant, l'ambition de ce chapitre reste bien modeste dans ce sens qu'il se limite à la présentation factuelle de quelques éléments du contexte dans lequel se déploie cette recherche. On sait qu'une telle entreprise peut couvrir divers aspects dont la pratique ou l'usage du français à l'oral comme à l'écrit, ses rapports avec les autres langues du terroir, son appropriation ou son enseignement / apprentissage dans le cadre formel ou informel, etc.

Sans doute, les éléments de réponse que nous pourrons apporter seront-ils forcément incomplets pour pouvoir couvrir le paysage socio linguistique d'un pays à multiples facettes, linguistiques et historico-culturelles dont les enjeux éducatifs sont complexes. Nous pensons qu'ils seront néanmoins suffisants pour éclairer notre démarche.

Mais avant toute chose, nous allons très schématiquement présenter la République Démocratique du Congo du point de vue de sa situation géographique.

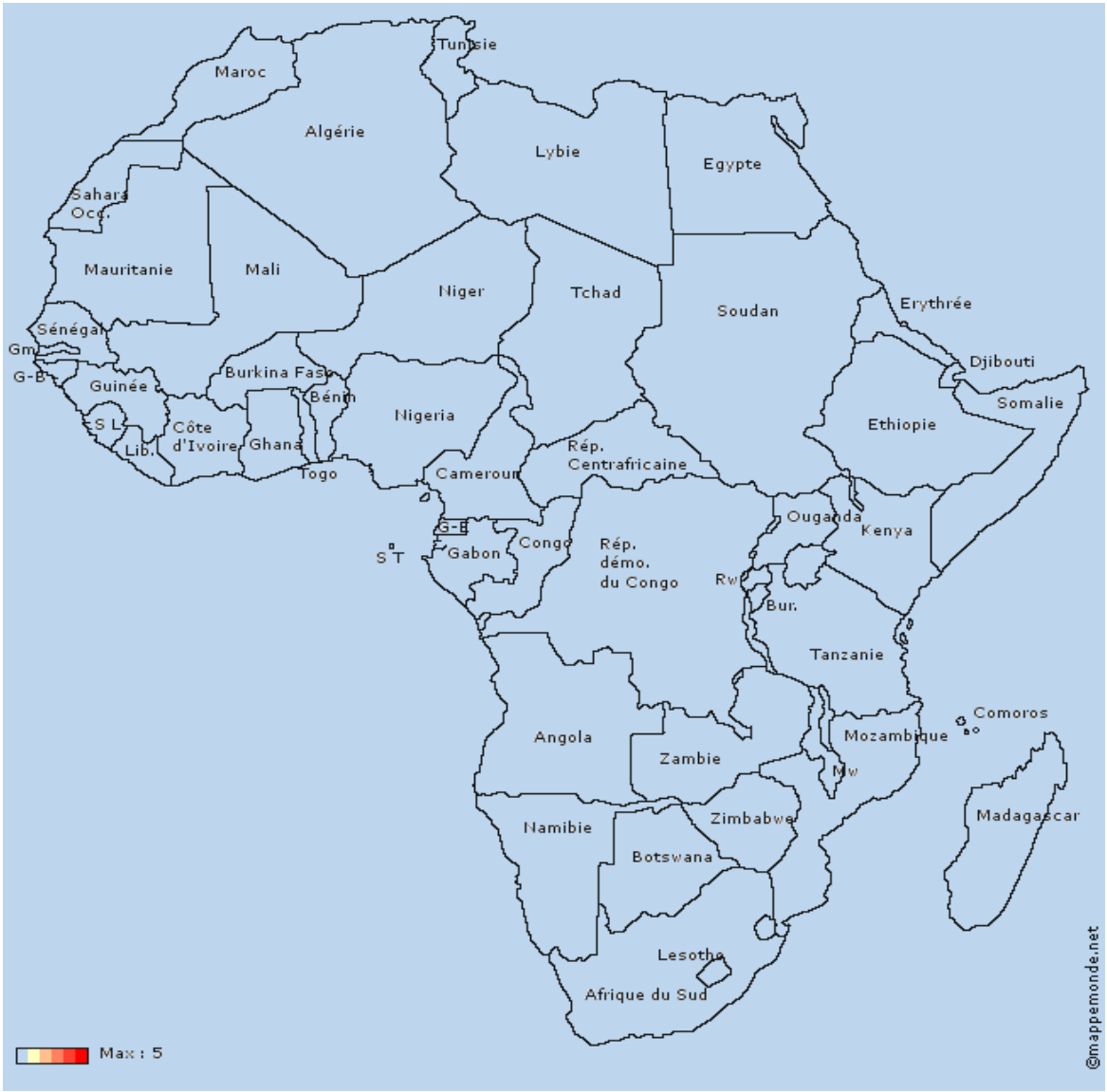
1. Situation geographique de la Republique Democratique du Congo (RDC)

La République Démocratique du Congo (RDC, en sigle), ex-République du Zaïre, communément appelée Congo Kinshasa ou RD Congo ou encore Congo-Zaïre, a accédé à l'indépendance le 30 juin 1960, après quatre-vingts ans de colonisation belge.

Pays multiethnique, *écologiquement* multilingue, à la confluence des mondes africains, la RDC est l'un des plus vastes territoires francophones, voire le plus grand du monde.

Située au cœur de l'Afrique, la RDC s'étend sur 2.345.000 km^{2,} environ soit pratiquement tout l'espace géographique de l'Europe occidentale ou encore quatre-vingts fois plus grand que la Belgique, son ancienne métropole. Sa population est estimée à 70.000.000 d'habitants. Elle partage les frontières avec 9 pays dont quatre francophones (le Congo-Brazzaville à l'ouest, la République centrafricaine au Nord, et à l'Est le Burundi et le Rwanda[2]) ; trois anglophones (l'Ouganda à l'Est, la Tanzanie au Sud-est, et la Zambie au Sud) ; un arabophone au Nord (le Sud soudan) et un lusophone au Sud (l'Angola) (*voir carte ci-dessous*).

[2] Même si ce dernier pays a opté depuis sous peu pour l'anglais comme langue officielle et de l'enseignement, il ne demeure pas moins membre actif de l'OIF-



Cette situation géographique entraîne sans aucun doute des conséquences linguistiques non les moindres du point de vue de l'intercommunication de part et d'autre des frontières, d'autant que l'acte de Berlin (voir infra) avait conduit à diviser les mêmes peuples qui parlaient jadis les mêmes langues.

2. Paysage linguistique de la RDC a travers le temps

La RDC se dessine en une mosaïque de peuples, et par conséquent de langues-cultures. Retracer son paysage linguistique peut bien sembler tortueux. Néanmoins, en prenant à notre compte certains écrits de linguistes ou d'historiens (Sesep, 1986 ; Dumont et Maurer, 1995 ; Ndaywel, 1998 ; Nyembwe, 2010 ; Kilanga Musinde, 2012 ; Kita KM) nous pouvons nous faire une certaine idée sur des aspects intéressant notre recherche.

Cet épisode prend en compte le découpage historique suivant : la période d'avant l'indépendance qui se décline en deux sous-épisodes, précoloniale et coloniale, et la période d'après l'indépendance qui débute en 1960.

2.1. Période précoloniale

Avant l'installation de l'Etat Indépendant du Congo (E.I.C.), plusieurs royaumes et empires existaient sur l'ensemble de l'espace géographique de l'actuelle R.D. Congo, dont les plus connus sont le royaume Kongo et Kuba ou encore l'empire Lunda et Luba.
De bon droit, nous pouvons nous demander comment se passait l'intercompréhension dans les limites ou en-dehors de ces royaumes et empires. Sans doute utilisait-on une ou plusieurs langues.
En outre, certains de ces royaumes et empires réunissaient des populations parlant des variétés d'une seule langue ou une même et seule langue (kongo par exemple), d'autres par contre regroupaient des populations de langues différentes (Lunda, Luba).
Mais étant donné que les manuels d'histoire sont, dans la plupart des cas, muets en ce qui concerne le problème linguistique, et comme à l'époque l'école n'existait pas, on imagine combien devrait être compliquée la communication entre les populations de ces royaumes et empires de langues différentes. En revanche, on suppose que ces peuples devraient recourir à d'autres moyens de communication comme les gestes dits emblématiques c'est-à-dire les gestes porteurs de sens dans une culture donnée.

2.2. Période coloniale

Cet épisode comporte deux sous-épisodes : celui de l'Etat Indépendant du Congo (E.I.C) et celui du Congo Belge. Sur le plan des langues, on peut affirmer que dès l'aube de la colonisation (seconde moitié du XIXe siècle : voir Conférence de Berlin, 1885), cohabitent au Congo le français *imposé* par la Belgique et les langues congolaises, dont le nombre total est estimé aujourd'hui à environ 250 (P. Dumont, 1983, p.208 ; 1990, p.24 ; CONFEMEN, 1986, p.341), sur le millier de langues qui seraient actuellement parlées en Afrique subsaharienne. On le sait, quatre de ces centaines de langues de la RDC ont été élevées par le colonisateur au rang de langues nationales. Il s'agit du ciluba, du kikongo, du lingala et du swahili. Observons que cette période comporte deux sous-épisodes : celui de l'Etat Indépendant du Congo, et celui du Congo belge.

2.2.1. L'Etat Indépendant du Congo (E.I.C) : 1885-1908

A cause de la complexité linguistique de l'Etat Indépendant du Congo, il s'est posé, dès les premières années de l'occupation belge, la question de l'utilisation des langues congolaises dans l'éducation et la vie socio-culturelle. Sans l'éluder, les Belges ont essayé d'y apporter des solutions au cas par cas en multipliant des décisions et des actes juridiques en la matière. Nous pouvons citer ceux qui nous ont semblé les plus significatifs : la circulaire du 06 août 1887 prescrit l'usage de quelques termes de la

langue française dans les relations de service avec les indigènes et les soldats alors que celle du 01 juillet 1895 rappelait aux fonctionnaires de l'EIC la nécessité d'élaborer une liste de mots des divers dialectes indigènes. La circulaire du 06 août 1895 fixe les règles à suivre pour l'orthographe de noms géographiques du Congo. La convention du 26 mai 1906 entre le Saint Siège et l'EIC (le *Concordat de 1906)* marque le début de la création des écoles catholiques et des écoles officielles avec un personnel composé des religieux catholiques. Tout en favorisant l'enseignement des langues nationales belges (néerlandais et français), cette convention n'en a pas moins encouragé l'étude et l'enseignement des langues congolaises.

2.2.2. Le Congo Belge : 1908-1960

En 1908, l'E.I.C. qui était jusque-là propriété privée du roi des Belges Léopold II, est cédée à la Belgique, et devient ainsi une colonie belge appelée Congo belge. La querelle linguistique dans la métropole entre les deux communautés belges (francophone et néerlandophone) bat son plein et n'épargne pas la Colonie.
Ce qui se matérialise dans la Charte Coloniale (ou Loi du Gouvernement du Congo Belge) par la prise en compte et la reconnaissance de l'égalité des deux langues nationales et officielles belges (la langue française et la langue flamande). Par exemple, il est décidé que les décrets et règlements ayant un caractère général soient dorénavant rédigés et publiés dans les deux langues, le français et le flamand.
Par ailleurs, un ensemble de conventions particulières signées entre la Colonie et les Congrégations religieuses de la Métropole reviennent sur le problème de langue. A l'article 3 de celles-ci on peut lire :

> *La Colonie versera à la Mission une somme de 3.000 francs pour chaque dialecte indigène inconnu dont la Mission fournira en manuscrit, la grammaire, le vocabulaire, un croquis indiquant l'aire de diffusion et un recueil de phrases usuelles avec la traduction en langue nationale (…)*

A partir de cette période, les langues nationales font l'objet d'une part de nombreux travaux de recherche et d'autre part de nombreuses descriptions, et connaissent ainsi petit à petit l'écriture. A ce sujet, un fait mérite d'être signalé : la différence nette entre les deux systèmes d'écriture, celui du français et celui des langues nationales congolaises. Rappelons qu'il s'agit dans le cas du français d'une écriture syllabique tandis que pour les langues *bantu* du Congo d'une écriture phonétique. Ce qui, de toute évidence, ne peut que compliquer et complexifier l'entrée dans l'écrit, particulièrement en français. De plus, l'apprentissage de ces deux systèmes se passe en parallèle. D'ailleurs, les travaux du Congrès colonial de 1920 et de la Commission Franck de 1922 accentuent l'enseignement en langues vernaculaires. Ndaywel (1998 :402) le confirme :

> *on assista à une première élaboration du système d'enseignement colonial grâce aux travaux d'une commission constituée par le ministre Louis Franck.*

> *Les principes de base du système scolaire y furent précisés pour la première fois. La primauté devait être donnée à l'éducation plutôt qu'à l'instruction ; les programmes et les méthodes devaient se préoccuper d'être adaptés au milieu « indigène ».*

Cet intérêt apparent porté à l'enseignement des langues nationales ne semble pas impacter la vie administrative de la Colonie. La Loi du 28 juin 1936 qui réglemente l'emploi des langues dans l'administration ne le dément pas. Pour preuve, c'est à partir de cette année que seul le français est consacré langue officielle de l'administration.
Néanmoins, la réforme de 1948 renforce et généralise l'apprentissage des langues congolaises à tous les niveaux scolaires, une attention particulière étant toujours portée sur la formation de l'élite de la société indigène (Kita K.M. : 182 p.220). Mieux, les langues nationales adoptées par les différentes communautés linguistiques du pays apparemment sans beaucoup de difficulté comme langues véhiculaires, ont servi de médium à l'enseignement primaire et post-primaire jusqu'en 1954, date à laquelle avec la Réforme « Buisseret » le français qui, jusque-là était enseigné comme discipline scolaire, a été décrété seule *langue d'enseignement dans toutes les écoles du Congo belge.*
Comme on peut l'avoir remarqué, cette période se caractérise par la juxtaposition des langues qui ne tient pas compte de l'état de multilinguisme avéré du Congo. Pour prendre appui sur S. Faik (1974), *on assiste à un ballottage constant entre la tendance indigéniste qui prône l'enseignement des et en langues congolaises et la tendance européaniste qui est pour l'enseignement du et en français.* Sans vouloir mesurer l'ampleur de ce ballottage dans les programmes scolaires, on peut dire, en gros, que l'enseignement primaire et professionnel se faisait en langues congolaises et que l'enseignement moyen et supérieur se faisait en français.

2.3. Période post coloniale : du 30 juin 1960 à ce jour

A l'indépendance, le statut des langues a été non seulement maintenu mais encore confirmé par la Loi fondamentale actuelle du pays. En effet, la Constitution de la RDC validée par référendum en 2006 consacre le statut des langues en usage sur tout le territoire national dans les termes suivants:

> *La République Démocratique du Congo est, dans ses frontières du 30 juin 1960, un État de droit (…). Sa langue officielle est le français. Ses langues nationales sont le kikongo, le lingala, le swahili et le ciluba. L'État en assure la promotion sans discrimination. Les autres langues du pays font partie du patrimoine culturel congolais dont l'État assure la protection.*

Comme on peut le constater, la Constitution catégorise les langues de l'espace congolais et définit non seulement leur rôle mais annonce également ce que l'Etat doit à toutes ces langues qui font partie du patrimoine culturel national. Ces langues se regroupent en trois *catégories* que nous pouvons représenter par un triangle linguistique avec au

sommet le français, langue officielle, sur le côté gauche, les langues nationales de très large audience que sont le lingala et le swahili, sur le côté droit du triangle, les langues nationales de faible expansion. Il s'agit du ciluba et du kikongo. Le bas du triangle est occupé par *autres langues,* non autrement identifiées dans la Constitution. Bien que Celle-ci s'en défende, nous pensons quant à nous, qu'Elle consacre *la discrimination* des langues dont les conséquences ne sont pas à banaliser tant sur le plan de leur appropriation ou enseignement que sur le plan de leur usage et de l'importance accordée à chacune de celles-ci.

3. CATEGORIES ET COHABITATION DES LANGUES EN RDC

3.1. Français langue officielle de la République Démocratique du Congo

Le français, la seule langue officielle, couvre tout l'espace géographique de la RDC comme langue de tout le système éducatif et de l'enseignement supérieur et universitaire ainsi que de l'administration publique. Aujourd'hui, la langue française occupe davantage une place de choix et jouit d'un prestige particulier dans le quotidien des Congolais. Et pour cause. Au-delà du fait qu'il est constitutionnellement affecté aux fonctions publiquement et culturellement significatives, un autre atout et non le moindre du français dans cette mosaïque des langues est qu'il « brille » dans la constellation des langues à forte diffusion.

3.2. Les quatre langues nationales de la République Démocratique du Congo

Il y a les quatre langues nationales (ciluba, kikongo, lingala, swahili) dont l'Etat prétend *assurer la promotion, sans discrimination*. Le choix de ces quatre langues serait dû aussi bien à l'importance numérique de leurs locuteurs qu'à diverses autres raisons d'ordre politique, fonctionnel, pratique ou stratégique sur lesquelles nous ne saurons nous étendre dans le cadre de cette recherche. Par ailleurs, elles sont réparties selon quatre aires géographiques de la R.D. Congo : le lingala occupe le nord et la capitale (Ouest), le swahili s'étend sur le Sud et l'Est ; le kikongo s'étale sur l'Ouest ; le ciluba se parle dans le centre.

Des linguistes congolais (Sesep, 1986, p.32 ; 1993, pp.122-124 ; Mbulamoko et alii, 1986, p.131) estiment que les quatre langues nationales regroupent ensemble la quasi-totalité de locuteurs. Par ailleurs, le lingala demeure la seule langue nationale de la diaspora congolaise à la faveur de sa pratique à Kinshasa, la capitale du pays et de son utilisation dans la musique congolaise - très prisée par les Africains – à travers laquelle entre autres les Congolais sont identifiés à l'extérieur de leur pays.

3.3. Le cas des « Autres langues » de la République Démocratique du Congo

Aux quatre langues nationales susmentionnées se greffent beaucoup de langues locales qui constituent d'ailleurs la troisième catégorie « autres langues » qui *font partie du*

patrimoine culturel congolais dont l'État assure la protection. Certains chercheurs dont Sesep, Mbulamoko et alii (*op.cit*), affirment qu'un locuteur, outre une langue locale, parle une des quatre langues nationales. Il convient d'ailleurs de signaler que même si la Constitution promet d'assurer la protection des *autres langues*, le nombre de leurs locuteurs décroît en faveur de celui des locuteurs des 4 langues nationales (surtout le lingala, puis le swahili), principalement dans le milieu urbain, où se développent davantage les langues nationales pour des raisons socio-économiques et socio-culturelles et le plus grand brassage ethnique à la faveur des mariages interethniques, etc.

3.4. Cohabitation français et langues nationales

Malgré la « discrimination linguistique» consacrée par la Loi, il n'existe pas de rapport conflictuel entre le français, les quatre langues nationales et les centaines d'autres langues du pays. D'ailleurs, on constate une certaine complémentarité entre ces différentes langues *(cf. Infra).* N'étant pas une langue à résonance ethnique, le français aux côtés des quatre langues nationales cimente l'unité nationale en favorisant le dialogue, la compréhension entre les nombreuses et diverses ethnies qui forment la nation congolaise. En témoigne, la distribution fonctionnelle du rôle et des emplois de langues qui se déploie de la manière suivante: aux langues nationales et véhiculaires la communication orale, les événements sociaux (mariage, naissance, deuil, palabres etc.), les espaces, privé et communautaire, l'expression de la tradition et de l'identité nationale ; à la langue française la sphère éducative publique et officielle, la communication écrite, la culture cultivée (*cf. infra)*. Pareil multilinguisme ne peut demeurer sans impact sur le tissu social.

4. Enjeux du multilinguisme en Republique Democratique Congo

4.1. Le multilinguisme face aux enjeux socio-culturels

Selon nous, bien qu'hérité de la colonisation, le français fait dorénavant partie du patrimoine linguistique congolais même si l'on doit en même temps reconnaitre qu'une langue étrangère vient toujours « déranger» celle (s) qui existe (nt) déjà comme langue(s)-culture(s). Il est largement admis que la langue première à la différence d'une langue étrangère constitue le matériau fondateur, le cordon ombilical socio-historico-culturel de tout individu. Ce que semble confirmer Théophile Obenga (1998 : p.7) lorsqu'il évoque le problème de langue-culture :

> *Il s'agit là du problème fondamental de la mémoire culturelle (...) la substance de l'histoire africaine transparaît dans les récits oraux des conteurs, et la continuité entre les Morts et les Vivants, entre toutes les générations, est le véritable symbole historique des sociétés africaines où tout glisse, assez facilement, du niveau matériel au niveau du sacré. Cette quête persévérante qui*

> *donne à l'homme l'espérance et le rassure sur son identité et sur son avenir, à travers récits et mythes, est par conséquent importante pour un peuple. Elle est, cette quête, la mémoire collective du peuple.*

De son côté, Ndaywel (1998 : p.19) ne semble pas dire autre chose lorsqu'il évoque clairement la relation fusionnelle entre l'histoitre et la langue- culture :

> *La problématique inhérente à l'écriture de l'histoire du Congo vaut en fait pour l'ensemble de l'Afrique. La plupart des difficultés d'ordre théorique s'y retrouvent, à commencer par le type d'histoire qu'on entend prévaloir, jusqu'à la question insidieuse de la terminologie soulevée par le problème de la langue qu'est le* ***français*** *(c'est nous qui soulignons) choisi comme véhicule des réalités aussi « lointaines » culturellement que celles de l'Afrique.*

La même thèse se trouve partagée et exprimée de manière explicite par la revue *Langues et cultures* (1990 :108) :

> *«(…) en tant que pratique sociale et produit socio-historique, la langue est toute pénétrée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre.»*

De ce point de vue, il est clair qu'on ne saurait concevoir la langue comme simple instrument de communication. Nous adhérons certes à cette thèse selon laquelle, pour prendre une métaphore, la langue et la culture sont comme deux facettes d'une même et unique pièce de monnaie, mais nous pensons également qu'une langue, quelle que soit son histoire, cesse d'être étrangère une fois qu'elle est partagée. Dans cette hypothèse, le français revêt non un statut, mais plusieurs statuts lorsque l'on considère la diversité de la population de la République Démocratique du Congo, son mode d'appropriation et ses pratiques effectives (*cf. infra*) et le rôle que peut jouer la R.D. Congo dans le concert des nations francophones.

4.2. Le multilinguisme face aux enjeux de la Francophonie

Non seulement la République Démocratique du Congo fait partie de la grande famille des pays ayant en partage la langue française – la Francophonie donc – mais elle semble en être le premier d'entre eux. Il est clair qu'à la faveur de son poids démographique, sa position géopolitique et ses immenses ressources humaines et naturelles du sol et du sous-sol, il ne serait pas excessif de dire que le devenir de la francophonie se joue en partie dans ce pays. Sarkozy (2009) le confirme devant le Parlement de ce pays:

> *Vous êtes le premier pays francophone du monde ! (…) Certains diront que les chiffres laissent encore planer un doute : d'après eux, voici que la France et le Congo, nous serions aujourd'hui ex æquo. Mais demain, c'est sûr, vous serez les premiers ! Et de loin ! Cette langue française, notre langue commune, est le socle inaltérable de notre amitié et de nos relations singulières. (…) Je souhaite*

> *que vous preniez toute votre place dans la grande famille de la francophonie (…)*[3]

De notre point de vue, cette opinion largement répandue (*voir ci-dessus*) devrait bien être relativisée. En admettant que la R.D.Congo constitue le plus grand espace francophone au monde, cela reviendrait à dire que l'on connaît non seulement le nombre global réel des locuteurs du français mais surtout leurs différents niveaux de compétences en compréhension et production orales et écrites.
Or, d'après les données en notre possession, cela n'est pas le cas. Jusque-là, l'estimation de la compétence en français des Congolais s'appuie sur de nombreux critères dont le plus généralement exploité est le nombre d'années de scolarisation des sujets parlants. Fort de ces critères, Sesep (1986 : p.32) estime le nombre de locuteurs francophones à 15% environ sur l'ensemble de la population congolaise ; chiffre de toute évidence inférieur à l'estimation de 20,9% faite par Couver (1982), actualisée par Chaudenson (1991 ; pp.104-105) et confirmée par Gueunier (1992, p.102), estimation faite sur base de la connaissance du français selon les programmes et méthodes de type « communicatif » alors qu'au Congo-Zaïre les programmes et méthodes sont de type analytique et descriptif. Les notions linguistiques sont enseignées de manière très descriptive et le métalangage prend une grosse portion dans l'enseignement / apprentissage. Dans un cas comme dans l'autre, l'approche privilégiée ne prend pas en charge la diversité culturelle et linguistique de ces locuteurs qui vivent dans un contexte de multilinguisme avéré.

4.3. Le multilinguisme face aux enjeux de la diversité culturelle et linguistique

La stratégie au cœur de l'action dans la Francophonie semble se baser sur la promotion de la diversité culturelle et linguistique en vue de construire le multilinguisme et faire résonner l'altérité dans un monde respectueux de la différence, rétif à l'uniformisation des cultures et des modes de vie. C'est dire que l'avenir du français, selon nous, dépend de sa solidarité avec les autres langues nationales. C'est d'ailleurs la base heuristique du programme *Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN en sigle)* lancé récemment par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et ses partenaires, au titre de leur action de coopération pour la promotion du multilinguisme dans l'éducation. Comme on peut bien le remarquer, il se pose la problématique d'utilisation du français et d'autres langues comme médium dans l'enseignement. Et c'est là toute la question de l'offre du français que Claude Hagège (2011)[4], un observateur avisé, trouve insuffisante, portant ainsi la contradiction à ceux qui parlent du déclin de cette langue. Sans doute, les voies à suivre pour faire rayonner le français et son usage sont-elles nombreuses. Mais il s'imposerait, à notre sens, des arguments de légitimation d'ordre pédagogique,

[3] Allocution du Président Nicolas Sarkozy devant les deux chambres des Représentants de la RDC – Kinshasa – jeudi 26 mars 2009.
[4] Contre la pensée unique, Odile Jacob, 2011.

didactique pour promouvoir les valeurs véhiculées par le français en articulation avec les langues nationales, leurs littératures, arts et autres formes d'expressions authentiquement congolaises. Sans vouloir verser dans le scepticisme, il nous semble que la pédagogie convergente préconisée par *Elan* a du chemin à faire avant de prouver son efficacité dans un monde aussi multilingue que celui de la RDC où les classes ne sont pas forcément composées d'élèves partageant une même et seule langue locale. Ce qui n'est pas sans conséquence sur le tissu social.

4.4. Le multilinguisme face aux enjeux de la fracture sociale

Un des aspects négatifs du multilinguisme du français et des langues nationales, c'est la fracture sociale. La société est quasiment divisée en deux. D'un côté la masse qui n'a pas d'autre issue que le recours aux langues nationales et locales pour n'avoir pas été à la « bonne école », et de l'autre, les intellectuels qui utilisent le français comme langue de communication, avec des avantages liés à cet état de choses, comme l'accès aux fonctions de commandement, au secteur de l'emploi, à la formation de qualité. Rappelons que les sociolinguistes disent que le français doit essentiellement son expansion en Afrique centrale au phénomène de superposition qui, selon Bal (1974), consiste dans le fait qu'une langue étrangère soit amenée à assurer, dans une société donnée, l'exercice de certaines fonctions considérées comme supérieures […] (*cf.supra).*
Telle fracture trouvait son écho au sein même de la classe des lettrés où le degré de maîtrise de la langue française déterminait, peu ou prou, les rapports de force ou d'influence dans la société. Une situation analogue a été constatée dans le reste de l'Afrique francophone où, comme le souligne Makouta-Mboukou (1973 : 79), les relations existant entre l'élite francophone et la population illettrée ou semi-lettrée ont longtemps été celles de domination :

> *Dans la société africaine francophone, savoir parler, lire et écrire le français, c'est s'assurer une promotion dont l'importance varie avec la manière de le parler, de le lire et de l'écrire. Ce sont ceux qui parlent le mieux, qui lisent le mieux, qui écrivent le mieux la langue française, ceux qui sont parés de plus hauts titres universitaires qui occupent les meilleures places ; celles-ci, selon eux, leur reviennent de droit ; ils sont prioritaires. Et en vertu de ces complexes, les moins diplômés, ceux qui parlent, lisent et écrivent moins bien le français, bien souvent, s'effacent d'eux-mêmes, au profit des autres. Car, disent-ils, leur devoir est de laisser la place aux plus « gradés ».*

Cette situation, même si elle a évolué depuis, n'est pas particulière à l'Afrique francophone. Elle se retrouve aussi en Afrique anglophone où la langue de l'ex-colonisateur, monopole d'une petite élite scolarisée, supplante en importance celle de l'ex-colonisé et génère tantôt un complexe de supériorité chez la minorité dominante qui la maîtrise, tantôt un complexe d'infériorité chez la majorité dominée qui l'ignore.

En outre, en RDC, être alphabétisé dans sa langue maternelle, n'empêche pas d'être aligné sur une échelle sociale dévalorisante tant qu'on ne possède pas la compétence « écrit » en français. Dans ce cas, l'image qu'on se fait de soi est généralement dégradante, on manque de confiance en soi, voire on se sent inutile dans la société. Car il n'est pas rare de s'entendre dire « Il (elle) fait trois fautes d'orthographe par ligne », « Il (elle) est incapable d'écrire une simple lettre de demande d'emploi », « c'est X qui rédige pour lui (elle) ses rapports de mission » ou dans le pire des cas « il (elle) ne sait même pas écrire son nom ». D'aucuns pourraient en sourire ou en rire, mais dans le contexte de la République Démocratique du Congo où cette recherche est menée, ceux qui se trouvent dans cette situation que nous osons désigner d'*illettrisme* font souvent l'objet de persiflage et de moquerie. Certains parmi eux qui ont apprivoisé la richesse par les « business » sans pouvoir « apprivoiser l'écriture» réagissent en faisant voir que ceux qui ont étudié sont pauvres malgré leurs gros diplômes. D'où la boutade qu'ils leur lancent : « français c'est l'argent ? »[5].

Sans doute reconnaissent-ils par-là que le français est synonyme d'instruction. Tout en se moquant à leur tour des intellectuels qui survivent au lieu de vivre grâce à leurs diplômes, il n'est pas surprenant de les voir envoyer leurs propres enfants étudier soit à l'étranger, soit dans les meilleures écoles du pays où ces derniers peuvent apprendre vite le français pour pouvoir s'exprimer avec éloquence dans cette langue parce que mieux enseignée.

4.5. Le multilinguisme face aux enjeux de la langue d'enseignement

Il se pose dans les pays multilingues la problématique de la langue de scolarisation. En Afrique et en Francophonie, depuis plusieurs décennies, beaucoup de linguistes, psychologues, pédagogues ou didacticiens, soutenus par les principales organisations internationales (Unesco, Francophonie, Confemen, etc.), n'ont cessé de recommander le recours pour l'école aux langues maternelles des élèves, surtout lorsqu'il s'agit de l'acquisition des savoirs de base. Ils évoquent les raisons d'efficacité pédagogique, efficacité qu'ils attribuent à la sécurité et l'aisance psychologique des élèves. Ils font valoir également les raisons d'économie du temps d'apprentissage pour les mêmes élèves, la nécessité et la possibilité de mieux combattre l'ignorance en scolarisant un plus grand nombre d'Africains, l'occasion de donner aux principales langues africaines, grâce à leur utilisation scolaire, la chance d'un plus grand enrichissement et d'une meilleure adaptation à la réalité scientifique et culturelle moderne, l'occasion d'une réelle adéquation « école-société ».

Mais cette position a aussi ses adversaires qui préconisent l'utilisation dans l'enseignement des langues internationales introduites par la colonisation. Les défenseurs de l'école en français opposent à l'efficacité pédagogique de la langue de

[5] traduction littérale qui suppose que le français est synonyme d'instruction mais cela ne donne pas pour autant l'argent à ceux qui le parlent.

Voltaire due notamment à sa longue tradition scolaire et culturelle, à la richesse linguistique et scientifique de cette langue ainsi qu'à sa grande audience mondiale, la pauvreté, l'absence ou l'insuffisance de l'expérience scolaire pour beaucoup de langues africaines, de même que la mobilité des populations et la grande multitude de ces langues qui ne favorisent pas le choix d'une seule langue locale pour l'enseignement (voir supra).

En RDC, les pères de l'indépendance, estimant que le pays accusait un très grand retard sur le plan du développement et du progrès, ont décidé que l'enseignement, de l'école primaire à l'Université, se fasse désormais en français.

Ce tâtonnement sur la langue d'enseignement concerne toute l'Afrique francophone et a un réel impact sur la formation scolaire des enfants. D'ailleurs, suite à la litanie des échecs scolaires en Afrique, il s'est tenu les Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone (Libreville, 17-20 mars 2003) pour insuffler un nouvel élan à une démarche susceptible de susciter des changements profonds dans tous les systèmes éducatifs autour des grands sujets suivants :

- Rôle et statut des langues nationales
- Nature du français à enseigner
- Formation des enseignants
- Définition d'une nouvelle école pour tous.

Depuis 2007, un travail qui consiste à introduire les langues nationales dans le système éducatif congolais, dans les premières années du primaire, est encore engagé au niveau du ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel et à la nouvelle citoyenneté même si beaucoup de parents demeurent encore et toujours sceptiques quant à l'efficacité d'une telle entreprise, scepticisme loin d'être comblé somme toute. D'ailleurs, au stade actuel de nos investigations aucune initiative impliquant la population congolaise n'est venue faire évoluer cette position. Ce point de vue avait été majoritairement soutenu par les Congolais si l'on s'en tient notamment au résultat d'une recherche doctorale intitulée *Choisir une langue d'enseignement au Zaïre : Problématique et évaluation d'une situation sociolinguistique,* thèse soutenue à l'Université de Mons, en Belgique (Nkongolo, 1998).

Dans ce travail, le chercheur congolais, professeur de didactique des langues à l'Université Pédagogique Nationale (UPN en sigle), avait diligenté une enquête qui avait pour objectif de faire connaître les opinions des Congolais sur le choix de la langue d'enseignement parmi les quatre langues nationales (ciluba, kikongo, kiswahili et lingala) et le français. L'enquête a porté sur un échantillon de 1154 sujets congolais de position sociale, d'âge, de sexe et de niveau d'instruction différents, et ne prend en compte que les opinions exprimées par les Congolais interrogés à Kinshasa, mégapole lingalaphone, qui comptait à l'époque 4,5 millions d'habitants environ, le 1/10e de la population totale d'alors de la République Démocratique du Congo.

La question à laquelle devraient répondre les enquêtés consistait à savoir laquelle des cinq langues (lingala, kiswahili, kikongo, ciluba et français) ils souhaitaient voir utiliser comme langue d'enseignement. Sur les suffrages exprimés, le français est *élu* langue d'enseignement par 52,4% contre 37,7% pour l'ensemble des quatre langues nationales. Et les raisons de ce plébiscite peuvent se résumer ainsi : langue utile et intéressante de par son **statut**, langue de **prestige** et de **réussite sociale**, d'**unité** nationale, **riche** du point de vue littéraire, linguistique, scientifique ou artistique.
Considérant toutes les raisons mentionnées, nous sommes tenté de conclure que depuis son introduction en RDC, le français représente pour les Congolais un enjeu sur le plan personnel ou collectif, enjeu de taille quand on enseigne/apprend en français parce qu'il ne s'agit pas que d'une discipline mais de l'ensemble des disciplines dont la réussite ou l'échec va sans doute déterminer l'avenir d'un individu. Il y a donc lieu de se demander comment une langue d'une telle importance s'acquiert dans ce pays.

5. Appropriation du français en Republique Democratique du Congo

Lors de la pénétration de premiers locuteurs du français en RDC, ce sont tous les contextes d'acculturation tels que les chantiers de travail, les stations de l'Etat, les usines, les camps de la force publique, les stations de missions évangéliques où européens et populations locales qui entraient en contact les uns avec les autres qui ont constitué les premiers cadres d'acquisition du français. Au fur et à mesure que s'organisait la mise en valeur du territoire, c'est l'école, par le système de l'enseignement, qui est devenue le principal vecteur du français.
Selon son mode d'appropriation le français revêt en RDC plusieurs statuts.

5.1. Le français : langue historiquement étrangère

Un incident de l'histoire - la colonisation - a fait que le français soit importé de Belgique et introduit en RDC. A cette époque, l'appropriation du français s'est faite par contact direct entre le personnel ménager ou de service auprès des étrangers, européens ou non européens, par les épouses et maîtresses des étrangers, par tous ceux dont la vie se déroule en contact permanent et obligé avec des Francophones. Ces personnes finissent par devenir des locuteurs du français même si leurs compétences se limitent aux rudiments fonctionnels de la langue. Le plus souvent, ces locuteurs sont considérés comme des « bilingues d'opportunité », français-langues congolaises dont parle M. Houis M. (1972). Leur usage du français est occasionnel et se limite au contexte où l'essentiel de la communication est de faire passer le message. C'est dans les villes et centres où l'on trouve une importante proportion d'étrangers et de services nécessitant le recours à ces catégories de personnes qu'on rencontre ce type de locuteurs du français.
Il convient d'avouer que depuis lors beaucoup d'eau a coulé sous le pont ; mais pour bon nombre des Congolais, le français n'en demeure pas moins une langue étrangère car

l'histoire l'enseigne à la nouvelle génération tandis que l'ancienne génération se souvient de la manière dont le français a été introduit au Congo.

5.2. Le français : langue socialement première à l'oral

Le français parlé peut être considéré comme une langue maternelle pour une minorité d'enfants issus des familles d'intellectuels où les deux parents pratiquent cette langue. Cette forme d'acquisition du français est un des facteurs essentiels d'expansion et d'implantation du français dans ce pays.
En effet, par la pratique ordinaire, et pour préparer leurs enfants à la scolarisation, des parents choisissent – bien qu'ils aient eux-mêmes une ou d'autres langues premières - d'utiliser dans leurs pratiques quotidiennes le français comme langue « maternelle » familiale pour les enfants. Dans certaines familles, il arrive aussi que les enfants soient bilingues dès l'enfance si par exemple ils habitent avec leurs grands-parents qui, eux, n'acceptent pas que leurs petits-enfants leur parlent dans une langue autre que celle de leurs « ancêtres ».
Par ailleurs, un autre type d'acquisition du français concerne bon nombre d'enfants des centres urbains qui passent par « La maternelle ». A ce stade préscolaire, c'est en français que l'éducatrice s'exprime et organise toutes les activités d'éveil des petits enfants. Les enfants qui passent par cette étape acquièrent le français oral sans difficulté apparente grâce à ce que l'on peut assimiler à un bain linguistique. Toutefois, le lieu par excellence pour apprendre la langue française en RDC reste l'école.

6. Enseignement du français en Republique democratique du Congo

La majorité de locuteurs congolais francophones passent par l'école pour apprendre le français.
Nous proposons donc ci-dessous une simple description des trois cycles du système éducatif congolais le long desquels s'enseigne et s'apprend le français en R.D. Congo d'après le prescrit du programme (voir chap.2 pour détails).

6.1. Le prescrit du programme de français au niveau primaire

L'enfant accède à l'âge de six ans au cycle primaire du système éducatif congolais. A ce niveau, le français est à la fois matière et véhicule d'enseignement. Comme matière enseignée, le français est l'une des principales disciplines du cursus scolaire à côté des mathématiques à raison de 4 heures par semaine en 1ère année et 7 heures par semaine de la 2ème à la 6ème année. L'échec en français entraîne souvent un redoublement de l'année d'études par l'élève.
D'après le Programme national de 2005, l'objectif pédagogique pour l'enseignement du français est de préparer le passage éventuel de l'élève à l'enseignement secondaire.
Il vaut la peine de rappeler qu'en tant que médium d'enseignement, le français est employé différemment avant et après l'indépendance de 1960. Comme nous l'avons écrit

(voir supra), avant l'indépendance du pays, le français était utilisé comme véhicule d'enseignement au degré moyen alors qu'au degré élémentaire, c'était la langue nationale du milieu ou la langue locale qui était utilisée aux mêmes fins. Alors qu'après l'indépendance, deux périodes sont à distinguer : celle de 1962 à 1975 pendant laquelle les langues congolaises sont supprimées au seul profit du français qui devient l'unique langue d'enseignement à tous les niveaux ; la seconde période de 1975 à nos jours au cours de laquelle on assiste à l'introduction des langues nationales comme médium d'enseignement dans les 2 premières années du primaire et l'emploi du français intervient à partir de la 3ème année d'après le prescrit du programme. Ce que la réalité de terrain dément dans certains cas. Si ce prescrit est respecté dans les milieux ruraux (parce que la majorité des enseignants ne maîtrisent pas eux-mêmes le français) dans les milieux urbains c'est le français qui est utilisé comme véhicule d'enseignement dans toutes les écoles.

6.2. Le prescrit du programme de français au niveau secondaire

A ce niveau d'enseignement, le français est utilisé non seulement comme médium d'enseignement mais aussi comme une matière enseignée. A ce titre, son volume horaire varie selon l'option choisie par l'élève allant de 4 à 10 heures par semaine. L'échec en français compromet le cursus scolaire de l'élève.

En tant que langue d'enseignement et de communication qui doit faciliter l'acquisition du savoir dans les domaines de la science, de la technique et de la culture, l'enseignement du français à l'école secondaire poursuit des objectifs définis en fonction du degré de scolarisation. Ainsi, l'objectif prioritaire en 1ère et en 2ème années est « le déblocage de l'expression orale, l'effort soutenu pour corriger les fautes afin d'assurer une pratique aisée du français usuel » (Programme national 2005). Dans les autres années du cycle secondaire, l'accent est mis sur la compréhension et l'analyse de textes en français, sur les exercices de l'écrit, dictée, construction de phrases, initiation à la composition, à la rédaction et à la dissertation (Programme national 2005).

6.3. Le prescrit du programme de français au niveau supérieur et universitaire

Le français au niveau supérieur et universitaire est véhicule d'enseignement et matière enseignée. Pour en faire l'économie, nous allons nous appuyer sur Nyembwe (op.cit.) qui distingue deux types d'enseignement du français à ce niveau: l'enseignement du français aux étudiants qui sont inscrits au département de lettres et civilisations françaises dans les universités et ceux qui sont inscrits aux départements de « français – langues africaines » et « français – latin » dans les instituts supérieurs pédagogiques.

Pour cette catégorie d'étudiants, le français constitue, dans ces différentes spécialités, l'essentiel du programme de cours.

En ce qui concerne l'enseignement du français aux autres étudiants, il faut savoir que le cours de français figure au programme de toutes les premières années des universités et instituts supérieurs tant pédagogiques que techniques.
Ce cours porte différentes dénominations : « Techniques d'expression orale et écrite », « Expression orale et écrite », « Français », « Logique – expression orale et écrite ». Son volume horaire varie de 30 à 60 heures par an selon les options.
En guise d'exemple, au département de sciences de l'information et de la communication de l'Université de Kinshasa, le cours de « Techniques de l'expression orale et écrite » se donne en 1ère année et en deuxième année avec un crédit horaire respectif de 75 heures et de 90 heures par an. Et il a pour objectif l'amélioration de l'expression orale et écrite de l'étudiant afin de le rendre capable de mieux suivre les cours qui sont tous dispensés sans exception aucune en français.
On avait dû constater que de nombreux étudiants débutant au supérieur éprouvaient de réelles difficultés à s'exprimer de façon satisfaisante en français, raison pour laquelle il a été décidé de rendre obligatoire le cours de français dans les premières années de toutes les options. Mais cet objectif ne semble toujours pas atteint. Et pour cause. Elles sont nombreuses les raisons de cet échec. On peut entre autres épingler le nombre d'heures réduit attribué à ce cours, la manière dont il est souvent dispensé, le peu de considération dont il bénéficie auprès des étudiants concernés et parfois auprès des responsables des unités de formation au sein desquelles ces étudiants évoluent.

7. Problemes de l'enseignement du français

L'ambition de ce chapitre n'est certes pas de faire un état des lieux de l'enseignement du français en République démocratique du Congo mais si nous effleurons des problèmes relatifs à son enseignement c'est parce que ces problèmes peuvent constituer en amont une des causes lointaines des difficultés pour beaucoup d'adultes à pratiquer le français ou peuvent expliquer leur recul au niveau de la pratique comme moyen de communication ; recul qui serait dû essentiellement à la déshérence du système éducatif (politique linguistique frileuse, outils didactiques inadaptés, rémunération insuffisante des enseignants et sous-qualification de bon nombre d'entre eux, absence criante de formation continue d'enseignants en cohérence avec les avancées de la discipline, etc.).
En aval, on constate que le nombre de locuteurs du français diminue de plus en plus. La maîtrise et l'usage du français sont en net recul face aux langues véhiculaires, particulièrement le lingala et le swahili. Ce que semblent confirmer Nyembwe et alii (2008)

> *(…) A l'exception de la musique, de la chanson et du théâtre populaire qui sont dominés par l'utilisation des langues congolaises, les autres formes d'expression culturelle sont dominées par l'usage du français : le cinéma en français a le monopole dans les salles de projection, la création littéraire et scientifique est produite principalement dans cette langue même si le degré de consommation*

de cette production est relativement faible. Dans le domaine religieux, où l'usage des langues congolaises est prépondérant, il faut signaler la concurrence sérieuse qu'exerce le français vis-à-vis de ces langues surtout dans les églises dites de réveil où la plupart des pasteurs préfèrent employer le français et être interprétés en langues congolaises surtout au moment de la prédication. Quels que soient les circonstances et les locuteurs, le français est plus utilisé à l'écrit qu'il ne l'est à l'oral. Les lettres, les documents importants, les ouvrages, les affiches, les inscriptions et enseignes recourent plus au français qu'aux langues congolaises. Dans la presse en général, le français est utilisé dans une proportion importante par rapport aux langues congolaises. Si l'emploi du français à la radio et à la télévision varie entre 60 et 80 % du temps d'antenne, il atteint 98 % dans la presse écrite.

Comme on peut le remarquer, l'écrit semble être une chasse gardée d'une minorité d'experts.

8. Pratiques effectives d'ecrits en RDC

Les enjeux et les pratiques effectives du français en RDC confèrent à cette langue son statut de langue socialement seconde pour une majorité de Congolais. Du point de vue des sociolinguistes comme Nyembwe, N. (2010), l'usage de la langue française en RDC qui est un espace caractérisé par le multilinguisme est très variable. Cet usage est fonction de plusieurs paramètres que la sociolinguistique ramène à trois : le statut social du locuteur, le statut social de l'interlocuteur et le contexte.

8.1. L'observation de Yoka [6]

En observant avec Yoka (2012)[7] l'histoire de la cohabitation du français et des langues nationales de la RDC, on débouche sur une espèce de paradoxe : la période coloniale semble avoir été en pointe dans la revalorisation et l'illustration des langues nationales de la RDC : traduction de la Bible en kikongo, publications pour grand public à la bibliothèque de l'Etoile dans la province du Bandundu, parution des premiers journaux populaires dans les grandes villes, inauguration du théâtre radiophonique en langues nationales, enseignement en langues nationales pour le premier degré du niveau primaire. Par contre, la période postcoloniale a vu se réduire la tendance à la promotion formalisée des langues nationales. Et toutes les réformes qui se sont succédé depuis 1960 ont semblé privilégier la seule langue française non seulement comme langue d'enseignement mais aussi, par certains côtés, comme langue véhiculaire.
Notre propos est d'attirer l'attention sur la distance de plus en plus grande entre, d'une part, les analystes de la langue et les linguistes et, d'autre part, les praticiens, les artistes

[6] Romancier, nouvelliste et dramaturge, Lye M. Yoka est professeur ordinaire, et directeur général de l'Institut National des Arts (INA) de Kinshasa.

notamment ; entre, d'un côté, les options théoriques, passablement platoniques, des intellectuels et des planificateurs des programmes scolaires et, de l'autre, la concrétisation dans les faits, dans les décisions, dans les applications sur terrain, de toutes les intentions généreuses qui tapissent colloques, congrès, Etats Généraux et autre, depuis une bonne cinquantaine d'années.

Certes, des avancées ont été remarquables en termes de mise en place des institutions et des stratégies (Académie africaine des langues, Festival des langues d'Afrique, Observatoire des langues) en termes de productions scientifiques qui sont autant de résultats des recherches fondamentales et des monographies, mais elles franchissent rarement le seuil des résolutions et recommandations.

Pourtant, depuis une dizaine d'années, en RDC, les productions littéraires offrent des pistes intéressantes quoiqu'insuffisantes. L'exemple du roman de Yoka Mampunga, *Makalamba,* reste une référence, mais cette tentative littéraire, comme tant d'autres, ont souvent apparu comme très expérimentales et même un peu « gadgets ». Récemment, le professeur Ndaywel a produit une version en lingala et swahili de son ouvrage historique sur le Congo, *Mokolomwa Congo, uta ebandeli kino lelo.* De même la romancière Stéphanie Boale. Par ailleurs, la dernière anthologie de Djungu Simba renferme un certain nombre de textes en langues nationales, notamment les poèmes des écrivains Mabiki (en lingala) et Ngandu (en ciluba) ainsi que des traductions en français des textes lingala de l'artiste musicien Simaro Lutumba. Outre le fait que ces publications ne connaissent pas un public identifiable en qualité et quantité, elles sont généralement publiées à compte d'auteur, à compte-gouttes et à l'étranger. Mais la plupart ont l'avantage d'exister en traductions.

Par contre, en circulant dans les rues de Kinshasa, notre regard est frappé entre autres par l'imagerie publicitaire, panneaux, banderoles, enseignes commerciales. Dans une ville où les habitants parlent lingala, force est de constater que les inscriptions sur tous ces supports sont généralement en français, approximatif ou normatif, peu importe.

8.2. L'enquête de Matumele[8]

Ce qui vient d'être énoncé est effectivement exemplifié par Matumele (2012) dans une enquête récente, à travers deux cas relevant respectivement du domaine de la musique moderne et du commerce. Dans le premier cas, il constate que les artistes musiciens dont certains sont à peine lettrés choisissent les titres de leurs albums en français. Il en a recensé une vingtaine dont les titres sont en français alors que les textes des chansons sont pratiquement construits entièrement en lingala.

Le deuxième exemple concerne les enseignes commerciales. Une observation faite à Kinshasa lui a permis de collecter plus d'une centaine d'enseignes dans cinq communes populaires de Kinshasa. De son échantillon il en tire quelques leçons notamment :

[8] Linguiste, Valentin Matumele Maliya est professeur ordinaire, Directeur général de l'Institut Pédagogique de la Gombe (ISP) à Kinshasa.

- la récurrence de certains termes pour désigner les lieux de vente, à savoir *établissement, maison, staff, terrasse etc.*
- certaines dénominations de lieu sont suivies d'une précision : *salon Mao, Chez mère Lus, boutique onction divine, etc.*
- des allusions fréquentes à la Bible sont visibles dans beaucoup d'enseignes : *maison la grâce de Dieu, la bénédiction divine, etc.*
- certaines dénominations sont suivies de longues explications précisant les activités qu'on y exerce : *cyber-café : wenze-wenze.com, photocopie-imprimante, scannage, vente des produits informatiques…*
- plusieurs enseignes sont en anglais *: business center, new york agency…*
- Quelques enseignes sont dans une langue mixte (français-lingala). Ainsi, on peut lire sur la façade de la chambre froide *TOTALE* l'inscription suivante : *Arrivage : cuisse à rôtir, cuisse à bouillir, poulets, « mipanzi », «mabumu », «malwa ».*

L'enquêteur remarque que sur 100 enseignes, il n'y a que deux qui sont entièrement en lingala. Il tire donc la conclusion que la quasi-majorité des enseignes sont en français. Lorsqu'il approche le vendeur ou le propriétaire pour savoir le motif pour lequel ils écrivent en français, il recueille des réponses spontanées : *c'est comme ça, c'est normal, c'est plus facile d'écrire en français, presque tout le monde comprend le français, etc.*
Le chercheur se trouve ainsi devant un paradoxe : alors que les études scientifiques montrent que le français n'est compris et parlé que par une minorité, les auteurs des enseignes sont d'avis que celles-ci peuvent être comprises par la majorité.
De notre part, bien que ceci soit bien mince pour tirer des conclusions définitives, d'autres faits observables nous poussent à aller dans la direction de la conclusion de Matumele, qui voit en cela la manifestation d'un besoin social en communication écrite en français. Il s'agit d'un autre phénomène observable partout qui conforte ce point de vue et qui n'épargne pas l'espace de communication congolais, c'est l'usage du téléphone. Au fait, des écrits en français de type SMS médiés par des nouvelles technologies de la communication sont très prisés par la nouvelle génération de Congolais. Nous comprenons que c'est peut-être parce que ce genre d'écrits relèverait de l'invention de ladite génération dans l'acception que l'orthographe et le style de ces textes ne répondent qu'au sentiment linguistique de leurs auteurs.
Tout ce qui vient d'être dit, laisse transparaître qu'il y a une forte demande au niveau des écrits ordinaires en français dans la société congolaise. Etant donné que l'écrit ne vient ni du cœur ni de l'âme, il apparaît que c'est en apprenant que l'on peut savoir écrire. Et de toute évidence, cela implique certaines considérations didactiques (*voir chap.3*).

9. ENJEUX DIDACTIQUES D'UNE ETUDE SUR LES PRATIQUES EFFECTIVES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT AUX ADULTES

Considérant la diversité linguistique et la distribution fonctionnelle des langues de l'espace congolais et étant donné la politique linguistique frileuse qui ne favorise pas l'enseignement / apprentissage du français de manière à faire face à la demande sociale en écrits ni de manière à prendre en charge la complexité de l'écrit, cette étude convoque plusieurs enjeux didactiques.

Un des enjeux importants est de mieux repérer les différents publics pour pouvoir développer des solutions adaptées à leurs besoins qui sont principalement des deux ordres : celui de l'illettrisme et celui de litteratie. Dans le premier cas, on constate que bon nombre d'adultes éprouvent des difficultés préoccupantes pour lire un mot ou écrire leur nom. Dans le deuxième cas, on note que des adultes ont de faibles compétences à l'écrit ; ce qui n'est pas sans conséquence non seulement dans leur vie quotidienne mais également dans leur parcours professionnel davantage marqué par l'inactivité et le chômage (voir chap.2). Il va donc de soi qu'acquérir des compétences en production des textes écrits se révèle un enjeu important. Mais étant donné que l'écrit est un macro-objet complexe et de ce fait difficile à enseigner et à apprendre, il a fait l'objet de multiples conceptualisations qui sont généralement hors de portée des enseignants et impossibles à transposer dans les manuels.

Last but not least, un autre enjeu est de mieux comprendre cet objet tel qu'il s'enseigne et s'apprend. A cette fin, notre point de vue de recherche est que la qualité de l'analyse des observations de classe pourra contribuer à améliorer la compréhension de la construction de l'objet enseigné (voir chap.3).

10. CONCLUSION PARTIELLE

Nous voici arrivé à la fin du premier chapitre qui avait comme objectif de cerner le contexte du point de vue sociolinguistique à travers des éléments historiques et géographiques en rapport avec la situation des langues de la République Démocratique du Congo.

Au terme de cette présentation factuelle, il s'est révélé que malgré la coexistence non conflictuelle entre le français et les langues nationales, le multilinguisme congolais pose problème, et pour cause. D'abord, il y a juxtaposition du français et de ces langues. Ensuite les langues nationales trouvent très difficilement un espace de vie dans l'Institution scolaire en faveur de la seule langue française. Le problème est ainsi posé à la société dont l'école est l'émanation.

Puisque l'on parle de l'école, et de sa langue d'enseignement, il est utile de signaler que le choix d'une langue pour l'école malgré le débat qu'il a toujours suscité constitue un indicateur de l'image que l'on se fait de la langue en question.

Dès lors que ce travail concerne les adultes étant passés pour la plupart par cette école-là mais se trouvant présentement dans la nécessité de suivre des formations à l'écrit, force serait donc de reconnaître qu'il y a là une question implicite posée sur l'efficacité du système scolaire qui a pour mandat prioritaire d'enseigner à *lire/écrire.* C'est pourquoi le chapitre suivant est consacré aux dispositifs de l'enseignement du français en RDC.

CHAPITRE 2

L'enseignement du français au Congo. Contextes institutionnels : l'école et la formation des adultes à l'Alliance française

Au chapitre 1, nous avons, dans un parcours historique, présenté à grands traits la situation linguistique de la RDC. Il est apparu une coexistence non conflictuelle des langues nationales et du français dont l'enseignement lié à la présence étrangère belge s'inscrit dans les institutions depuis le 19e siècle. On a constaté que le français en garde le monopole dans les pratiques langagières, particulièrement à l'écrit, dont l'appropriation passe exclusivement par la médiation de l'école.

Cette recherche s'interroge justement sur les raisons de la relative inefficacité de l'enseignement de l'écrit en formation d'adultes à l'Alliance Française de Kinshasa (désormais AFK), laquelle accueille un bon nombre d'apprenants adultes demandeurs d'un savoir-faire en langue française autant à l'oral qu'à l'écrit. Mais si l'on admet que la majorité de ceux qui fréquentent l'AFK avaient suivi toute une scolarité en français, on peut d'emblée émettre l'hypothèse qu'il y a là une question implicite posée sur l'efficacité de l'ensemble du système scolaire congolais qui a entre autres pour mandat prioritaire d'enseigner à *lire/écrire* à tous les enfants en âge de scolarisation. Afin de comprendre les causes de la faible maîtrise du français à la sortie de l'école, il nous semble important de caractériser l'enseignement du français dans l'institution scolaire d'abord, puis à l'Alliance française de Kinshasa, notre terrain de recherche.

Ce chapitre comporte trois sections qui développent respectivement les points suivants.

Dans la première section, nous décrivons l'environnement institutionnel de l'enseignement du français à l'école. L'orientation didactique qui guide notre démarche globale d'analyse nous amène à examiner en détail les objectifs assignés au cours de français à l'école. Pour ce faire, nous prenons appui sur le programme national de français. Le but de cette analyse est de dégager les objectifs et les principaux paradigmes théoriques sollicités.

Dans la seconde section, nous survolons les trois notions caractérisant l'écrit en formations d'adultes.

Dans la dernière section, nous centrons notre analyse sur les objectifs de l'enseignement à l'AFK. Pour cela, nous nous appuyons sur l'ensemble du matériel pédagogique *Studio* tel qu'il est présenté dans les avant-propos, l'introduction et les tableaux des objectifs.

Nous allons tenter de répondre aux questions suivantes :

Quelles sont les institutions d'enseignement du français en RDC ?

Quelles sont les références théoriques et méthodologiques sélectionnés pour l'enseignement du français?

1. Premiere section : L'enseignement de l'ecrit dans l'institution scolaire

Comme annoncé au premier chapitre, le système scolaire de la RDC se structure de la manière suivante : un cycle préscolaire, facultatif, réservé aux enfants de trois ans à cinq ans. Ensuite, l'enseignement obligatoire est organisé en deux cycles : l'école primaire qui débute à six ans et s'étale sur six années scolaires et l'école secondaire qui commence à 12 ans et a une durée de six années scolaires, également.

Pour des raisons évidentes que nous rappelons ci-dessous il est réservé, tout le long de cette scolarité, une place prépondérante à l'enseignement de l'écrit.

1.1. La langue du système scolaire congolais

Le français est non seulement discipline d'enseignement à tous les niveaux de l'école congolaise, privée ou publique, mais surtout il médiatise l'enseignement de toutes les disciplines scolaires. Dans le programme de français de 1985, la langue française est définie en ces termes :

> *La langue française est pour l'élève Zaïrois*[9] *une langue non maternelle. Mais cette langue a pour lui une réelle importance car elle est la langue officielle et, d'une manière générale, une langue de communication dans son pays et en Afrique. Dans l'intérêt même de sa formation scolaire, il importe donc que l'élève arrive à maîtriser le français avec sa rigueur, sa richesse et ses nuances.*

Nous allons, à travers le programme national de français observer ce que l'institution a prévu pour accompagner les élèves vers la maîtrise de cette langue souhaitée de tous.

1.2. Le Programme National du Français (PNF)

Le PNF revêt une première importance dans le domaine de l'enseignement / apprentissage. Il constitue une *boussole* pour l'enseignant du point de vue des objectifs d'apprentissage, des objets à enseigner ainsi que de la méthodologique à adopter dans les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture.

1.2.1. Définition du Programme National du Français

L'enseignement du français, de l'école primaire au secondaire, repose sur des programmes. Celui du secondaire porte le titre de : *Le Programme National du Français / enseignement secondaire* (désormais PNF). Ce texte a été conçu par la direction des programmes scolaires et matériel didactique du Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (*EPSP*) de la République Démocratique du Congo.

Publié en 2005 par *Edideps* grâce au financement de l'Unesco[10] , ce programme au fond, n'est pas nouveau. Selon ses auteurs (p.3), il n'est qu'une relecture et une réécriture du programme de français de 1985, révisé en 1987. D'après la direction des programmes scolaires du ministère de l'EPSP, cette révision tient à un objectif, celui de rendre le

[9]du Zaïre, ancienne appellation de la RD Congo (de 1971 à 1997)

[10]Unesco : Institution spécialisée de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Souvent impliquée dans les actions susceptibles d'améliorer le système scolaire congolais. Elle est par exemple à la base de ce qu'on a appelé le cycle d'orientation (CO), cycle de deux ans après l'école primaire avant de choisir une option d'étude (littéraire ou scientifique ou autre).

programme davantage intelligible pour ses utilisateurs, en l'occurrence les enseignants de français. Car celui de 1985 (PNF, p.3)

> *était issu de la compilation de plusieurs textes, allant des circulaires et instructions officielles aux fiches de préparation en passant par les répartitions des matières, sans oublier les interdits pédagogiques et méthodologiques. D'où le caractère quelque peu disparate de son contenu.*

Par ailleurs, le ministre de tutelle qui le préface renchérit (p.2) en ces termes :

> *(…) le ministère (…) s'est toujours préoccupé de doter les écoles d'outils pédagogiques performants et adaptés au niveau des utilisateurs et conformes aux différents contextes sociaux.*

Cela étant, on peut à raison penser que le PNF est calibré sur les fondements et les finalités qui sont en cohérence avec les pratiques langagières des élèves (*cf. infra*). Et du côté des enseignants, ce nouveau programme présenterait mieux que celui de 1985 quelques atouts susceptibles de les aider à mener leur activité.

> *Il [le programme] est conçu selon une approche pédagogique basée sur le développement, dès l'école, des compétences et des capacités mobilisant à la fois savoir, savoir-faire et savoir-être. Les indications et recommandations méthodologiques qui accompagnent le programme de chaque niveau faciliteront certainement le travail des enseignants pour la préparation des prévisions et des fiches de leçons (page 2).*

1.2.2. Structure du PNF

Nous allons essayer de décrire ce document de référence pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire. Le PNF se compose de deux sections bien étanches. La première porte sur des généralités (préface, introduction, fondements, finalités, buts, quelques objectifs terminaux d'intégration à exploiter pour le cours de français, compétences pédagogiques de base) et la seconde constitue le programme proprement dit énoncé en quatre points dont trois portent sur le programme de chaque cycle et le quatrième sur les dispositions particulières par option.

1.2.3. Les fondements du PNF

Le PNF tire sa légitimité de la volonté de l'instance politique qui définit - à travers la *Charte Nationale de l'Education*[11] et *la Loi-cadre* n°86-005[12] portant sur l'enseignement national - le profil du type d'homme congolais à former et le profil du développement psychologique de l'enfant à l'âge de l'école secondaire.

[11]Conférence nationale souveraine, commission nationale de l'éducation, Kinshasa, 1992
[12]Loi-Cadre n°86-005 de 1986 de l'enseignement national

Comme le pouvoir organisateur du système éducatif congolais vise le développement intégral du jeune congolais, nous pensons que les objectifs de l'enseignement de la langue française devraient se conformer aux recommandations qui touchent à tous les domaines de la vie, à savoir les domaines politique, éthique, social, économique, culturel, psychologique, etc. De ces fondements découlent les finalités, buts, description, objectifs généraux et spécifiques qui sont mis en texte dans le PNF.

1.2.4. Finalités, buts et objectifs terminaux du PNF

Dans les textes officiels, les finalités de l'enseignement du français énoncent des principes idéaux, liés à des valeurs fondamentales reconnues comme telles par la société. L'Etat congolais confie à l'école la mission de transmettre les valeurs que partage tout un peuple.

> *- L'enseignement National a pour finalité la formation harmonieuse de l'homme congolais, citoyen responsable, utile à lui-même et à la société, capable de promouvoir le développement du pays et la culture nationale (LOI-CADRE n°86-005 de 1986 de l'enseignement national) ;*
> *- L'école doit former des citoyens producteurs, créatifs, cultivés, consciencieux, libres et responsables, ouverts aux valeurs sociales, culturelles et esthétiques, spirituelles et républicaines (Charte de l'éducation, CNS[13], art.5) ;*
> *- Toute institution a l'obligation de former non seulement des femmes et des hommes créatifs, pleins d'imagination, mais également des personnes capables d'imaginer plusieurs alternatives devant une même situation, de soulever les interrogations que suscite cette situation et de proposer plusieurs réponses à chacune d'elles (CNS, art.7).*

Quant aux buts, ils définissent de façon générale les intentions poursuivies par l'institution scolaire. Pour le cours de français, le PNF poursuit deux buts à l'école secondaire:

> *- Faire acquérir aux élèves la maîtrise de la langue française ;*
> *- Former un homme complet ayant intégré des valeurs morales et civiques.*

Le PNF semble concevoir le français comme une langue première pour les Congolais si l'on admet qu'en principe c'est par la langue de sa mère que l'on construit la fondation langagière d'un individu, ses valeurs fondamentales, bref son *authenticité.*
Cela étant, il nous semble paradoxal et difficile de concilier, dans la situation de classe, les deux buts ci-dessus et les capacités langagières orales et écrites à acquérir comme le préconise le tableau des compétences pédagogiques de base pour tous les cycles de l'école secondaire *(cf. infra).* Ce tableau reprend les objectifs généraux qui sont centrés

[13]CNS : Conférence Nationale Souveraine

sur l'apprenant et indiquent, en termes de capacités, les résultats attendus à la fin d'un cursus. Ici, ils sont stipulés en termes de compétences de base (*voir tableau ci-dessous*) comparables aux descripteurs du *CECR/L*[14] à la seule différence que le PNF se contente d'énoncer le descripteur sans préciser le niveau d'apprentissage. Des larges pages seront consacrées au CECR à partir du chapitre 3.

1	Dans toute situation de communication courante, l'élève devra être capable de s'exprimer oralement et correctement en français de façon à se faire comprendre.
2	Dans toute situation de communication courante, l'élève devra être capable d'exprimer ses idées, ses pensées, ses sentiments, ses émotions, ses jugements, par écrit de façon claire et intelligible en respectant les règles de la langue française.
3	Face à une situation de communication courante, l'élève devra être capable d'interpréter un message oral ou écrit sans modifier son contenu.
4	Dans une situation communicationnelle de la vie courante, l'élève devra être capable d'argumenter un fait, un point de vue, une action en français oral ou français écrit de façon à convaincre.
5	Dans une situation d'interaction culturelle relative à la connaissance de l'histoire de la langue française, l'élève ayant terminé ses humanités devra être capable de classifier et de situer un auteur, une époque, un courant et un mouvement littéraire ainsi que les idées et la forme du langage caractéristique.

Tableau 1 : Cinq compétences pédagogiques de base

Après ces objectifs pédagogiques, il y a lieu d'envisager l'organisation proprement dite de la discipline « français ».

1.2.5. Organisation de la discipline « français »

Comme nous l'avons annoncé (cf. *supra*), le programme national de français divise l'école secondaire en 3 parties : le degré inférieur (1ère et 2ème années), moyen (3ème et 4ème) et supérieur ou terminal (5ème et 6ème). La discipline « français » s'organise en sept sous-branches. Il s'agit du centre d'intérêt ou thème, du texte, de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe, de l'expression orale et de l'expression écrite. Pour chaque sous-branche, le programme propose les objectifs spécifiques et les compétences

[14] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

de base, les contenus, les recommandations méthodologiques et les principes d'évaluation. Dans les lignes qui suivent, nous allons tenter d'analyser le degré de cohérence entre ces différents éléments constitutifs du PNF.

a. Les objets textuels écrits à enseigner par niveaux

Le PNF présente un tableau en quatre colonnes qui reprennent respectivement objectifs, contenus, méthodologie et principes d'évaluation pour chaque sous-branche. Nous allons nous centrer sur les objets écrits à enseigner et sur la manière d'évaluer les compétences linguistiques et textuelles.

La situation au premier cycle

Puisque le français « facilite l'acquisition du savoir dans les domaines scientifique, technique et culturel » (…) (Programme de CO, 1985, p.4), cela justifie que son enseignement soit renforcé à ce stade de scolarité. Il s'agit pour cela d'une part,

> *d'élargir l'enseignement du français selon le principe du décloisonnement. Car cet enseignement ne saurait être l'œuvre du seul professeur de français. Il doit être poursuivi et défini de façon concrète à travers l'enseignement de toutes les disciplines (souligne la circulaire) ; d'autre part, de préparer au bilinguisme scolaire en réservant quelques parties de certains cours à l'enseignement dans la langue nationale de la région concernée.*

Le programme justifie cette option de recourir au bilinguisme et montre comment il devrait fonctionner en classe :

> *Le recours à la langue nationale ne signifie nullement le rejet du français. Bien au contraire, ce sera l'occasion d'expliquer certains termes français. Étant donné qu'à l'entrée du premier cycle du secondaire c'est-à-dire la première année après l'école primaire l'élève congolais se trouve en situation bilingue ou plurilingue. Le français n'étant pas sa langue maternelle, il est manifestement indispensable que certains cours ou parties de cours soient donnés en langues nationales, du moins en première année secondaire. Le clin d'œil est ainsi fait aux cours dont l'objectif est de développer chez l'enfant congolais les valeurs éthiques, spirituelles et patriotique notamment l'éducation civique et politique, la religion et la morale, l'histoire et la géographie. Puisqu'il n'est pas question d'attendre que l'enfant maîtrise la langue française pour lui enseigner des valeurs de vie, les enseignants devraient, en attendant que les manuels en usage soient traduits et diffusés, se servir en première année le plus souvent possible de la langue nationale pour expliciter certaines notions reprises en français dans les manuels.*

A la faveur de l'image que se fait la majorité des Congolais d'une école en français, nous déduirons que ce bilinguisme annoncé et souhaité a peu de chance de fonctionner pour des raisons évoquées au chapitre 1. Par contre, outre cette intention exprimée dans le PNF en faveur du bilinguisme au seuil de l'école secondaire, le même programme (Programme de CO : 1985) met l'accent sur l'écrit, en français :

> *(…) renforcer l'enseignement du français (et en français) à tous les niveaux et principalement du* ***français écrit*** *(c'est nous qui soulignons).*

A cet effet, le PNF annonce beaucoup d'objets d'enseignement comme relevant de l'*expression écrite.* Il s'agit notamment de : la phraséologie, le paragraphe, la composition, les petites narrations et descriptions, la lettre, la note, l'invitation, les exercices de transformation des phrases, l'imitation d'un texte, l'expression d'une idée de différentes manières par exemple un refus, un ordre, une affirmation, etc.
Force est de remarquer que concernant les textes, il est question de rédiger de petites descriptions en imitation de textes vus ou portant sur des sujets courants ou encore de petites narrations des événements vécus. En dehors de ces productions, le travail sur l'écrit est centré sur la phrase. Quant aux critères d'évaluation proposés, ils se bornent à renvoyer l'enseignant aux exercices et activités relatifs aux contenus du niveau. Ce qui n'aide pas l'enseignant en matière d'évaluation.

La situation au deuxième cycle

Le programme prévoit trois domaines réunissant les objets en lien avec la production écrite. D'abord, on signale l'enseignement des signes graphiques et orthographiques de l'écriture, et ensuite la ponctuation, les accents, la marque du paragraphe. Nous tenons à préciser qu'aucun commentaire n'accompagne cette énumération d'objets à enseigner. Vient ensuite l'apprentissage des techniques de rédaction des textes courants ; il s'agit notamment de la description, la narration, la composition sur un sujet, la lettre, les mots de circonstance (un petit discours ou allocution), un article de presse, un résumé, des poèmes. Ensuite, la rédaction de tout type de textes en respectant les règles du genre.
Pour l'évaluation, sont évoqués d'un côté des exercices de fixation et de contrôle sur l'usage des signes graphiques et orthographiques (textes à ponctuer, dictée sans indication de la ponctuation, etc.), et de l'autre des exercices de production de textes (rédaction de tout genre de textes à partir d'un contenu donné).

La situation au troisième cycle

Les objets sont regroupés en deux séries. La première regroupe *divers types de textes d'usage courant :* lettre, article de presse ou d'une revue scolaire, texte de publicité, commentaires, résumé, compte rendu, mot de circonstance, allocution, discours, etc. ; et la deuxième est la *dissertation.* Mais en quoi consistent les principes d'évaluation de ces écrits ? A la lecture de tous ces objets supposés être des productions écrites, il apparaît une difficulté réelle, celle de comprendre la logique qui a présidé à leur sélection (PNF :

pp 11-63). Les principes d'évaluation énoncés ignorent tout critère discursif ou textuel. Par exemple, comment un enseignant peut-il corriger un texte lorsque le référentiel lui suggère comme critères *« évaluer : l'aisance de l'écriture, la précision, la concision à travers : les exercices de rédaction sur : 1° divers textes d'usage courant (discours, poèmes, articles, allocutions, etc.*) ; 2° *la dissertation* (PNF, p.63).

De plus, le PNF invite à faire des exercices de réemploi, de renforcement des notions enseignées et de rédaction de petits textes narratifs et descriptifs. Mais nulle part le PNF ne définit ce que c'est un texte narratif ou descriptif et comment on peut l'évaluer.

Après ce parcours très rapide des contenus sélectionnés dans le PNF pour l'enseignement de l'écrit, il convient de signaler l'absence d'indications d'ordre textuel et méthodologique, d'autant plus problématique que les manuels en usage dans le système éducatif congolais ne prévoient pas de guide pédagogique sur lequel l'enseignant pourraient s'appuyer pour améliorer sa formation sur la pédagogie des textes.

Un dernier point et non le moindre est le temps réservé à l'enseignement / apprentissage de français à l'école. Pour atteindre les objectifs du cours de français pour tout le cycle du secondaire, la direction des programmes a estimé un volume horaire réparti par niveau d'étude, et cela par année scolaire, que nous présentons sous format d'un tableau (*cf. infra).* Pour faciliter la lecture du tableau, nous tenons à préciser que les deux premières années constituent le cycle appelé secondaire général. Rappelons que c'est un cycle qui vient juste après l'école primaire. Le choix de spécialité commence à partir de la troisième année.

Etant donné que toutes les disciplines s'enseignent en français et que le principe du décloisonnement est préconisé, ce volume horaire attribué à la discipline « français » nous semble amplement suffisant pour mettre en place l'enseignement.

b. Grille horaire du cours de français

SECTIONS	1ère année secondaire	2ème année secondaire	3ème année	4ème année	5ème année	6ème année
1. Littéraire	10 heures	8h	5 h	5 h	5 h	5 h
2. Scientifique	10 heures	8 h	5 h	5 h	5 h	5 h
3. Pédagogie	10 heures	8 h	6 h	6 h	5h	5 h
4. Commerciale et administrative	10 heures	8 h	6 h	6 h	6 h	6 h
5. Technique industrielle et agricole	10 heures	8 h	6 h	5 h	4 h	3 h
Techniques féminines	10 heures	8 h	6 h	5 h	4 h	4 h

Techniques sociales	10 heures	8 h	5 h	5 h	4 h	4 h
Techniques artistiques	10 heures	8 h	5 h	5 h	5 h	5 h

Tableau 2 : Grille horaire du cours de français

Ce tableau montre que le volume horaire hebdomadaire du cours de français est global c'est-à-dire qu'il s'agit du temps affecté à la discipline « français » par niveau d'études et par option. Ainsi il est laissé à la discrétion de l'enseignant de répartir le temps dans les sous-branches. Mais à lire la liste interminable d'objets grammaticaux (*cf.PNF)* et littéraires obligatoires, tout porterait à penser que ces objets « engloutiraient » la quasi-totalité du temps à consacrer au cours de français.

> *Le PNF redonne à l'enseignement de l'histoire de la langue et de la littérature françaises la place qui lui revient. Car (…) sans cette matière, le cours de français était vidé d'une partie importante de son contenu. En effet, en plus de la maîtrise du français comme outil de communication, ce qui est la fonction première de toute langue, l'élève qui termine ses humanités doit posséder des connaissances suffisantes et solides sur la langue et la littérature françaises, leur origine et leur développement, en vue de se défendre face à n'importe quelle situation (…).*

Puisque c'est l'écrit qui nous intéresse, on constate que cette sous-branche est abordée de manière traditionnelle : on écrit pour consigner les notes des cours dans les cahiers, pour répondre aux questions de l'enseignant, faire des exercices de grammaire, répondre aux questions d'interrogation et d'examen ou encore pour écrire une « rédaction ».

1.2.6. Le PNF du point de vue de notions didactiques convoquées

Les notions convoquées par le *PNF* ne sont guère explicitées. L'énumération ci-dessous ne fait pas l'objet de développements particuliers.

1. La pédagogie centrée sur l'élève
2. La pédagogie par objectifs ou par compétences
3. L'approche communicative
4. Le principe de décloisonnement
5. Apprendre à apprendre

Si les concepteurs du PNF avaient clarifiées et discutées toutes ces notions pour les problématiser, ils auraient ainsi fait œuvre utile en faveur des enseignants qui s'en serviraient à bon escient dans leurs pratiques de classe. Un éclairage sur ces notions peut aider à mieux comprendre l'origine de certaines difficultés éprouvées dans

l'enseignement / apprentissage de l'écrit dans le système scolaire de la RDC (*voir chap. 3*).

1.3. Le PNF et l'évaluation des objets écrits

Le PNF prétend avoir mis en place un système *docimologique* (épreuves diverses, examens d'Etat, etc.) qui tiendrait compte des recommandations, et surtout des objectifs spécifiques à chaque option. Rappelons que le PNF préconise une méthodologie par objectifs ou par compétences. Que ce « ou » soit inclusif ou exclusif, force est de constater que le PNF ne suggère aucune grille d'évaluation ni en production orale ni en production écrite qui décompose les objectifs selon des critères simples et clairs.
En principe, un programme décrit les objectifs spécifiques et/ou des objectifs spécifiques opérationnels. Ces objectifs centrés sur l'apprenant affinent l'objectif général en le décomposant en autant d'objectifs spécifiques à faire acquérir. Et si on les appelle parfois « objectifs spécifiques opérationnels » c'est parce qu'ils sont choisis parmi les objectifs spécifiques comme étant ceux qu'il est absolument nécessaire de faire acquérir avant de passer à l'objectif suivant. Ces objectifs particuliers qui vont être opérationnalisés doivent être formulés de manière à pouvoir être évalués.

1.4. Un constat d'échec de l'enseignement du français dans le système scolaire

Nous partons d'un fait observable : la déperdition aux examens d'Etat que l'on attribue à la non maîtrise de la langue française par les élèves ayant terminé l'école secondaire après 12 ans de scolarisation en français. Et pour un des anciens Ministres en charge de l'éducation nationale, l'échec à l'examen final du cycle secondaire n'en demeure pas moins un baromètre fiable:

> *Un des problèmes qui préoccupent le département de l'enseignement primaire et secondaire est l'énorme déperdition enregistrée aux examens d'État[15]. Une des causes de cette déperdition est sans conteste possible une mauvaise connaissance de la langue d'enseignement, en l'occurrence le français. »*[16]

Effectivement, les causes de cet échec de l'enseignement du français sont multiples : la démotivation des enseignants de français, l'absence criante de formation continue en cohérence avec les avancées didactiques (*cf. chap. 3*) de la discipline. Par ailleurs, de la lecture du PNF en général, et des objets textuels écrits convoqués en particulier, il se dégage une chaîne d'incohérences : le programme ne s'appuie sur aucune organisation didactique clairement formulée mais plutôt sur une succession de notions. Aucune grille n'est proposée pour évaluer les compétences en production écrite. Aucun travail sur la construction de texte n'est envisagé. On remarque en revanche un flou considérable

[15]Examens du diplôme de fin de l'école secondaire c'est-à-dire 6 ans après le cycle primaire de 6 ans ; c'est l'équivalent du bac français par exemple.
[16] Propos d'une autorité de tutelle de l'époque.

entre les objectifs spécifiques et compétences pédagogiques de base, les recommandations méthodologiques et les principes d'évaluation. Par ailleurs, l'interminable liste des objets à enseigner, et particulièrement la priorité accordée à la littérature française, francophone, négro africaine et congolaise fait apparaître clairement que l'enseignement / apprentissage du français viserait plus la connaissance de la langue et la culture générale que la communication. En outre, les fondements méthodologiques des manuels ne sont pas clairement définis et l'institution scolaire utilise une diversité de manuels qui n'ont pas de guide pédagogique.

Au bout du compte, à la sortie du système scolaire, les objectifs assignés à la discipline ne semblent pas avoir été atteints dans les proportions souhaitées.

Ce constat d'échec ne demeure pas sans conséquence sur le tissu social. Puisque le français est langue de scolarisation, il influe directement sur tout le système éducatif. Une crise de l'enseignement du français devient automatiquement la crise du système éducatif dans son ensemble. Aussi, n'est-il pas surprenant qu'une réflexion amorcée dans le sens d'une rénovation de l'enseignement du et en français conduise à une exigence de refondation de l'école congolaise.

Pour la RDC, l'enjeu est de taille quand on enseigne/apprend en français parce qu'il ne s'agit pas que d'une discipline mais de l'ensemble des disciplines dont la réussite ou l'échec va sans doute déterminer l'avenir d'un individu. Ce constat nous mène directement à la réflexion centrale dans notre travail, à savoir l'étude des difficultés de l'enseignement / apprentissage du français en formation des adultes.

Certes, ceux-ci ne se bousculent pas au portillon des centres de formation pour des raisons qu'on ne va pas évoquer ici, on constate toutefois que ceux d'entre eux qui n'ont pas eu l'opportunité d'aller à l'école pour apprendre à lire et à écrire ont la possibilité de se rattraper à l'âge adulte dans des centres d'alphabétisation. D'autres encore qui ont été à l'école mais ne se sont pas approprié les compétences suffisantes en lecture/écriture, ont la possibilité de choisir le chemin des centres de langue. Mais avant de présenter l'Alliance Française de Kinshasa (AFK) et de décrire ses activités, il nous semble utile de caractériser en général la formation des adultes en RDC.

2. Deuxieme section : Notions pour caracteriser l'enseignement de l'ecrit en formation d'adultes: analphabetisme, illettrisme, litteratie

Comme cette étude concerne les adultes, une *incursion* dans le champ de l'andragogie, que l'on peut étymologiquement définir comme une pédagogie de l'adulte, nous semble nécessaire. Nous allons nous intéresser à quelques caractéristiques essentielles qui seront en cohérence avec les enjeux didactiques de cette recherche sans toutefois faire de l'andragogie notre paradigme de travail.

Il est admis par tous qu'il existe une différence entre l'enseignement pour les enfants qui rime avec éducation, et celui pour adultes qui rime avec formation. Hormis les

spécificités de chaque type d'enseignement, c'est surtout les enjeux qui ne sont pas les mêmes.

Il est établi que lorsqu'on parle enseignement, on pense tout de suite à la pédagogie. Traditionnellement, la *pédagogie* est définie comme *l'art d'enseigner aux enfants.* Schématiquement, l'andragogie peut être définie comme l'*art d'enseigner aux adultes.* Il se poserait alors la question de savoir s'il existe des spécificités de l'apprentissage de d'adulte pour en tirer des conséquences dans les pratiques. Le formateur doit-il se forger de nouvelles méthodes qui relèveraient de l'andragogie ?

Devant le nombre réduit de travaux sur l'andragogie, il est difficile d'apporter de réponse discutées et construite à ce sujet. Néanmoins, l'enseignement du français langue seconde aux adultes serait relativement un échec dans la mesure où les enseignants ne sauraient pas se positionner pour s'engager dans des pratiques auxquelles ils n'auraient pas été formés au départ, ni suppléer aux lacunes des méthodes en y introduisant le contenu socio-culturel qu'il leur manque.

De notre part, nous postulons qu'il existe des différences indéniables entre apprenants adultes et enfants. Nos quelque rares auteurs de référence nous guident dans cette direction.

2.1. Notre définition de l'adulte

Se basant sur des recherches en psychologie, Goguelin (1983) indique les différences principales entre l'enfant et l'adulte :

> *L'adulte est mûr, son développement affectif, mental, sensorimoteur, moteur et sexuel est achevé, parfois pas très bien ; encore vaudrait-il mieux dire qu'il « a été achevé », puisqu'à partir d'une quinzaine d'années l'homme commence à régresser progressivement. Si le mental tend à contrôler de mieux en mieux l'affectif, le mental se détériore : d'abord la capacité à apprendre « par cœur » diminue et, pour mémoriser, il devient nécessaire de pouvoir établir des liens logiques, une structure logique entre les éléments à retenir ; puis l'adaptabilité et la créativité baissent, l'adulte désire en général de moins en moins changer, le sens du risque diminue, on veut du sûr, du stable ; l'habileté et la résistance physique, les capacités perceptives (vue, ouïe notamment) se détériorent doucement (pp.49-50).*

2.2. Caractéristiques de l'apprenant adulte

Sans entrer dans le débat de la psychologie, il nous semble que l'âge de 15 ans envisagé dans la définition ci-dessus comme limite inférieur de l'âge adulte est plus précoce que celui que nous avons considéré dans cette recherche (*voir chap.6*). En revanche, tous les éléments auxquels référence est faite font penser que l'adulte inscrit en formation est

plus exigeant car il dispose au préalable d'une quantité importante de savoir, de savoir-être et de savoir-faire.

A cet effet, Boutinet (2007) avance que ce sont les expériences vécues par l'adulte ainsi que le fait qu'il soit déjà inséré dans un environnement socio-professionnel qui le rendent différent de l'enfant et qui lui donnent la possibilité *« d'opérer une distanciation critique lui permettant de relativiser ce qu'il apprend »* (p.85).

Sans doute tout ceci est-il à relativiser dans le cadre de nos adultes dont les statuts sont très hétérogènes, et dont les motivations et besoins de formation ne se limitent pas au monde professionnel.

Prenant appui sur Knowles (1990), l'un des promoteurs de l'andragogie nous comprenons que beaucoup d'importance est accordée à la capacité de l'apprenant adulte à s'autogérer. Pour un public d'adultes, la pédagogie où

> *l'enseignant décide de plein droit ce qui sera appris, quand et comment cela sera appris et si cela a effectivement été assimilé » (p.67) est inefficace.*

Pour pallier cette carence, cet auteur conseille de prendre en compte plusieurs des spécificités de ce type de public. Car il estime que les adultes ont

> *besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose » (p.70) […] et ils ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions (p.71).*

Ils veulent donc être vus comme *des individus capables de s'autogérer* » (*ibid*). De plus, il est nécessaire non seulement de prendre en compte leurs expériences passées mais surtout de leur prouver que les contenus de la formation «*leur permettent de mieux affronter des situations réelles* » (p.73). Nous pensons que cela serait productif pour peu qu'on le traduise en actes dans une perspective socio-culturelle.

Par ailleurs, si un contrat d'apprentissage est imaginable dans un cas (école) comme dans l'autre (en formation), on ne doit cependant pas perdre de vue les contraintes institutionnelles (contenus, programme, horaires, manuels…) auxquelles aucun enseignant n'a le droit de se soustraire. L'école limite la liberté de l'élève à une évaluation sommative en vue d'un passage de classe tandis que l'adulte apprend grâce à une évaluation formative avec toute la liberté largement ouverte sur son environnement social.

De manière empirique on avance que « *l'adulte sait beaucoup plus de choses qu'il n'en a conscience. (…) si tout ce qui est appris est acquis, tout ce qui est acquis est loin encore d'être appris* » Pour accéder aux connaissances implicites, l'adulte doit recourir à l'introspection, à son authenticité, à une espèce de biographie langagière. Le choix de ce terme invite donc à penser à la vie des langages ou des langues dans un contexte donné ou à travers la vie d'un individu, locuteur de cette (ces) langue (s) ou autrement dit à travers des expériences de la vie.

Selon Molinié (2006 : p.7) les différentes recherches menées en didactique des langues, en sociolinguistique et en littérature montrent que,

> *pour que le contact entre langues et cultures (inhérent à nos sociétés) devienne une opportunité pour l'apprenant de valoriser son identité plurielle et de s'ouvrir à l'altérité, il faut que celui-ci puisse configurer le sens que ces contacts ont pour lui, en les resituant dans la dynamique de son histoire présente, passée et à venir et en les reliant à l'histoire des autres. Et de conclure, vue sous cet angle, l'activité biographique dans la classe de langue développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec les autres.*

En ce sens, nous partageons la conviction d'Edgar Morin (1991) selon laquelle avoir vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la re-méditer. Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau recommencement.
Le fait que la biographie langagière repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel permet d'établir une relation entre l'expérience dont parle Morin, les connaissances et l'acquisition des langues. Ce que tente d'expliciter Molinié (*op.cit.*),

> *(…) ce travail biographique permet de développer chez l'apprenant de langues la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. Parce qu'elles permettent de penser les langues comme éléments inter-reliés dans l'histoire, le répertoire culturel et le bouquet plurilingue du sujet, les biographies langagières contribuent à nourrir la réflexion menée actuellement en didactique, sur le plurilinguisme.*

Nous posons qu'un tel accès permettrait de transformer l'expérience en savoir. Dans cette hypothèse, le rôle du formateur consisterait en plus de la prise en compte des spécificités de l'adulte, d'aider ce dernier à réveiller l'expérience multiple qui sommeille en lui. Pris sous cet angle, le formateur d'adulte n'est plus un *magister dixit,* mais plutôt un maître dans le sens philosophique du terme c'est-à-dire celui qui ne fait que des choix judicieux, efficaces et efficients, donc un passeur pour revenir à un des termes consacrés de la didactique, celui qui *actionne* l'interaction apprenant et contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Mais dans la limite de nos informations la *biographie langagière* est totalement absente en andragogie.

2.3. Objectifs des cours pour adultes à travers le temps

La question de la formation des adultes n'est pas nouvelle. Pour des pédagogues de l'antiquité (Confucius, des prophètes hébreux, Aristote, Platon, Cicéron,…), la formation était un processus d'investigation active et non de réception passive d'un contenu.

Plusieurs dispositifs pédagogiques ont été développés pour faire participer activement leur public. Les chinois et les Hébreux ont inventé la « méthode des cas » qui consistait à décrire des situations posant problème en vue de trouver, par l'analyse, des solutions satisfaisantes; les Grecs se sont distingués par les dialogues maïeutiques qui consistaient à poser des questions pour guider la réflexion ; alors que les Romains ont excellé dans la méthode des défis qui consistait à prendre une position et savoir la défendre en argumentant.

Aujourd'hui, des concepts *inventés* par les didacticiens, celui d'« apprendre à apprendre » place au centre de la relation d'apprentissage non plus l'enseignant détenteur de tous les savoirs, mais la personne de l'apprenant. Autrement dit, comme ce dernier est tout à fait unique et particulier suivant ses besoins variés, il va de soi que ses objectifs d'apprentissage diffèrent, selon qu'il souhaite améliorer ses compétences en compréhension ou en expression par exemple, suivant les conditions d'apprentissage variables dans lesquelles il se trouve (sa plus ou moins grande disponibilité ou l'urgence de la réalisation de l'apprentissage) et son style d'apprentissage. Ses représentations diffèrent pour ce qui concerne la langue à apprendre (degré de difficulté, importance accordée à la grammaire et surtout à l'orthographe, rapport langue orale/langue écrite...). Comme on peut le constater, Il n'est pas toujours aisé pour un apprenant adulte de définir précisément pourquoi il veut suivre un cours de langue. Sans doute parce qu'on a l'habitude de proposer les apprentissages en termes de niveaux ou en termes très généraux et non de savoir-faire. Dire par exemple: « Je voudrais suivre un cours de niveau zéro pour passer ensuite au niveau 1 ou je voudrais apprendre à lire et écrire » est différent de : « je voudrais écrire de petites lettres à mes amis ou je voudrais accueillir les amis de mon mari ». Ce qui ne facilite pas les choses, c'est que, dans la plupart des programmes de langue proposés dans les établissements pour adultes règne l'habitude « d'exploiter à fond un texte » au lieu de l'utiliser comme document pour développer d'abord la capacité à comprendre de l'élève.

Il serait donc normal de mettre en place, comme objectif d'apprentissage, la notion de savoir-faire dans les cours pour adultes. L'avantage d'aborder ainsi une langue est double :

- cela donne aux apprenants des objectifs concrets, opératoires à plus ou moins court terme ;
- le fait d'avoir des objectifs accessibles est susceptible de mobiliser l'énergie de nombreux apprenants qui auraient en parfaite horreur l'apprentissage d'une langue dont il faut *gravir* pas à pas tous les degrés alors que le temps leur est compté.

2.4. Des objectifs d'apprentissage aux matériels didactiques en cours pour adultes

Il est plus que souhaitable que les matériels proposés soient *adaptables*. Ce qui est très difficile à obtenir dès lors qu'il s'agit d'un cours de français général. En revanche, pour les cours sur mesure ou sur objectifs spécifiques (FOS), les matériels d'apprentissage existants sont en fait des matériels d'enseignement *pré adaptés*. Ils sont conçus en référence à des publics donnés, dont on a prédéterminé le niveau en langue, les objectifs d'apprentissage, la progression, les modalités de travail. Parallèlement, les méthodes dites *universalistes* ont la prétention de « toucher» tous les publics. Ce serait le cas si elles étaient construites non en fonction de niveaux et de progressions préétablis, mais en fonction d'objectifs d'acquisition et en fonction de quelques principes méthodologiques généraux (modules couvrant toute une acquisition, distinction entre activités de découverte et activités de mise en pratique, utilisation de documents authentiques, etc.). Les documents authentiques constituent des ressources brutes qui servent de témoins de la langue cible et de source d'activités de découverte ou d'observation. Ils sont en général très motivants pour l'apprenant pour peu qu'ils soient réellement proches de la réalité du monde extérieur, et donc de la compétence que l'apprenant cherche à acquérir. Ce dernier a conscience que s'entraîner sur des documents authentiques, c'est résoudre les problèmes qu'il aura à affronter dans la situation réelle.

Après avoir succinctement défini le public / adultes qui fait l'objet de nos investigations d'une part, et présenté d'autre part les objectifs généraux qui semblent caractériser les cours destinés à ce type d'apprenants, nous pouvons revenir sur les notions qui caractérisent l'écrit en formation des adultes.

2.5. L'entrée en écrit des adultes : un problème d'alphabétisation

Les statistiques de l'Unesco[17] révèlent que quelques 781 millions d'adultes (1 sur 5 dans le monde), dont deux tiers de femmes, sont dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisation.

En ce qui concerne la RDC, selon les estimations de l'Unesco (MICS2/2001[18]), 28.580.000 millions d'adultes (hommes et femmes) habitant la RDC sont analphabètes c'est-à-dire qu'ils ne savent ni lire ni écrire.

Pour combattre ce fléau, la RDC a créé, à la faveur de la conférence mondiale des ministres de l'éducation tenue à Téhéran en 1967, la direction nationale de l'éducation pour adultes. En outre, ce pays a souscrit au plan d'action ainsi qu'aux objectifs de

[17]L'alphabétisation et l'éducation non formelle en Afrique. Exemple de bonnes pratiques en Francophonie. Repéré le25/12/2013à lewebpedagogique.com/oif/files/2009/10/version_numerique_alphabétisation_education_.

[18]Evaluation à mi-parcours de la cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes. Repéré le 25/12/2013 à www.unesco.org/education/uie/pdf/country/congo.pdf

l'*éducation pour tous* préconisés tour à tour par la conférence de Jomtien (1990) et le Forum de Dakar (2000).
Cependant, à cause sans doute de la représentation qu'ont les Congolais du français, ils préfèrent entrer dans l'*écrit* par une langue autre que celle de leur mère, en l'occurrence le français. Ce que confirme, étonne et interroge Kondani (1987) :

> *Quand j'annonce un programme d'alphabétisation des adultes zaïrois, ceux-ci me demandent spontanément si c'est en français. Comment expliquer un tel comportement, une telle préférence linguistique ? C'est essentiellement pour des raisons de prestige social et pour combler quelque peu l'écart entre la langue que parle l'enfant à l'école et la langue zaïroise maternelle ou nationale à la maison* (pp. 80-81).

D'après la même source, la RDC compte environ 112 organismes engagés dans les activités d'éducation et de formation des adultes. Ils sont regroupés en trois catégories, à savoir les services étatiques et paraétatiques, les organisations non gouvernementales (ONGs) et les confessions religieuses. C'est le cas de l'association des *Témoins de Jéhovah* qui dans l'intérêt d'élever le niveau de ses membres leur offre la formation en lecture et écriture. Suivons ce que dit Mubiayi (1987) à ce sujet :

> *Chaque Témoin de Jéhovah est appelé à être un prédicateur de la Bonne Nouvelle (Evangile du Royaume de Dieu). A cet effet, l'association des Témoins de Jéhovah encourage tous ses adeptes à apprendre à lire et à écrire. Pour ce faire, chaque congrégation organise les cours d'alphabétisation* (p.73).

Et dans la plupart de cas, l'alphabétisation s'accompagne de formation professionnelle. Le cas du centre national pour handicapés physiques et invalides (cenaphi) peut illustrer notre propos. C'est un centre d'apprentissage professionnel implanté en RDC depuis 1970. Et l'entrée pour accéder à l'apprentissage de métiers adaptés à leur condition physique demeure l'alphabétisation.

2.6. La pratique langagière de l'écrit[19] : un problème de littératie ou d'acculturation

Au-delà de l'alphabétisation et de l'illettrisme, il y a la connaissance et l'emploi de la langue. En posant que les adultes qui accourent dans le système para scolaire pour apprendre ou améliorer leur langue sont ceux qui n'auraient réussi cet apprentissage dans le système scolaire classique, il nous revient de penser que leurs besoins accumulés en langue de communication resurgissent à un moment donné et complexifient leurs problèmes d'enseignement/apprentissage.

[19]Voir chapitre 3

A cette étape, des centres de langue qui sont essaimés à travers la ville de Kinshasa, pour nous limiter au cadre de notre recherche, s'emploient à promettre des performances linguistiques à moindres frais de temps et d'énergie.
De tous ces centres, émerge l'alliance française dont la réputation n'est plus liée à la publicité mais plutôt à sa situation géographique (centre-ville fréquenté par un public expatrié) mais surtout par sa marque déposée alliance *française.* Et lorsqu'on s'en approche, on a bon espoir de pouvoir y trouver des solutions à ses problèmes en français.
Si en général, les publics n'y amènent pas leurs problèmes d'alphabétisation, ils y arrivent, du moins nous le pensons, avec leurs problèmes d'illettrisme, de littératie ou d'acculturation si l'on admet que :

- l'illettrisme est une conséquence d'une déscolarisation précoce qui maintient un individu dans un état rudimentaire en lecture/écriture ;
- La littératie est l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (selon l'OCDE dans son rapport publié le 14 juin 2000 : La littératie à l'ère de l'information).

Egalement si l'on admet que :

- l'acculturation à l'écrit est un processus d'apprentissage par lequel un individu s'approprie les connaissances et les compétences pouvant lui permettre de s'adapter aux pratiques langagières écrites au sein de sa société de vie, laquelle société (c'est nous qui ajoutons) est en perpétuelle mutation.

Ce qui nous fait penser que la maîtrise de l'écrit comme telle n'existerait sans doute pas mais c'est seule la culture de l'écrit qui existe. C'est à partir de ce point de vue que nous ouvrons la section portant sur la formation des adultes à l'AFK.

3. Troisieme section : La formation des adultes en français a l'AFK

La réflexion que nous comptons mener dans ce travail, consiste à analyser les pratiques d'enseignants lorsqu'ils énoncent enseigner le français écrit aux adultes multilingues et pluriculturels. Quels types d'outils les enseignants manipulent-ils pour faire s'approprier l'objet écrit à ces derniers ? Au chapitre 3, nous essaierons de circonscrire l'*objet* enseigné comme objet de recherche.
Dans cette section, nous allons présenter l'institution « Alliance ». Une attention toute particulière sera accordée au manuel *Studio+*. L'idée est de voir comment l'écrit y est présent et travaillé. A travers la description de la méthode, notamment des contenus essentiels, des démarches et des types d'activités privilégiés, nous espérons clarifier les

grands courants de l'enseignement de l'écrit sollicités. L'objectif est de dégager les conceptions du langage écrit et de l'enseignement qui façonnent les objets d'étude, et en déterminent la sélection. Sans doute, l'idée que l'on se fait d'une matière donnée oriente-t-elle la manière de l'enseigner. Mais de prime abord, il apparaît opportun de présenter l'institution, son historique, et ses activités.

3.1. Histoire d'une institution

Depuis plus d'un siècle, un nombre sans cesse croissant d'apprenants de toutes origines fréquente les Alliances Françaises. Un fait remarquable à signaler est que l'engouement pour la langue française et l'affluence des publics aussi diversifiés qu'hétérogènes ont favorisé la mise sur le marché des langues par l'Alliance française de Paris des premières méthodes de Français Langue Etrangère (FLE) en vue de répondre à la demande de son public.

3.1.1. Quelques dates importantes

L'Alliance française qui fête son 132e anniversaire cette année 2015 est née le samedi 21 juillet 1883. En ce jour, un comité d'organisation de l'Alliance française se réunit à Paris, dans les locaux du Cercle de Saint Simon. En 1886, il y a ouverture d'Alliances à Alexandrie, Constantinople, Londres, l'île Maurice, Mexico, Prague, Rio de Janeiro, Shanghai… Dans le même temps l'Alliance française est reconnue d'utilité publique. En 1900, l'Alliance participe à l'exposition universelle. L'année 1943 connaît la fermeture de l'Alliance française à Paris sous l'occupation nazie. A l'occasion du 60e anniversaire de l'Alliance, le général De Gaulle d'Alger lance dans son discours : « On ne résiste pas à l'Alliance française. » 1998, c'est la renaissance des Alliances en Chine et en Russie. En 2005, l'Alliance se voit attribuer « le Prix Prince des Asturies » de la Communication et des Humanités. En 2007, on assiste à la création de la Fondation Alliance française. Alors qu'elle célèbre ses 132 ans en cette année 2015, l'Alliance compte plus de 800 Alliances, réparties sur les 5 continents à travers 137 pays, dont celle de Kinshasa en République Démocratique du Congo. Créée en 1972, l'Alliance française de Kinshasa s'inspire de l'histoire et de l'expérience de celle de Paris pour développer ses activités.

3.2. L'Alliance française de Kinshasa

Chaque Alliance française est une association de droit local à but non lucratif, qui exerce sa mission de manière autonome, en dehors de tout engagement de nature politique ou religieuse. A l'instar de toutes les Alliances, celle de Kinshasa poursuit trois missions essentielles:

- Enseigner la langue française et développer sa pratique sur l'ensemble du territoire national

- Mieux faire connaître la culture française, francophone et les cultures congolaises dans toutes leurs dimensions
- Favoriser la diversité culturelle en mettant en valeur toutes les cultures.

Comme on peut le remarquer, la mission première de l'alliance française dans un pays est l'enseignement de la langue française.

3.2.1. Les variables dans la situation d'enseignement à l'AFK

De notre point de vue, l'enseignement dispensé par l'AFK suppose un système ternaire composé de l'apprenant, de l'enseignant, et des objets d'enseignement. Nous envisageons de décrire les trois composants du système dans cette section. Les relations entre les trois composants seront discutées dans le chapitre 3.

a. Les caractéristiques des enseignants de l'alliance française de Kinshasa

D'après les investigations menées en 2008, le personnel enseignant de l'AFK est constitué d'une quarantaine de professeurs, tous vacataires c'est-à-dire rémunérés à l'heure selon la tâche exécutée, laquelle tâche est essentiellement pédagogique. Leur nombre varie d'une session à l'autre selon le nombre d'heures de cours que l'institution aurait à vendre pour la session.

Ce que l'on peut dire de la formation des enseignants de l'AFK

Tous les enseignants de l'AFK sont de formation supérieure ou universitaire. Toutes spécialités confondues, on retrouve des gradués (3 années universitaires) ou des licenciés (5 années universitaires) du système éducatif congolais ; des Maîtres ou Masters selon le système européen. Sur l'ensemble du personnel enseignant, la plupart sont formés initialement à l'enseignement des langues. Parmi ceux qui n'ont pas au préalable été formés au métier d'enseignant des langues, on compte des spécialistes en linguistique française ou africaine, en lettres classiques, en philosophie, en théologie évangélique, en droit, en biologie/chimie, en sciences politiques et administratives.

Comment se fait le recrutement des enseignants de l'AFK

En principe, le candidat enseignant « alliance » devrait avant tout être détenteur d'un diplôme d'études supérieures ou universitaires, quelle qu'en soit la spécialité mais pour peu que ce diplôme soit préparé et obtenu en français. Au fait, sur base d'un concours/examen portant sur la connaissance et l'emploi de la langue française, une sélection est faite selon les performances réalisées, et un classement est établi.
L'examen de recrutement consiste en une longue dictée, souvent « truffée » de pièges et mots d'usage peu courant, une dissertation, la compréhension du texte et la grammaire. Les admissibles, un à cinq selon les besoins et les circonstances, passent une interview avec le directeur ou le conseiller pédagogique. Ceux qui franchissent ces premières étapes, suivent un stage d'initiation aux méthodes de FLE d'une durée de 3 mois soit 60

heures d'observation de classe, stage reconductible dans l'hypothèse où il ne serait pas satisfaisant. Si le candidat ne se saisit pas de cette seconde chance, l'institution se voit dans l'obligation de ne pas l'admettre et de se passer de ses services. Signalons que de tels cas sont plutôt rares.

Encadrement du stagiaire

Le stagiaire est confié à un professeur censé être non seulement rompu aux méthodes de FLE mais aussi aux pratiques de classe. Prenant appui sur notre propre expérience, nous avançons que le professeur encadreur ne reçoit pas de la part de l'institution de consignes particulières d'encadrement de stagiaire. Il n'existe donc pas un *contrat d'encadrement* ou plutôt une grille institutionnelle d'observation de classe. En revanche, c'est l'institution qui compte sur le savoir-faire du professeur encadreur. Il nous semble que chaque encadreur agirait selon sa sensibilité, et surtout selon le principe d'isomorphisme, qui veut qu'il encadre comme il a été lui-même encadré.

Déroulement du stage pédagogique en vue de la titularisation

En principe, le stage s'étend sur 10 semaines, à raison de 3 séances par semaine, de 2 heures chacune. Le stagiaire est censé assister à toutes les séances. L'institution n'ayant pas mis à disposition de l'encadreur un « passeport » de stage - une espèce de feuille de route - chaque encadreur agit à sa guise. Ce qui est commun à tous c'est l'observation de classe. En général, le stagiaire passe les deux premières semaines à se familiariser avec le milieu, la classe, les manuels et autres matériels complémentaires (cahier d'exercices et/ou portfolio), le magnétophone, la télé et l'outil informatique. A partir de la troisième semaine, on commence à lui céder la classe pour 10 à 15 minutes pour une activité donnée, et progressivement il prendra toute la séance pour assurer toute la leçon, toujours en présence de l'encadreur. La dixième et dernière semaine étant réservée aux activités de fin de session (réunion pédagogique, composition des tests et passation de test de passage de classe), il est de coutume que ce soit à partir de la huitième semaine de stage que le professeur encadreur invite les responsables pédagogiques (Conseiller pédagogique ou Directeur) dans sa classe pour une visite « sanction », d'évaluation sommative, qu'on dénomme *baptême de feu* selon le jargon maison. Toutefois, l'encadreur peut inviter les responsables aussitôt qu'il estime que son stagiaire est prêt pour tenir une classe entière.

b. Profil des apprenants de l'alliance française

Pour identifier les publics de l'AFK et définir leurs motivations, nous allons nous en référer au dernier sondage en notre possession effectué et rendu public en 2002. Il comporte un questionnaire anonyme basé sur des critères de nationalité, de genre, de profession et de motivation. Il a été distribué à 170 étudiants, et la majorité des sondés l'ont rempli et retourné. Après dépouillement, il s'est dégagé les tendances suivantes :

- par catégorie « nationalité », on dénombre une centaine de nationaux pour plusieurs dizaines d'expatriés toutes nationalités confondues ;
- par catégorie « genre », une large majorité d'apprenants est constituée des femmes ;
- par catégorie « profession », près d'un tiers est sans profession, un autre tiers en a une, et le troisième et dernier tiers est « sans avis ».

Sept ans après, cette mini enquête nous a semblé toujours d'actualité si l'on considère que nous nous sommes basé, pour notre recherche, pratiquement sur les mêmes critères pour composer un questionnaire qui nous a permis de définir les groupes concernés par nos observations de classe.

Informations générales sur les apprenants

Les apprenants sont majoritairement des femmes de nationalité congolaise, francophones parce que l'environnement l'est, et également parce qu'ils ont été à l'école où le français est langue de scolarisation. Le critère « âge » indique que leur moyenne d'âge varie entre vingt et soixante ans et au-delà ; malgré ces écarts d'âge, les relations humaines se portent à merveille et constituent un atout pour l'enseignement/apprentissage. Toutefois les niveaux de langue et les rythmes d'apprentissage nous ont semblé très hétérogènes. Nous pensons que ces différences de niveau sont dues entre autres au mode d'inscription qui ne serait pas suffisamment adapté, aux acquis scolaires des apprenants, à leurs motivations variées et à la diversité des pratiques de l'écrit.

Et pourtant le classement se fait sur base d'un test d'orientation

L'orientation des apprenants se fait sur base d'un test écrit, suivi dans certains cas d'un entretien avec le bureau pédagogique. Une fois cette étape franchie, le candidat peut être orienté soit dans une filière dite de semi alphabétisation que l'on nomme *mise à niveau* ou dans celle de français langue de communication, autrement dit français général. En fonction de la note obtenue au test, on peut avoir la composition ci-après de classes:

- De la note zéro à la note 10 sur un maximum de 70, on est admis en « mise à niveau 1 » ;
- De la note supérieure à 10 à la note 20, on est admis en « mise à niveau 2 » ;
- De la note supérieure à 20 jusqu'à 29, on est admis en « mise à niveau 3 ».

Au-delà de la note 29, commence le programme à proprement parler de l'alliance française, autrement dit le programme de français langue de communication avec les méthodes FLE. Ce qui donne la configuration ci-après :

- De plus de 29 à 39 : niveau 1
- De plus de 39 à 48 : niveau 2
- De plus de 48 à 55 : niveau 3

- De plus de 55 à 60 : niveau 4.

Signalons que les niveaux 1 et 2 correspondent au niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (*CECRL : voir chap.3) ;* les niveaux 3 et 4 correspondraient au niveau A2, et 5 et 6 au niveau B1, 7 et 8 au niveau B2.
Il est à noter qu'à l'issue du test d'évaluation de niveau (test d'entrée) on a rarement admis des candidats au niveau 5 et presque jamais au niveau 6. Par ailleurs, un candidat qui a obtenu la note 38 par exemple, peut être admis aux niveaux 3 ou 4 si sa *rédaction* et sa *conjugaison* sont jugées très bonnes. Cela tend à montrer que la rédaction est considérée comme un tout, un condensé de la langue et une sorte de miroir qui reflèterait un échantillon d'acquis langagiers pour le candidat, d'autre part que la conjugaison est prise comme la base du fonctionnement de la langue.
Signalons toutefois qu'à l'inscription, l'orientation semble biaisée d'abord parce que le test auquel est soumis le candidat n'est pas standardisé, et d'autre part parce que les évaluateurs ne s'appuient sur aucune grille d'évaluation comportant des critères d'appréciation accompagnée d'un barème chiffré et éventuellement pondéré.

Le niveau de scolarité des apprenants : un indice en compétence de communication

L'institution part du présupposé que la compétence à communiquer langagièrement en français est proportionnelle au niveau d'études faites en cette langue. Les apprenants qui auraient suivi, selon leurs déclarations, une scolarité minimale de huit ans, à savoir six années de l'école primaire, et au moins deux années de l'école secondaire, auraient acquis en français un niveau de compétences A2+ du *CECR* , du moins à l'oral. D'ailleurs c'est le niveau de compétence que le projet Sésam[20] attribue aux élèves à leur sortir du cycle primaire.

Motivations et besoins d'apprentissage difficiles à déterminer

Il ressort du petit questionnaire d'informations générales qui a été distribué à la population sous étude sur base de volontariat que leurs motivations et besoins sont difficiles à déterminer. La plupart des apprenants déclarent vouloir apprendre à parler et à écrire correctement le français ou améliorer leurs compétences en expression orale et/ou écrite ; les uns viennent pour faire des dictées pensant que c'est la seule façon d'apprendre à écrire ; les autres sont décidés à maîtriser les règles *embrouillées* de grammaire pour pouvoir ainsi combler leurs lacunes en orthographe ; d'aucuns fréquentent le milieu juste pour l'image qu'ils s'ne font ou espérer faire de belles rencontres.
Signalons quand même que le fait que les femmes soient les plus nombreuses n'est pas anodin. C'est un indicateur que la femme au foyer s'était précipitée dans le mariage reléguant les études au second plan.

[20] Projet franco-congolais de soutien à la maîtrise et à l'usage de la langue française

Liées aux objectifs de chacun, ces motivations seraient principalement de deux ordres : social et professionnel, c'est-à-dire communiquer et s'adapter au milieu professionnel où le français est langue de travail, particulièrement à l'écrit. Leurs pratiques de l'écrit se limitent à la lecture de la bible, la prise de notes de prédications, et la lecture/écriture des messages électroniques.

La prise en charge de la formation

Les cours sont payants ; la prise en charge est assurée soit par un parent, un mari, un ami, soi-même ou un employeur. Il y a aussi des « *sponsors anonymes* » (femmes ou hommes). Au bout du compte, ce qui est important à retenir c'est le caractère très volontaire de la plupart de ces apprenants, et la liberté et l'enthousiasme qui les pousse à venir suivre leurs cours à l'AFK.

Il arrive dans quelques rares cas qu'un apprenant soit plus déterminé à changer de niveau de classe qu'à acquérir les savoirs nécessaires. Une des raisons qui justifie ce comportement est lié justement à la prise en charge financière. La personne considère que passer dans une classe de niveau supérieur signifie « ne pas avoir perdu » d'argent. De plus, cela encouragerait l'éventuel sponsor à ne pas suspendre le financement.

3.3. Les cours de français à l'alliance française de Kinshasa

A l'issue de l'évaluation initiale, les candidats sont répartis dans des groupes-classes conçus selon le découpage du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (*CECR/L)*. En effet, les cours de français à l'Alliance de Kinshasa sont alignés sur ce *Cadre.* Leur conception est fondée sur des référentiels qui décrivent de façon détaillée les objectifs d'apprentissage, les moyens mis en œuvre pour les atteindre et les évaluer. Et cela est concrétisé dans le manuel à partir duquel les cours sont construits. Le présupposé est que ces manuels universalistes calés sur le *CECR* permettent de développer les compétences linguistiques de production orale et écrite, de compréhension orale et écrite, et d'interaction. Nous allons au fil du travail mettre en discussion le *Cadre* et le manuel Studio en usage à l'AFK.

3.3.1. Les caractéristiques de la méthode STUDIO

a. Présentation de la méthode Studio+

Editée par les Editions Didier et publiée en 2004 en France, ***STUDIO +*** est une méthode de français langue étrangère pour adultes ou grands adolescents, écrite par Evelyne Bérard, Gilles Breton, Yves Canier et Christine Tagliante. *STUDIO +* est l'ouvrage commun de la collection *STUDIO* qui comporte également deux ensembles d'ouvrages – *Studio 60 et Studio 100***.** L'ensemble *Studio 60* niveaux 1, 2 et 3 correspond à trois modules de 60 heures chacun alors que l'ensemble *Studio 100* niveaux 1 et 2 convient à deux modules de 100 heures environ chacun.

Les auteurs de *Studio* estiment qu'en fonction de la plus ou moins grande proximité de la langue première des apprenants avec le français et des conditions d'apprentissage *Studio 60* et *Studio 100* représentent respectivement environ 180 et 200 heures d'apprentissage. Et comme *Studio Plus* propose entre 150 et 180 heures d'apprentissage, cahier d'exercices inclus, toute la collection *Studio* représente environ 350 heures d'apprentissage.

On suppose qu'au terme de 350 heures d'enseignement/apprentissage avec l'ensemble pédagogique *Studio*, l'apprenant aura acquis les compétences du niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CECRL en sigle. Au chapitre 3, nous allons tenter de mettre en discussion *STUDIO +* et les grands principes méthodologiques du *Cadre*

b. Grands principes méthodologiques dans Studio Plus

Studio+ et l'approche actionnelle

Selon ses concepteurs, *STUDIO+* privilégie une approche actionnelle. Cela suppose qu'en pratique les apprenants sont amenés à se confronter à des textes et à des documents sonores authentiques ou fabriqués. A la seule différence avec les approches communicatives que l'apprenant doit réaliser des tâches qui puissent mobiliser non seulement ses capacités langagières, mais aussi sa créativité et, ses capacités cognitives et affectives. Ce travail sur tâche a pour but d'éviter une attitude d'apprentissage passif. Il permet de centrer l'attention de l'apprenant sur ce qu'il doit réaliser et sur les compétences à mettre en œuvre pour le faire. L'apprenant devient un acteur social. Le professeur *anime, organise, sollicite* (c'est nous qui soulignons). Il fait en sorte que la communication entre les apprenants, à l'intérieur de la classe, soit *directement transposable à des situations que l'apprenant rencontrera avec des locuteurs natifs* (c'est nous qui soulignons).

Une forte cohérence méthodologique et non une simple logique thématique

La priorité demeure l'apprentissage. Il s'agit de fournir à l'élève les moyens de comprendre et de s'exprimer en français, en l'accompagnant pas à pas et en lui donnant les outils pour la maîtrise de la langue, et non de feindre de croire qu'il est capable de comprendre et de s'exprimer en lui fournissant un thème qui lui permet d'agir.

Le principe de récurrence

STUDIO+ reste attaché au principe de récurrence : l'apprentissage se fait par approches successives qui vont s'élargissant en sorte que chaque itération soit en même temps une redécouverte, une révision, une consolidation des acquis et un approfondissement qui rebondit sur de nouvelles connaissances.

Une approche par compétences

D'après ses auteurs, *STUDIO PLUS* amène l'apprenant à la maîtrise du niveau B1 du CECRL, utilisateur indépendant, et à l'obtention du Diplôme d'Etude de Langue Française (DELF B1). En effet, le *Cadre* propose pour chacun des six niveaux, une échelle globale de compétence qui se décline comme suit pour le niveau B1 :

> *Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou des explications pour un projet ou une idée.*

Cette compétence est élémentarisée de manière à définir des compétences qui puissent non seulement être évaluées mais également favoriser la prise de conscience par l'apprenant du rythme de son apprentissage, grâce, entre autres, au bilan de compétences formalisé en outil d'auto-évaluation appelé « port folio ».

c. Organisation de STUDIO+ : parcours, séquences, séances

Studio + est un ensemble didactique composé d'un manuel de l'élève, d'un cahier d'exercices, d'un guide pédagogique et de trois cassettes audio ou trois CD audio. Voyons en quoi consiste chaque outil pédagogique.

Le manuel de l'élève

Studio Plus comporte trois parcours. Chaque parcours permet de travailler sur trois savoir-faire appliqués à un domaine de pratiques de la langue c'est-à-dire à un domaine de la vie ; par exemple le parcours 1 s'applique au domaine *Vie personnelle et sociale*. Chaque parcours est composé de quatre séquences d'apprentissage. Une séquence est ici une unité courte d'enseignement, qui amène l'apprenant à maîtriser un savoir-faire complet directement réutilisable. Chaque séquence d'apprentissage se décompose en séances correspondant chacune à une séance de classe de deux heures selon l'organisation de l'institution. A l'AFK, chaque séquence d'apprentissage s'enseigne en principe en 3 séances de cours, de 2 heures chacune.
Précisons que chaque séquence correspond à un type de discours. La première séquence du parcours permet de travailler l'objectif suivant: *raconter* ; la deuxième vise *décrire/expliquer* ; la troisième poursuit comme objectif *argumenter*, et la quatrième débouche sur *la pratique de ces différents discours*. La structure de la séquence comporte une première partie d'activités sur l'objectif de la séquence, des rubriques qui portent essentiellement sur des aspects sociolinguistiques, ou socioculturels, puis une deuxième

partie qui regroupe des activités et des documents organisés autour d'un thème : la presse, la famille, la vie politique…

Un cahier d'exercices

Le cahier d'exercices propose des activités complémentaires et des exercices systématiques qui reprennent le contenu de chaque séquence. Il permet également de développer la maîtrise de discours spécifiques, par exemple, les différents types de courrier. Ce cahier est conçu de manière à favoriser un travail en autonomie, d'autant plus que les exercices sont tous enregistrés sur CD audio individuel et sont accompagnés des corrigés. Par ailleurs, le professeur peut choisir de les faire en classe ou de les donner à faire en dehors des heures de cours en fonction des besoins et des difficultés des apprenants, et de les corriger ensuite en classe.

Un guide pédagogique

Le *Guide pédagogique* est conçu à la manière d'un outil méthodologique de formation continue. Pour chaque activité, il se réfère toujours au *Cadre* en énonçant le descripteur auquel l'activité correspond, en rappelant ses objectifs et en donnant une indication approximative de durée. Il comporte ensuite une *fiche express* qui décrit dans le détail une proposition de déroulement de l'activité. La rubrique *Suggestions, remarques* permet de commenter ce qui semble important. Lorsque des connaissances extralinguistiques sont nécessaires, elles sont systématiquement signalées dans la rubrique *Pour votre information*, afin de donner toutes les informations dont le professeur peut avoir besoin non seulement pour satisfaire la curiosité des apprenants, mais également pour aiguiser son auto information. Cette même rubrique indique parfois des titres d'ouvrages ou des adresses de sites Internet qui permettront de se renseigner plus à fond sur des faits linguistiques ou culturels. Enfin, le *Guide* fait des *points formation* rappelant des démarches pédagogiques précises.

d. Les objectifs d'apprentissage de STUDIO+

L'apprenant selon *STUDIO+* est censé pouvoir s'inscrire dans des pratiques discursives où « la façon de dire vaut autant que ce l'on dit ». C'est pourquoi, dans chaque parcours, les objectifs d'apprentissage sont représentatifs de ce qu'un individu peut faire lorsqu'il est en relation écrite ou orale avec un Français ou un Francophone. Lorsque l'on s'adresse à quelqu'un, on utilise différents actes de parole, en fonction de ce que l'on vise à exprimer. Ainsi, selon les séquences, et dans le respect d'une progression linguistique, chaque parcours aborde les macro-actes qui permettent de communiquer : raconter, décrire/expliquer, argumenter.

La dernière séquence du parcours, la séquence *Pratique des discours,* permet, quant à elle, de mettre en œuvre de façon *naturelle*, l'un ou l'autre, ou même l'ensemble de ces actes, selon la nature de la tâche proposée, en s'appuyant sur le principe de la diversité

des documents. Ces dernières séquences proposent également un dossier littérature sur trois auteurs : Albert Camus, Georges Simenon, Marguerite Duras.

3.3.2. Au sujet des objectifs linguistiques

Les éléments grammaticaux sont intégrés au travail de pratique de la communication. En outre, *Studio+* propose des tableaux récapitulatifs et des exercices qui reprennent les points en principe acquis à ce niveau en les élargissant et en les développant. Par exemple, la séquence 1 inclut un tableau sur les temps du passé (imparfait, passé composé, plus-que-parfait) et des activités favorisant leur utilisation dans des situations de communication. La séquence 5 propose un travail sur la concordance des temps et la séquence 9 introduit le passé simple en compréhension. *Studio* a opté pour le principe de la reprendre les notions avant de les enrichir.
Ainsi on constate que le lexique est travaillé dans *Studio Plus* d'une manière plus fine que dans les niveaux précédents. Plusieurs activités développent cet aspect de la langue : formation des mots, mots composés, familles de mots…

3.3.3. Au sujet des objectifs socioculturels

La dimension culturelle est prise en compte, la langue et la culture étant indissociables. Les savoirs personnels, individuels de l'apprenant sur sa propre culture ainsi que les représentations qu'il a de celle de la langue qu'il apprend, sont en permanence sollicités tout au long de la collection *Studio*.
Lorsqu'une notion culturelle (les valeurs, les croyances, les institutions, etc.), socioculturelle (la vie quotidienne ; les repas, les congés ou les conditions de vie ; le logement, la couverture sociale, les habitudes de lecture) ou sociolinguistique (par exemple les habitudes d'adresse et de politesse, la façon dont se règlent les rapports entre générations), est proposée dans Studio, elle l'est toujours en fonction de ce que l'apprenant peut en dire, sur un mode de comparaison interculturelle : « voici comment cela se passe dans mon pays, voici les ressemblances ou les différences entre mes pratiques, mes valeurs, et celles de la France et du monde francophone »
Le fait de traiter de certains thèmes permet aux apprenants d'enrichir leurs connaissances de la culture française et francophone.

3.3.4. L'évaluation des apprentissages

Studio propose deux types d'évaluation. L'évaluation formative peut être réalisée comme autoévaluation : elle se trouve à la fin de chaque parcours, dans le livre de l'élève. Non notée, elle a un double objectif d'information : celle des apprenants sur ce qu'ils sont capables de faire après un parcours d'apprentissage et celle de l'enseignant, qui peut ainsi repérer les points non encore acquis ou en cours d'apprentissage.
L'évaluation sommative, facultative, n'apparait pas dans le livre de l'élève et se trouve dans le guide pédagogique, à la fin de chaque parcours. Elle est composée de deux, trois

ou quatre activités d'évaluation, qui prennent en compte des capacités isolées : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et écrite. Ces activités sont accompagnées de barèmes de notation. Il est possible de les utiliser soit en complément de l'évaluation formative, soit en évaluation institutionnelle, car l'établissement exige une évaluation chiffrée en fin de cursus.
Selon les concepteurs de Studio, l'ensemble de ces activités d'évaluation permet de vérifier :

- que les descripteurs de compétence du niveau B1 du CECRL sont bien maîtrisés ;
- que les compétences de l'apprenant correspondent à la définition du niveau B1 : « communiquer à l'étranger dans les situations quotidiennes et nouer des relations avec les gens qu'il y rencontre » ;
- que l'apprenant est bien préparé aux épreuves du nouveau DELF B1.

Signalons qu'il est prévu pour les niveaux (A2 et B1), une auto-évaluation en début d'ouvrage pour *diagnostiquer* les connaissances des apprenants. Cette auto-évaluation permettra de vérifier si les apprenants ont atteint les niveaux A1 et A2 du *CECRL* en ce qui concerne la compréhension et l'expression orale et écrite, en capacité isolée ou en interaction, ainsi que les éléments linguistiques qui y sont associés.
Elle est organisée en deux parties. La première est constituée d'exercices d'évaluation conçus pour permettre d'évaluer la maîtrise des descripteurs du *Cadre,* niveaux A1 et A2. La seconde permet à l'apprenant de réfléchir et d'estimer s'il maîtrise ou non ces contenus. Les deux parties donnent une indication à l'enseignant sur les points acquis, en cours d'acquisition, pas encore maîtrisés.
A partir de tous ces objectifs d'apprentissage, on peut considérer que *Studio+* répondrait à bien des égards aux besoins d'un large public. Reste à savoir comment se construit l'intervention dans la classe. Les chapitres suivants pourront nous renseigner là-dessus. Mais en scrutant tous les éléments théoriques et méthodologiques de la méthode, on peut s'apercevoir qu'elle exige une formation solide des enseignants.

3.3.5. Difficultés de l'enseignant à utiliser Studio+

Il apparaît clairement, à la lecture de l'ensemble pédagogique *Studio* (introduction au *Guide pédagogique,* avant-propos du *livre de l'élève* et les objectifs d'apprentissage, les cahiers d'exercices) que l'enseignant s'affronte à deux ensembles de difficultés. Le premier concerne les difficultés des adultes à apprendre l'écrit en L2 et le deuxième a trait à l'outil de travail : une autre façon de faire, une autre conception de la pédagogie.
En effet, **Studio+** exige que l'enseignant ait en sa possession tout le *kit complet* de la collection, tout au moins le Guide pédagogique et le *livre de l'élève* pour pouvoir préparer efficacement son cours. Or, en règle générale le *Guide pédagogique* fait défaut alors que c'est un outil important du point de vue méthodologique et théorique. En effet,

il présente les objectifs généraux, segmentés ensuite en objectifs spécifiques, qui peuvent être évalués par compétence. Leur formulation aide à la compréhension et à l'interprétation de la consigne de chaque tâche ou activité proposée dans le manuel de l'élève. Ce manque serait préjudiciable à l'enseignement / apprentissage. D'un côté, comme on le sait, tout apprenant adulte a tendance à chercher à comprendre pourquoi il fait telle activité. Or, le manuel pèche par l'absence de descripteurs. D'un autre côté, si l'enseignant n'a pas de guide pédagogique, il a des difficultés pour donner du sens aux activités. Ce qui le ferait « naviguer à vue ». Ensuite, la plupart des activités proposées dans le manuel de l'élève semblent ne pas favoriser la production de textes quels qu'ils soient, oraux ou écrits, sauf si l'enseignant dispose de connaissances sur les genres et types de textes. Sinon, il se contenterait de lire de manière linéaire ce que propose le manuel.

En réalité, si l'enseignant a une représentation du texte écrit, s'il sait la nécessité du plan, il a cependant du mal à proposer des activités pédagogiques pour travailler la structuration du texte. Une part importante porte sur la réflexion des éléments locaux, tendance scolaire qui réduit l'écrit à l'exercice de grammaire. Cette tendance est une manifestation de ce que l'on peut nommer *isomorphisme pédagogique* qui veut que l'on enseigne comme on a été enseigné soi-même, autrement dit, privilégier le métalangage, les exercices de grammaire, les dictées à répétition. Et lorsqu'il s'agit de produire un texte, l'apprenant est souvent gêné par l'ampleur du travail qu'on lui demande.

4. Conclusion au chapitre 2

Le chapitre 2 clôture la partie consacrée principalement en recueil d'informations générales sur le contexte de notre travail. Nous l'avons volontairement subdivisé en trois sections : dans la première section il a été question de décrire l'enseignement de français dans l'institution scolaire. Sur la base du programme national de français, nous avons remarqué que si les finalités et les buts sont clairs, il y a inadéquation entre les objectifs opératoires, les objets à enseigner et leur évaluation. La deuxième section définit les trois notions qui caractérisent les adultes face à l'écrit. Il s'agit de l'analphabétisme pour les adultes qui n'ont pas été à l'école pour pouvoir apprendre à lire et écrire ; l'illettrisme pour ceux qui ont « décroché » trop tôt pour diverses raisons ; et la littératie pour ceux qui cherchent à améliorer ou maîtriser certaines compétences. Dans la troisième section il s'est agi de présenter de manière factuelle l'AFK et de décrire ses activités. Pour cela, nous avons décidé principalement de décrire les outils de travail utilisés dans l'institution pour enseigner / apprendre le français. Nous avons abouti à la conclusion que le dernier avatar pédagogique en date se révèle être le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR/L)* qui affiche ostentatoirement son objet: *enseigner, apprendre et évaluer* une langue.

Il est alors de bon droit de se demander comment on peut enseigner, apprendre et évaluer une langue dans une institution à l'aide de cet outil. Nous allons nous atteler, au

chapitre suivant, à répondre à cette question tout en sachant que le CECR/L contient plusieurs notions qui relèvent de la didactique comme science d'analyse et d'intervention. Dans le chapitre 3seront discutés les concepts didactiques sur lesquels repose notre travail, et principalement celui de l'**objet enseigné.**

CHAPITRE 5

LE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT DANS LA CONSTRUCTION DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE

Au chapitre précédent, il a été question de situer l'objet enseigné – en l'occurrence l'écrit – dans un cadre de référence, celui de l'activité langagière et des genres. Le présent chapitre va s'atteler à préparer des outils d'analyse pouvant permettre de répondre à la question générale au cœur de nos préoccupations, celle qui consiste à savoir ce que l'enseignant fait exactement lorsqu'il aborde l'enseignement de l'écrit.

Si l'on admet que la problématique des pratiques de classe adoptée pour cette recherche se situe au carrefour de plusieurs approches, rares sont les recherches qui prennent en compte à la fois le contexte, le contenu et l'agir. En se référant au triangle didactique, l'analyse des pratiques en classe peut adopter trois grandes perspectives qui représentent du coup le triangle didactique: objets enseignés, enseignant, apprenants (J. Dolz et C. Simard : 2009 : 4). Mais en réalité, aucun des trois pôles ne peut être décrit avec bonheur et compris sans qu'il ne soit pris en compte les relations systémiques qui le lient aux deux autres. Ce qui justifie d'ailleurs notre cadre de référence d'une théorie de l'activité langagière élaborée dans le cadre de l'interactionnisme sociodiscursif et de l'ordre du scriptural qui intègrent les acteurs de la situation, le contenu et l'agir dans le processus de théorisation. Et notre point de vue de recherche est celui des gestes professionnels de l'enseignant qui se situent à l'intersection de l'analyse de l'activité et des sciences du langage, et qui ont pour l'avantage de rendre l'objet enseigné présent en classe.

Ce chapitre s'articule autour du concept des pratiques de classe et de celui du travail de l'enseignant qui vont être respectivement définis et décrits.

5. DEFINITION DU CONCEPT DES PRATIQUES DE CLASSE

Appelé à définir le concept de pratiques de classe à l'occasion de la production du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003, p.198), Christian Puren en proposait la définition suivante :

> *L'expression désigne traditionnellement les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe. Il s'agit des activités concrètes ou procédures directement observables (par exemple la proposition par l'enseignant d'une conceptualisation grammaticale suivie d'exercices d'application), par opposition aux activités abstraites ou processus (les traitements cognitifs correspondants effectués par l'apprenant). Il s'agit aussi des activités effectivement réalisées, par opposition aux activités exigées par les principes pédagogiques, les théories ou la méthodologie de référence, les instructions officielles ou encore les concepteurs du matériel didactique utilisé : l'auteur d'une thèse récente sur la grammaire en classe de français langue étrangère a ainsi observé que « dans les pratiques de classe », les enseignants privilégiaient la méthode transmissive et déductive (ils expliquaient eux-mêmes la règle de grammaire avant de donner des exercices d'application) alors que le principe de centration sur l'apprenant aurait demandé qu'ils mettent en œuvre*

> *les méthodes opposées, active et inductive (en demandant aux apprenants de conceptualiser eux-mêmes).*

La définition proposée se caractérise par une telle complexité qu'il convient de la déconstruire pour en retirer quelque avantage en rapport avec l'objet de cette étude. De fait, nous retenons d'une part qu'il est impossible de dissocier pratique, méthodologie, objets à enseigner, savoir didactique de l'enseignant et théories. Pour pouvoir démêler cet ensemble complexe, l'observateur est appelé à avoir un point de vue qui permet d'observer aux fins d'analyser et d'interpréter des pratiques de classe. On comprend alors l'invitation lancée à l'enseignant de garder suffisamment de distance par rapport à son enseignement. Comme dans toute œuvre humaine, il s'établit un rapport dialectique entre pratique et théorie. Ce qui a poussé Yves Chevallard (1982) à considérer la classe comme un « système » et son observation, comme une prise d'information relative à un « état » de ce système, cette prise d'information dépendant de ce que l'on entend par observer et aussi, évidemment, de la théorie dont on dispose pour non seulement identifier les informations « pertinentes » mais aussi pour pouvoir les interpréter.
Pour Marcel Postic et Jean-Marie De Ketele (1988),

> *observer, c'est faire le point par prélèvements. L'observateur est comme le navigateur qui cherche à se situer par rapport à sa route. Il navigue dans la situation en identifiant des repères et en replaçant les uns par rapport aux autres, alors que les perspectives changent au fur et à mesure qu'il se déplace. Et lui-même a besoin de se situer par rapport à l'ensemble de ce qu'il voit.*

On comprend pourquoi l'intérêt des didactiques pour les pratiques de classe ne peut se démentir si bien qu'il s'inscrit aujourd'hui dans un mouvement plus général en sciences humaines.

5.1. Intérêt pour les pratiques de classe

Jean-Paul Bronckart (2001), constatant que la question de « l'agir humain dans le monde » est devenue centrale dans diverses sciences humaines pose comme une des priorités des sciences de l'éducation de s'interroger sur ce que font les sujets :

> *Comment les formateurs [c'est-à-dire les enseignants] agissent-ils effectivement pour former ? Quels sont les problèmes qu'ils rencontrent dans la gestion de leur activité, en fonction de leurs propres représentations des situations et eu égard aux programmes et manuels, aux réactions des apprenants et à celles de l'entour social, familial ou politique ? Qu'est-ce que les formés [c'est-à-dire les élèves] apprennent réellement, et comment le font-ils ?*

Autrement, ce questionnement de Bronckart porte sur ce qu'un apprenant et un enseignant viennent faire dans une salle de classe. Derrière l'intérêt pour les pratiques se cachent plusieurs objectifs notamment celui de formation, centré sur le

développement de l'expertise et la construction identitaire, celui de transformation et d'évolution des pratiques et enfin l'objectif traditionnel de toute recherche, heuristique donc, c'est-à-dire de production de connaissances sur les pratiques. Or, ces visées ne se repèrent pas toujours très facilement dans les dispositifs présentés : parfois l'une ou l'autre est exclusive, parfois elles cohabitent au sein d'un même dispositif, parfois encore elles se combinent.

L'objectif central en didactique étant de comprendre ce qui se passe effectivement en situation de classe, nous avons fait certains choix, notamment celui d'interroger les déterminations historiques et institutionnelles de l'activité de lecture/d'écriture qui évolue selon les époques et la poussée sociale, en fonction des conceptions de la lecture et de l'écriture mais aussi des supports privilégiés à l'école et le contexte situé de ces activités (cf. chapitre 4).

5.2. Orientations récentes de recherches sur les pratiques de classe

Il émerge actuellement deux courants de recherche lorsqu' on parle des pratiques de classe. Il s'agit d'une part des travaux portant sur l'activité langagière, qui puisent la majeure partie de leurs référents théoriques et méthodologiques dans les sciences du langage – tout en faisant des incursions du côté de la psychologie – et, d'autre part, des travaux consacrés à l'analyse des gestes professionnels inventés par la psychologie du travail. Ces deux domaines ne sont pas étanches, mais ils ont donné lieu à des travaux à diverses et différentes orientations. Etant donné l'orientation didactique de nos investigations, nous allons nous appuyer sur des concepts qui sous-tendent les pratiques de classe telles que nous comptons les observer.

6. CONCEPTS FONDATEURS DE L'ANALYSE DES PRATIQUES DE CLASSE

6.1. La transposition didactique

Notre problématique s'inscrit dans la théorie de la transposition didactique (Bronckart & Plazaola Giger, 1998 ; Chevallard, 1985 ; Verret, 1975). A travers ce concept, Chevallard (1997) dénonce l'idée selon laquelle on peut transférer, sans le transformer profondément, un savoir, par exemple de la réalité quotidienne, à l'école pour l'enseigner. Voici ce qu'il dit à ce propos :

> *La métaphore de la transmission est, en vérité, le symptôme par excellence de la réduction pédagogique du didactique – laquelle, on l'a suggéré, ne s'intéresse que d'assez loin au destin du savoir. De ce fait, une organisation praxéologique [autre manière de parler de « savoir »] ne saurait être simplement « transmise ». Même lorsque cette organisation existe déjà en mille institutions, on ne saurait la « transporter » en une nouvelle institution à la manière dont déménage un meuble – par simple transfert. Il convient au contraire de l'y reconstruire, de la recréer en cet habitat nouveau (p. 56).*

Par-là, Chevallard fait comprendre que les savoirs ne peuvent pas être enseignés dans leur état brut. Ils doivent être reconstruits, recréés, c'est-à-dire rendus enseignables par des reconfigurations successives :

> *Le mot de transposition désigne ainsi, non une pratique toute constituée, et garantie, mais un « grand problème », indéfiniment ouvert : comment « faire passer » dans un autre « ton institutionnel » sans « altérer » ? (p.56).*

Même si dans ses principes, il est devenu désormais incontournable en didactique, le principe de la transposition didactique ne demeure pas moins objet de débat concernant notamment la conceptualisation des savoirs mis en acte par les interactants dans la classe. Reuter, dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p.225) affirme que selon Y. Chevallard, la transposition didactique est terminée lorsque la classe commence. Or,

> *on peut considérer que ce qui se joue dans la classe, par les interactions entre élèves et enseignants, participe à la construction des objets scolaires (p.225).*

Ce qui sous-entend le rôle de l'enseignant doit être interrogé comme le fait A. Petitjean (1998 :23) :

> *Dans sa classe, en fonction de sa formation et de ses modes d'investissement dans son travail […], il est loin d'être un agent impuissant, contraint par des transpositions didactiques externes, mais le maître d'œuvre, toujours unique, de transpositions didactiques dépendant de l'événement discursif que constitue une séance d'enseignement.*

Les débats engendrés par la notion de transposition didactique concernent donc principalement les deux bouts du processus : le savoir de référence et l'objet effectivement enseigné. De ce point de vue, force est de constater que si la transposition didactique couvre globalement la problématique des pratiques de classe elle n'offre pas cependant suffisamment d'outils spécifiques pour pouvoir les analyser. Pour pallier ce déficit, nous recourons à d'autres appareils conceptuels plus opératoires au niveau de ce que l'on appelle la transposition didactique interne. Pour Schneuwly (*op.cit.* 1991):

> *l'objet à enseigner devient un objet d'enseignement et doit apparaître comme un objet à deux faces, à la fois nouveau pour être objet d'enseignement et enjeu d'apprentissage, et en même temps ancien, pour pouvoir être relié à ce qui est déjà là, déjà connu d'une certaine manière. Cette tension entre nouveau et ancien constitue le véritable moteur de la transposition didactique interne ; il en gouverne le déroulement. Ainsi, par « à enseigner », nous avons tout ce qui est repris dans le référentiel, programme institutionnel et qui configure les manuels. Ce que d'aucuns nomment le « travail représenté » (Bronckart et groupe LAF, 2004) et qui concerne les représentations que se font les enseignants de l'objet qu'ils ont à enseigner, mêlées aux traditions de la*

profession et aux modes de transmission de ces traditions, joue un rôle capital dans la configuration de ce qui va se passer en classe.

6.2. La reconstruction des objets de savoir en objets enseignés

La reconstruction des objets de savoir en objets enseignés constitue un nouvel appareil conceptuel qui relève du champ de la théorie de transposition didactique et qui, de notre point de vue, a l'avantage de produire des outils d'analyse opératoires des pratiques de classe. Aussi, notre travail s'appuie-t-il principalement sur la recherche du Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné (GRAFE) de l'Université de Genève sur « la construction de l'objet enseigné en français » qui vise à décrire et à comprendre la construction à travers le travail enseignant, en interaction avec les élèves, des objets enseignés en classe de français.

Rappelons que les trois flèches du schéma qui symbolise la transposition didactique (voir chap.3)renvoient au processus e changement que subit tout objet de savoir avant de devenir un objet enseigné. L'objet enseigné est un maillon d'une chaîne qui subit d'incessantes et diverses transformations dues non seulement à la culture et la nature de l'objet mais également au savoir de l'enseignant et à son savoir faire au sujet dudit objet. C'est dire qu'à partir de la transposition interne, l'objet à enseigner confiné dans un manuel subit des transformations lors du travail de l'enseignant en classe.

La transposition interne, comme on le sait, porte sur des savoirs traités dans l'enseignement comme objets à enseigner. Son analyse présuppose de définir une unité d'analyse qui corresponde à un objet à enseigner. Mais au regard du caractère fuyant et multiforme de cet objet, rien n'est définitif car tout objet à enseigner fait toujours partie d'un autre objet à enseigner qui l'englobe. Par exemple, le texte écrit est le produit observable de l'activité langagière, et tout texte relève d'un genre. Parallèlement, un savoir à enseigner est en général décomposable en unités plus petites, qui sont également des savoirs à enseigner : ainsi par exemple, le *feuilleté textuel* dont parle Bronckart (1996) est constitué de trois niveaux superposés, à savoir l'infrastructure générale du texte, ses mécanismes de textualisation et ses mécanismes de prise en charge énonciative. Il convient de reconnaître que d'un côté, si cette distinction de niveaux d'analyse répond à la nécessité méthodologique de démêler l'écheveau complexe de l'organisation textuelle, de l'autre côté la logique de superposition repose plus profondément sur le constat du caractère hiérarchique de toute organisation textuelle.

6.3. Le travail de l'enseignant et la construction de l'objet enseigné

Le didacticien se pose la question de savoir comment se passe la transposition didactique en classe. Aujourd'hui, s'intéresser aux pratiques réelles, ordinaires des enseignants de français dans des contextes divers est devenu une urgence si l'on veut comprendre les réussites ou les ratés des apprentissages des élèves. Comment les

enseignants s'y prennent-ils réellement? Y aurait-il des *astuces du «* bien faire », des gestes professionnels ou outils didactiques plus efficients ou d'autres ? Qu'est-ce qui empêche les élèves d'apprendre, les inhibe ? Peut-on mieux comprendre les décisions qui se prennent dans l'urgence de la dynamique de la classe ?

Il va de soi que pour pouvoir faire son travail, le travailleur - l'enseignant donc - a besoin non seulement du savoir et du savoir faire relatifs à ce travail mais également des outils, des instruments, des auxiliaires donc, appropriés pour pouvoir être efficace dans son entreprise.

Ce n'est donc pas un fait de mode que d'analyser le travail de l'enseignant. En cohérence avec notre objectif qui vise à décrire et comprendre l'objet enseigné, le point de vue de recherche que nous avons adopté est celui des gestes professionnels de l'enseignant ou du travail de l'enseignant. Et pour cause, ce point de vue permet de mettre l'accent sur les outils dont on se sert pour, d'une part construire l'objet enseigné et par voie de conséquence transformer en quelque sorte de manière *alchimique*, à travers l'activité propre de l'apprenant, tout ce que les apprenants sont amenés à lire et à écrire. Toutefois, recenser les outils qui puissent construire l'objet enseigné représente une difficulté. Pour tenter de surmonter cet obstacle didactique, le GRAFE (cf. supra) a ébauché une théorie des composantes fondamentales du travail enseignant qui prend en charge des dispositifs mis en œuvre par les enseignants, des activités scolaires ainsi sollicitées auprès des élèves, l'ordre dans lequel ces activités se présentent et s'enchaînent, et la manière dont elles sont hiérarchisées et structurées.

6.3.1. Enseigner : un processus de double sémiotisation

D'après cette théorie, « enseigner » peut être considéré comme un processus de double sémiotisation. Il s'agit de rendre présent l'objet d'enseignement afin de l'étudier et le décomposer en éléments à étudier**.** Par hypothèse, le GRAFE estime que cette double sémiotisation se réalise à travers une série de gestes didactiques fondamentaux suivants : mettre en œuvre les dispositifs didactiques, les réguler et évaluer leurs effets, institutionnaliser les dimensions visées, et construire la mémoire didactique pour mettre en rapport les éléments travaillés, distribués dans l'axe du temps. Car selon Sensevy & al. (2001, p.217)

> *enseigner, c'est à la fois gérer l'avancée chronogénétique, la partition topogénétique et le rapport effectif des élèves à la situation didactique et à ses milieux, sans que ces trois types d'action puissent être la plupart du temps clairement séparés. Bien au contraire, on peut penser que l'efficacité du processus didactique tient à ce que certaines techniques d'enseignement (mésogénétiques) supposent quasi nécessairement d'être produites de manière liée à des techniques topogénétiques ou chronogénétiques, ou inversement .*

Nous pensons que ces techniques, combinées aux gestes que nous allons décrire ci-dessous, permettent de comprendre

- - comment les dispositifs sont mis en œuvre ;
- - quels aspects de l'objet font l'objet de régulations, selon les finalités visées, les connaissances des élèves, ce que les élèves apportent ou encore les obstacles qu'ils rencontrent ;
- - comment les enseignants décomposent l'objet enseigné en éléments hiérarchisés et les reconstruisent comme un tout.

Ainsi, nous postulons que tout travail se fait à l'aide d'outils (cf. infra). Dans la classe, les outils définissent en grande partie l'enseignement par la manière, qu'ils proposent d'aborder, de découper, de présenter, de faire avancer l'objet à enseigner (Schneuwly, 2000) et, dans ce sens, ils influencent les conceptions de ceux qui les emploient.

6.3.2. Les outils de l'enseignant et la construction de l'objet enseigné

La question des outils de l'enseignant étant évidemment une question très complexe, nous ne l'aborderons que de manière à la circonscrire à l'image de nos objectifs de recherche.

a. Définition de l'outil

En première approche, un outil peut être défini dans les situations d'enseignement / apprentissage comme dispositif matériel servant ces situations. Ainsi par exemple le tableau noir (TN), le Tableau Numérique Interactif (TNI) autrement appelé Tableau Blanc Interactif (TBI), les cahiers, les stylos, les règles plates, les ordinateurs, les manuels scolaires de FLE etc. peuvent être considérés comme des outils. Des études relevant de la pédagogie ont interrogé ces éléments pour travailler sur les fonctionnements de classe. Lorsque les didacticiens s'emparent de cette notion, ils l'articulent à chaque enseignement disciplinaire. On peut alors parler d'outils d'enseignement du français, par exemple. Mais cette notion est parfois confondue avec celle d'objet matériel et d'outil. Y. Reuter (*Dictionnaire des concepts didactiques fondamentaux des didactiques*) le fait clairement comprendre à l'aide d'un exemple :

> *Le tableau préparé par un enseignant pour une leçon d'orthographe est un outil d'enseignement du français, le même tableau effacé par un personnel de ménage peut être défini alors comme objet scolaire, et si ce tableau est effacé par un élève dont c'est la responsabilité du jour, il peut être qualifié ici d'outil pédagogique.*

Ceci montre clairement le caractère multiforme et multifonctionnel d'un outil. Pour nous limiter au domaine du FLE, une carte postale, un courriel ou un article de journal lus ou écrits en dehors de la classe ne revêtent pas les mêmes *fonctions du langage* que dans une salle de classe où ces documents n'ont de légitimité qu'après avoir été didactisés. Du coup, ils deviennent des documents authentiques et des facilitateurs ou ce que certains

didacticiens préfèrent appeler *aides didactiques* du travail de l'enseignant, lequel travail est une activité de nature triadique car portée par un sujet (l'enseignant) qui agit sur un objet (langue écrite) au bénéfice d'autrui (apprenant).

b. Conception de l'outil par nos auteurs de référence

Par ce qui vient d'être énoncé ci-haut, on comprend la raison pour laquelle Schneuwly (1994 :158) considère l'outil comme médium d'une activité :

> *Un outil médiatise une activité, lui donne une certaine forme, mais ce même outil représente aussi cette activité, la matérialise. Autrement dit : les activités ne sont plus seulement présentes dans leur exécution. Elles existent en quelque sorte indépendamment d'elle dans les outils qui les représentent et par là même les signifient. L'outil devient ainsi le lieu privilégié de la transformation des comportements : explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer sont autant de manières de transformer l'activité qui est liée à leur utilisation.*

Dans cette acception, le moyen de travail ou l'outil produit historique d'une société donnée, façonne ainsi le travail, lui donne une forme particulière, formant aussi celui qui l'utilise. Il est un médiateur puissant aussi bien entre l'homme et l'objet de son travail qu'entre l'homme et les autres.
Là, nous nous écartons délibérément de l'activité dans le sens de l'ergonomie où l'on cherche à mesurer l'écart qui peut se créer entre le prescrit et le réalisé pour nous appuyer sur la conception marxienne du travail, sans doute ancienne, et qui peut, à cause de cela, paraître incongrue. Mais seulement voilà que dans les limites de nos recherches, il nous a été impossible de nous trouver d'autres références – contemporaines - qui soulignent aussi clairement ce qui dans la présente recherche constitue un facteur essentiel, l'outil. D'ailleurs, pour nous, la formulation de Marx est claire et précise. En outre, Vygotski, le référent dont nul chercheur dans le domaine du langage écrit depuis une trentaine d'années ne peut se passer, s'est appuyé dans sa théorie du développement et de l'enseignement, sur l'analyse marxienne de l'outil. Et bien plus près de nous, Schneuwly, l'un des spécialistes de la pensée vygotskienne et qui nous sert de pont, s'est inspiré de la conception du langage écrit du psychologue russe pour construire avec l'équipe du groupe romand d'analyse du français enseigné – GRAFE – le concept de *reconstruction des objets de savoir en objets enseignés*.
C'est là les raisons qui nous confortent à retenir la définition classique que Marx (1867/1976, p.138) donne du travail :

> *Dans le procès de travail, l'activité effectue à l'aide de moyens de travail une modification voulue de son objet.*

Cette définition apparemment simple laisse voir que le procès du travail se compose de trois éléments qui, en soi, sont chacun bien complexe. Il s'agit de l'activité personnelle de l'homme ou travail proprement dit, de l'objet sur lequel le travail agit, et du moyen par

lequel il agit (p. 137). Il vaut la peine de s'attarder sur ce dernier élément que Marx (1957/1974, p.208) définit de la manière suivante :

> *Le moyen de travail est une chose ou un complexe de choses que le travailleur introduit entre lui-même et l'objet du travail et qui lui sert de conducteur effectif de son activité sur cet objet. Il utilise les propriétés mécaniques, physiques et chimiques des choses, pour le laisser agir comme moyens de pouvoir sur d'autres choses, selon les fins qu'il vise.*

Il apparaît clairement que le moyen de travail est essentiel pour comprendre ce qu'est le travail, car ce sont les propriétés du moyen de travail qui permettent d'agir sur la chose selon les fins visées par l'action. En d'autres termes, les propriétés des moyens sont en quelque sorte l'agent – dans un sens du terme proche de celui qui lui est donné en chimie – qu'utilise l'acteur pour agir.

On se doit de faire la part de choses dès lors qu'il s'agit du travail de l'enseignant où ces moyens devraient avoir des propriétés susceptibles de transformer les capacités des objets du travail que sont les élèves selon les fins assignées à l'école. Il convient de préciser qu'il ne peut s'agir dans ce cas d'outils matériels avec des propriétés mécaniques, physiques ou chimiques auxquelles Marx fait allusion, et qui rentrent dans la construction d'une maison ou dans la production de tissu ou d'acier ; car l'objet du travail enseignant est constitué par les processus psychiques des élèves ; ce sur quoi l'enseignant travaille sont des modes de penser, de parler et d'agir qu'il doit transformer en fonction de finalités définies par le système scolaire.

Là-dessus, la théorie vygotskienne du développement et de la construction des systèmes psychiques par les outils ou instruments psychologiques, inspirée comme énoncé (*cf.supra*) de la théorie marxienne du travail, ouvre une voie en définissant les moyens de travail comme

> *Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles, ils sont sociaux par nature, et non pas organiques et individuels, ils sont destinés au contrôle de processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature (1930/1985, p. 38).*

Cette définition permet de penser les instruments psychologiques comme ceux que le travailleur – ici l'enseignant – utilise pour agir sur les processus psychiques, notamment à travers le signe en tant que […] « *stimulus artificiel créé par l'homme comme moyen de contrôle du comportement propre ou celui des autres* » (Vygotski, 1931/1974, p.135).

La double sémiotisation de l'objet d'enseignement

Le travail de transformation est basé sur un processus de double sémiotisation. Un objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans toute situation d'enseignement. Il est rendu présent par différents procédés d'enseignement (objets,

textes, feuilles, exercices, situations problèmes, etc.), en tant qu'objet à « sémiotiser » (Moro, 2000), c'est-à-dire à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves. Et il est un objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'élève par des procédés sémiotiques divers, en faisant ressortir tel aspect constitutif, en montrant telle dimension essentielle, en « pointant » telle particularité, le transformant ainsi en un objet d'étude. Les deux processus – rendre présent l'objet et en faire ressortir ou montrer des éléments significatifs – sont indissolublement liés, se définissant mutuellement ; ils rendent possibles l'un l'autre et constituent l'acte d'enseigner, qui signifie étymologiquement « faire connaitre par les signes » (Rey, 1992, p. 695).

Catégories d'outil

En classe, on peut avoir trois catégories de moyens de travail pour pouvoir appréhender les différentes dimensions du travail : l'outil peut être physique (par exemple les manuels), psychologique (c'est le cas du langage comme les genres textuels) ou symbolique (lorsque l'on se réfère au système de signes).
S'appuyant sur Vygotski (1934/1997), Brossard (1998/2002 : 38) prend en compte dans sa définition ce caractère tridimensionnel de l'outil:

> *Par ce terme, il convient d'entendre, outre les signes linguistiques, l'ensemble des signifiants qui permettent aux hommes d'exercer un contrôle sur leurs propres comportements. Vygotski donne la liste, aujourd'hui connue, d'exemples d'instruments psychologiques : « Le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. (Vygotski, 1931/1985).*

Nous retenons de cette définition le caractère socio-culturel et psychologique situé de l'outil qui prend en compte le développement des fonctions supérieures (caractérisées notamment par la distance, la conscience, l'intention) dont Schneuwly (1994) a tiré des conséquences didactiques en proposant par exemple de concevoir le *genre textuel* comme un outil psychologique. Il établit ainsi l'analogie entre cet outil sémiotique et l'outil matériel :

> *Un sujet, le locuteur-énonciateur […], agit langagièrement (parler / écrire) dans une situation définie par une série de paramètres à l'aide d'un outil qui se trouve être ici un genre, un outil sémiotique complexe, c'est-à-dire une forme langagière prescriptive qui permet à la fois la production et la compréhension de textes […]. Le choix du genre se fait en fonction de la définition des paramètres de la situation qui guident l'action. Il y a donc bien ici un rapport de but et de moyen qui est la structure de base de l'activité médiatisée.*

Puisque l'outil peut être objet physique, psychologique ou symbolique, il peut d'une manière ou d'une autre contribuer « au travail enseignant ».
En essayant de faire l'économie des propositions de Schneuwly nous retenons deux choses qui nous semblent fondamentales pour notre travail. La première est que l'outil, pour devenir médiateur, a besoin d'être approprié, et cette appropriation doit passer par la construction de ce qu'il appelle « schèmes d'utilisation ». La deuxième se trouve dans sa définition du *genre* comme un outil sémiotique complexe ; dans cette définition il fait voir que le genre est une forme langagière prescriptive qui permet à la fois la production et la compréhension de textes.
Il reste à savoir comment transposer dans l'effectivité des pratiques de classe le genre textuel comme outil d'enseignement / apprentissage de l'écrit.

- Par ailleurs, le même auteur (op.cit., 2000) a mis en évidence cette particularité des outils de l'enseignement; il parle d'une double sémiotisation de ces outils, qu'il conçoit organisés en systèmes complexes et sémiotiques, en véritable dispositif didactique ("méga-outil"). Cette double sémiotisation définit les outils comme suit:
- d'une part, ils servent, en classe, à rendre présent un objet pour le faire rencontrer et travailler par les élèves;
- d'autre part, ils permettent de focaliser l'attention des élèves sur certaines dimensions de l'objet.

C'est donc dans sa triple dimension – transformatrice, médiatrice et sémiotique – que l'outil de l'enseignant devient un objet d'analyse du chercheur, intéressant pour mieux comprendre les pratiques enseignantes et leur transformation. L'outil reflète ainsi les manières de faire et de considérer l'objet à enseigner des enseignants. Ce modèle permet de penser la question du travail de l'enseignant comme un travail qui dispose d'instruments divers est une question extrêmement complexe.

c. Les gestes fondamentaux de l'enseignant de français

Ces dernières années ont été réalisés des travaux sur les gestes professionnels dans l'enseignement du français (Bucheton et Soulé, 2008 ; Bernié et Goigoux, 2005 ; Bucheton et Dezutter, 2008 ; Bucheton, 2009). En faisant place aux recherches sur les pratiques ordinaires des enseignants, les travaux réunis par Bucheton et Dezutter sur les gestes professionnels (2008) modélisent les différentes dimensions du travail du professeur de français. Les actions de l'enseignant sont regroupées en un certain nombre de gestes professionnels qui peuvent être appelés didactiques quand ils sont délimités à partir de concepts didactiques, comme le geste de création de dispositifs ou celui de présentification de l'objet d'enseignement (Schneuwly et Dolz, 2009).
Pour aborder la problématique de l'observation de classe, nous avons adopté comme point de vue de recherche, celui des gestes professionnels de l'enseignant, notion qui a

été particulièrement développée ces dernières années dans le champ de la recherche en ergonomie mais que nous utilisons dans une orientation exclusivement didactique.

Définition du geste professionnel

Les gestes professionnels des enseignants renvoient aux actions observables dans le cadre de leur travail qui contribuent à la réalisation d'un acte visant un apprentissage. Ces gestes s'intègrent dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régi par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques stratifiées constitutives de la culture scolaires. La description des gestes spécifiques à l'enseignant de français suppose une clarification des situations et des activités scolaires dans lesquelles ils prennent place ainsi que des outils et des démarches permettant leur mise en acte.

Définir le dispositif didactique

Pour Amigues, le geste didactique « définir le dispositif » est au cœur de l'enseignement :

> *l'activité de l'enseignant en classe consiste à organiser un milieu de travail collectif pour instaurer chez les élèves un rapport culturel à un objet de savoir, afin de modifier leur rapport personnel à ce savoir (Amigues, 2003, p.10).*

Selon Brousseau (1998), l'élève apprend dans ses interactions avec un milieu. Brousseau définit le milieu comme étant

> *constitué par des objets (physiques, culturels, sociaux, humains…) avec lesquels le sujet interagit dans une situation. […] Le milieu est le système antagoniste de l'actant. Dans une situation d'action, on appelle milieu tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit.*

De notre point de vue, c'est le geste le plus important car il configure l'activité de l'enseignant en classe à l'aide de procédures multiples. Les consigne et tâche dévolue à l'élève, la leçon magistrale, la démarche maïeutique sont quelques-uns des moyens fondamentaux auxquels l'enseignant peut recourir. Parmi les objets mobilisés, on trouve des exercices, des manuels, des instruments pour visualiser et fixer des savoirs. Le dispositif est une construction matérielle et langagière qui demande nécessairement la théorisation d'une *multimodalité* sémiotique. En quelque sorte, tout dispositif didactique comprend en lui-même ce que l'élève est censé faire. Il préfigure une activité scolaire car comme l'écrit Fichtner, (1996, p. 209) :

> *L'école réalise ses finalités par le fait que les élèves travaillent une forme historiquement nouvelle de savoir social, les objets d'enseignement. Les élèves réalisent ce travail dans une forme historiquement nouvelle elle aussi : apprendre comme « activité d'apprentissage ». La logique de cette forme d'apprentissage et du contenu d'enseignement découle non pas de données psychologiques, mais est définie par la finalité de la formation et de l'éducation.*

> *[…] De cette perspective des sciences de l'éducation, […] il découle que ce ne sont pas le sujet et sa subjectivité qui est le point de départ de l'objet de connaissance « activité d'apprentissage », mais le contenu de l'activité.*

Schneuwly (2009) affirme que

> *ce sont donc bien les contenus, à savoir les objets d'enseignement, qui définissent l'activité d'apprentissage ; l'activité scolaire, dans un dispositif didactique, est la manière essentielle de rencontrer l'objet, de le manipuler, de l'exercer, de l'étudier.*

Cependant, ce seul geste ne suffit pas pour rendre compte du travail enseignant en situation de classe.

Réguler

Toute réalisation d'un dispositif didactique implique une régulation continue pour la construction et les transformations de l'objet enseigné. S'appuyant sur plusieurs auteurs (Allal et Mottier Lopez, 2005 ; Laurier, 2003), Schneuwly (2009, p.136) conçoit le geste de régulation comme la prise d'information en classe et l'interprétation de cette information, ainsi que les outils employés à cette fin. La régulation, basée sur des critères implicites et/ou explicites, contribue de manière décisive à la construction de l'objet enseigné. Les gestes de régulation dans les interactions didactiques concernent l'ensemble des processus d'enseignement et d'apprentissage. Les interactions didactiques sont le lieu d'une régulation permanente qui se réalise souvent par le pointage d'une dimension de l'objet non perçue par les élèves ou par le traitement d'un obstacle qui bloque la construction d'un savoir.
Dans le déroulement du travail enseignant en classe, nous en distinguons trois formes : les « régulations internes », les « régulations locales » (Schneuwly et Bain, 1993) et les contributions des élèves.

- Régulation interne : démarches outillées pour l'enseignant et l'élève. Il s'agit du maillon faible de l'enseignement / apprentissage dans le système scolaire congolais et en formation initiale des professeurs.
- Régulation locale : interactions en continu contribuant à la construction de l'objet.
- Contributions des élèves : les régulations visant à gérer les apports des élèves et les obstacles que soulèvent leurs difficultés lorsqu'elles émergent dans le dispositif.

Créer la mémoire didactique

Il s'agit non seulement de lier les différents éléments de l'objet désédimenté (pour faciliter son accessibilité) pour les reconstruire en un tout mais également de rappeler, anticiper, ré-hiérarchiser les dimensions de l'objet.

Institutionnaliser

L'*institutionnalisation* est le geste de l'enseignant qui fixe momentanément le savoir pour le groupe, grâce à l'établissement d'un constat ou à la réalisation d'une définition provisoire du savoir auxquels il conviendra de se référer pour la suite du travail et éventuellement au moment de l'évaluation. L'institutionnalisation constitue la fixation explicite et conventionnelle du statut d'un savoir, dont l'élève sait qu'il peut l'utiliser dans des circonstances nouvelles et que le maître peut l'exiger (voir Sensey, 2001 et Brousseau, 1984). Ce geste fondamental contribue donc également et très directement à la construction de l'objet enseigné, en lui donnant une forme discursive explicite dans l'avancement des dispositifs et de la séquence d'enseignement. Il répond ainsi à plusieurs fonctions d'enseignement et d'apprentissage auxquelles fait allusion la définition donnée : fixer le savoir explicitement et de manière conventionnelle ; définir un savoir utilisable ailleurs et autrement, et qui est exigible ; organiser et clarifier la progression ; faciliter la prise de conscience du savoir acquis.

Ces quatre gestes fondamentaux du travail d'enseignement en classe concernant l'objet d'enseignement sont en rapport entre eux. On peut décrire leurs interrelations comme une suite temporelle qui va de la mise en place du dispositif, en passant par la régulation pour arriver à l'institutionnalisation, la construction de la mémoire étant, nous l'avons dit, transversale. Mais ce rapport temporel n'a rien d'automatique : certes, la mise en place du dispositif est toujours première, mais est souvent déjà scandée de processus de régulations locales. La régulation, elle aussi, peut se situer à n'importe quel moment et nécessiter un retour sur le dispositif.

7. POURQUOI ET COMMENT ANALYSER LES PRATIQUES DE CLASSE

L'analyse des pratiques en classe est très ancienne. Brousseau (1986) est l'un des premiers à affirmer que sa capacité à conceptualiser la situation d'enseignement et d'apprentissage est l'une des conditions d'existence de la didactique. Parmi les recherches en didactique du français qui se sont intéressées aux objets enseignés en classe, retenons les travaux de Canelas-Trevisi (1997, 2009) qui a adopté une démarche d'analyse des objets grammaticaux et des genres de texte effectivement enseignés fondée sur le modèle genevois d'analyse didactique. Ces recherches se sont développées notamment dans le cadre de la formation des enseignants. Elles prennent en compte les relations situées entre enseignant, élèves et objet enseigné et appris, la perspective adoptée est ternaire, mais elle peut toutefois être centrée sur l'un ou l'autre des trois pôles du système. Au cours des dernières années, la centration à porté sur le travail enseignant (Schneuwly et Dolz, 2009).

L'activité d'enseignement tend à être considérée comme un véritable travail, et les caractéristiques de ce travail commencent à faire l'objet de réflexions, de débats et de recherches à caractère didactique et/ou scientifique.

L'orientation de cette recherche, nous l'avons voulue clairement didactique. Une théorie didactique vise à décrire et à expliquer les objets et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. On peut dire que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue déterminent les interactions entre un enseignant, dont le but est de transformer le système de connaissances des apprenants dans une direction spécifiée, et des apprenants engagés dans un contrat didactique. Les interactions verbales et non verbales se déroulent sous les contraintes contextuelles qui régulent le système des objets et des actions dans une institution donnée.

L'enseignement / apprentissage des langues est inscrit dans les institutions dont le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues du Conseil de l'Europe, depuis le tout début des années 2000, en ce qui concerne le français langue étrangère. Il va de soi que ce qui est établi au niveau macro-institutionnel devrait être transposé et surdéterminer dans une certaine mesure les contenus à enseigner, ensuite enseignés / appris dans les classes et les conduites des enseignants au bénéfice des apprenants. Or, les liens entre les macro-institutions comme le Conseil de l'Europe et la micro institution classe ne sont pas directs. D'importantes transformations interviennent entre ce qui a été prévu au niveau des macro-institutions et ce qui se fait dans la classe.

Il est dès lors important de conceptualiser la micro-institution classe. Comme toute institution, la classe est définie par des paramètres socialement et culturellement situés dans le temps et dans l'espace. Au cœur de nos préoccupations se situe l'analyse des pratiques effectives dans un triple but : décrire et comprendre les actions qui se produisent effectivement ; améliorer notre connaissance du savoir d'expertise des enseignants; améliorer la connaissance de l'apprentissage en situation scolaire.

L'analyse des pratiques confronte le chercheur aux « modes de transformation du réel » (BARBIER, 1996), par l'activité humaine. Il s'agit d'étudier une action humaine qui se déroule dans le temps, qui est singulière, intentionnelle et vise l'efficacité. L'approche que nous avons adoptée est celle de l'activité langagière. Nous admettons qu'elle constitue un lieu de rencontre nécessaire entre l'individuel et le collectif.

L'interactionnisme socio-discursif, discuté au chapitre précédent, a pour objectif d'analyser le rôle que joue l'activité langagière dans le développement humain en prenant en compte : les caractéristiques des préconstruits socio-historiques que constituent les divers genres de textes disponibles dans une communauté verbale ; les interventions formatives visant à l'appropriation et la maîtrise de ces genres particulièrement en situation scolaire ou autre situation didactique ; le rôle que joue la pratique maîtrisée des genres sur le développement des personnes, dans ses dimensions épistémique (construction des connaissances) et praxéologique (construction des actions et de l'identité des acteurs).

L'hypothèse centrale serait que le savoir de l'enseignant sur le genre comme objet et outil d'enseignement peut aider l'enseignant à mieux réaliser son travail. Cela suppose que :

- - au niveau des préconstruits, l'enseignant devrait être au courant des modèles de l'organisation interne des textes notamment de l'architecture textuelle (voir chap.4);
- - au niveau des médiations formatives, il s'appuierait sur les genres en commençant par ceux qui font sens pour les apprenants dans leur vie quotidienne, pour les amener progressivement à maîtriser les genres largement partagés dans la société ainsi que les genres les plus valorisés socialement.

8. CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons défini les pratiques de classe ou plutôt le travail de l'enseignant comme paradigme de recherche. Ensuite, il nous a fallu décrire les outils du travail enseignant susceptibles de transformer les objets à enseigner en objets effectivement enseignés.

Quels moyens permettent-ils d'agir sur les objets du travail enseignant et comment ?

La construction de l'objet enseigné en classe se fait sous la « responsabilité » première de l'enseignant qui actionne ce qu'une fois Chevallard (1991) avait métaphoriquement nommé la « machine didactique », laquelle permet, ou ne permet pas, la transformation du rapport de l'élève au savoir qu'il est censé s'approprier et (re)construire.

Nous avons examiné les dimensions essentielles du travail de l'enseignant. D'abord, du point de vue des transformations que les objets configurés pour être enseignés subissent dans les pratiques en classe, mis en œuvre par un enseignant face à des apprenants. Ensuite, du point de vue des « outils » et des « gestes fondamentaux » du travail de l'enseignant en classe.

Ces considérations théoriques nous permettent d'avancer dans la définition d'une méthode de recueil et d'analyse des données.

CHAPITRE 3
CADRE MÉTHODOLOGIQUE

« Ne pas croire qu'on sait parce qu'on a vu »
Marcel Mauss, 1967 : 9
Manuel d'ethnographie, Payot

La méthodologie de recherche adoptée pour ce travail est celle de l'observation de classe. Elle fait l'objet du chapitre 5 au cours duquel il a été démontré que cette méthodologie s'inscrit dans la théorie de la transposition didactique (*cf. chap.3*). Pour nos observations de classe, nous avons fait le choix de nous rapprocher d'une institution d'enseignement de français pour adultes afin de cerner les objets écrits mis en œuvre pour être enseignés ainsi que les modalités de leur construction en contexte. Sans aucune intention de porter des jugements, nous avons effectué nos observations dans le but de décrire et comprendre comment l'écrit était reconfiguré en situation, en particulier par l'activité de l'enseignant.
Ce chapitre se propose de décrire la démarche adoptée susceptible de nous conduire à répondre à notre questionnement et vérifier en même temps la pertinence de nos hypothèses. Après avoir tenté de définir l'objet enseigné au chapitre 3, au chapitre 5 nous avons discuté les outils du travail de l'enseignant à savoir le genre textuel, outil langagier, et les gestes didactiques, outils professionnels. Nous avons ainsi été amené à faire certains choix méthodologiques tant au niveau de l'observation que de la transcription.
Notre plan d'investigation se présente de la manière suivante :

- description du contexte de l'observation
- présentation de la *boîte à outils*
- méthodologie de recueil et traitement des données vidéo et audio
- méthodologie d'analyse : les régulations dans le dispositif didactique

1. DESCRIPTION DU CONTEXTE DE L'OBSERVATION

Nos investigations se sont déroulées à l'alliance française de Kinshasa (voir chapitre 2) dans la période allant de 2008 à 2011. Si les enregistrements se sont déroulés au courant de l'année 2008, les transcriptions, les transcodages de données sur d'autres supports beaucoup plus manipulables et la construction des synopsis nous ont coûté beaucoup de temps.
Nous allons présenter brièvement la population observée et les contrats que nous avons établis avec les différents acteurs de l'observation.

1.1. Du comité de gestion de l'AFK

Nous avons eu quelques difficultés à recueillir des données à l'AFK, notre cadre de travail où nous exercions comme professeur de français langue étrangère et seconde depuis 1987. Le *comité de gestion* de l'AFK, qui assimilait sans doute notre démarche à une *enquête policière*, a mis du temps pour comprendre nos intentions réelles. D'ailleurs,

c'est au prix de longues et patientes négociations que nous avons pu enfin obtenir l'autorisation du *comité de gestion* pour pouvoir filmer les situations de classe.

1.2. Le contrat d'observation

Observateur et enseignant en même temps dans la même institution où s'effectue la recherche, nous avons dû nous engager d'abord nous-même dans un contrat de non « auto-observation ». Ensuite, nous sommes entré en contact avec certains collègues. Nous leur avons dit notre intention de mieux comprendre en quoi consistait exactement l'enseignement/apprentissage du français à l'alliance française de Kinshasa. Nous avons précisé qu'il s'agissait d'une recherche descriptive qui n'avait rien à voir avec une quelconque *inspection pédagogique.* Nous leur avons assuré individuellement qu'ils ne seraient à aucune occasion mis en cause et que leurs pratiques enseignantes ne feraient l'objet d'aucune évalaution. L'anonymat sur leur identité a été garanti.

Entre ces enseignants et nous, il a été convenu ce qui suit :

▪ Les enseignants s'engagent, dans le respect du programme institutionnel, à enseigner selon leurs pratiques habituelles, c'est-à-dire de manière non guidée par un quelconque dispositif préalablement négocié entre eux et le chercheur, malgré notre présence et celle d'une caméra. En d'autres termes, nous n'avons donné aucune directive particulière aux enseignants observés, ni directement ni indirectement, que ce soit du point de vue des contenus à enseigner que de la démarche didactique. Notre souci demeurait de parvenir à une observation la plus *écologique* possible, non participante, mais on le sait, une présence étrangère, et surtout usant d'une caméra, peut perturber les habitudes de la classe (Bru, 2002 ; Van der Maren, 1995). Toutefois, le public étant constitué en majorité des « habitués » de la maison, il est arrivé que l'on se retrouve devant des groupes avec lesquels à quelque différence près on avait déjà tissé quelque lien de sympathie. Cela étant dit, quelque appréhension pouvait cependant être pressentie ou ressentie du côté des enseignants qui devraient avoir à faire avec un collègue dans une position de chercheur en thèse de doctorat, caméra en main. D'autant plus que cela se produisait pour la première fois dans l'institution. A la faveur de cet « événement », nous postulons que chaque enseignant, même si aucun n'a rien laissé paraître d'anormal, a essayé de répondre au mieux à ce qu'il supposait être nos attentes. Il nous a apparu toutefois que les enregistrements se sont déroulés sans aucun problème déontologique. Par ailleurs, nous avons au préalable négocié et obtenu l'évitement de l'autocritique - même dans l'informel - de la leçon et tout entretien sous quelque forme qu'il soit en rapport avec la leçon, pour ne pas *nuire* à nos objectifs de recherche, et éviter que notre présence ne soit assimilée à une *enquête policière* ou à un stage des *formateurs de formateurs.*

Au bout du compte, les enseignants ont accordé au chercheur la liberté de procéder à l'enregistrement vidéo de leur travail.

En parallèle, un autre contrat et non le moindre a été passé avec les apprenants. Après leur avoir expliqué les mobiles de notre présence - avec la facilitation de l'enseignant hôte sans doute – il a été convenu ce qui suit :

- les apprenants permettent au chercheur de procéder à leur filmage sans contrepartie de quelque nature que ce soit;
- le chercheur s'engage à n'utiliser les vues prises qu'à des fins liées à la recherche et à ne jamais les diffuser, même lorsque les raisons pour lesquelles elles ont été prises auront disparu.

Sur ce point précis nous pensons avoir compris que les raisons de quelque réticence exprimée par les apprenants ne relevaient pas de la déontologie du droit à l'image. Se sentant plutôt dans l'insécurité linguistique en français, ils redoutaient sans doute d'être victimes de moquerie et de persiflage au cas où les enregistrements seraient exportés de la classe (voir chap. 2).
C'est sur cette base d'arrangement à l'amiable ou mieux de confiance mutuelle que nos observations de classe ont été construites. Dans ce cas, autant avec les enseignants qu'avec les apprenants, il semble pertinent de parler de contrat dans la mesure où les termes de l'observation sont oralement énoncés et acceptés par toutes les parties, et dans notre cas, sans aucune compensation de quelque nature qu'elle soit (ni financière ni matérielle).
Le décor ayant été ainsi planté, nous pouvions alors passer au recueil des données. Mais avant tout, nous aimerions ouvrir notre *boîte à outils.*

2. PRESENTATION DE LA BOITE A OUTILS

Certes, les séquences d'enseignement filmées en classe constituent notre matière première mais la *boîte à outils* sans être au cœur de nos investigations a été pour nous une espèce de fourre-tout comportant de petits corpus susceptibles de révéler quelque information factuelle utile.

2.1. Des entretiens informels à postériori avec les enseignants observés

Chaque fois que nous terminions les observations dans un groupe, nous nous arrangions pour avoir un court moment d'entretien avec le professeur titulaire de la classe. Autour d'un *verre de limonade*, l'entretien tournait essentiellement autour du cérémonial de remerciements et gratitude. Ces entretiens informels et conviviaux ont eu une valeur ajoutée pour notre recherche. Par exemple, un des enseignants nous a proposé *a posteriori* d'engager les apprenants dans une activité de production écrite et de nous rapporter les copies corrigées. Nous allons tenir compte de ce petit corpus de quatre copies d'apprenants dans nos commentaires en ayant un regard particulier sur le type de travail demandé et les corrections ou remarques faites par le correcteur.

2.2. Un questionnaire d'informations générales destiné aux apprenants

Le questionnaire auquel référence est faite nous a renseigné sur la moyenne d'âge de notre population, leur nationalité, leur niveau d'études et leurs pratiques de l'écrit (voir chap 2). Il nous a servi à comprendre les représentations que se font ces apprenants du français et d'où pouvaient venir certaines de leurs difficultés d'apprentissage de cette langue.

2.3. Un test d'orientation

Nous avons fait (re)-corriger séparément un ancien test d'entrée par trois enseignants sans leur donner l'information que le test avait déjà été corrigé par un autre collègue. L'idée c'était de comparer la note attribuée par le correcteur de départ, laquelle note a influencé l'orientation du candidat à un niveau donné du cursus, et les notes attribuées par les autres correcteurs : l'écart-type était-il significatif ou non ? L'orientation avait-elle été biaisée ou non ? Comme nous l'avons dit au chapitre 2, faute de critères d'évaluation calibrés, l'orientation demeurait trop subjective.
Après cette étape, nous pouvons aborder la méthodologie proprement dite de recueil des données.

3. LA METHODOLOGIE DE RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES VIDÉO ET AUDIO

3.1. Notre empan de recherche

Rappelons que l'AFK dispense en principe des cours semi-intensifs à raison de 6 heures par semaine - soit 2 heures fois trois séances – cours destinés à des grands adolescents et adultes en majeure partie francophones, réunis dans des groupes de niveau, recomposés après 60 heures de cours. La présence au cours était selon le groupe de 5 à 14 personnes à chaque séance. La méthode d'enseignement utilisée est celle de FLE intitulée *STUDIO PLUS*, conçue et éditée en France, de type universaliste, selon les principes de l'approche communicative et/ou de la perspective actionnelle (ch.2).
Notre empan d'observation porte sur deux corpus : le premier a été défini dans le cadre du programme institutionnel, *une séquence de PRATIQUE DES DISCOURS* (PD) *du parcours 2 du manuel STUDIO PLUS ;* le deuxième a été défini par deux textes (un fait divers et une lettre informelle d'excuse) tirés du plan de formation conçu par un enseignant dans le cadre d'une classe dite d'EXPRESSION ECRITE. En d'autres termes, nous avons pris deux décisions : la première porte sur le choix d'une unité administrative, imposée par le programme institutionnel en français général ; la seconde sur le choix d'observer une séquence conçue par l'enseignant portant sur le genre de textes (GT), notamment le fait divers et la lettre informelle d'excuse. Dans un cas comme dans l'autre, il y a la présence en classe de différents objets qui circulent dans un ordre aléatoire, les uns portant sur la langue (grammaire, lexique) visant la construction de

notions, et d'autres thématisant le discours, visant le développement de capacités langagières des apprenants.

3.1.1. Une séquence de PRATIQUE DES DISCOURS (PD) du parcours 2 de *STUDIO PLUS*

En nous référant aux auteurs du manuel *STUDIO PLUS,* rappelons qu'une séquence devrait être comprise ici comme une unité courte d'enseignement qui soit susceptible d'amener l'apprenant à maîtriser un savoir-faire complet directement réutilisable. Il nous a paru intéressant et productif d'observer une même séquence chez plusieurs enseignants. Aussi, devrions-nous cerner ce que différents travailleurs utilisant les mêmes moyens de travail pouvaient produire dans un même laps de temps donné.
La première séquence d'observation concerne le programme institutionnel. Qu'avons-nous observé et pourquoi ?
Nous avons observé trois enseignants ayant travaillé sur une même séquence d'apprentissage prescrite par le manuel et programmée par l'institution. Il s'agit du programme contenu dans le manuel *Studio Plus* en circulation à l'alliance française. Nous avons pris la décision d'observer plusieurs enseignants sans leur préciser l'objet ou les objets d'observation de manière à pouvoir appréhender *écologiquement* à travers leurs pratiques, ce qui se dit et ce qui se fait à propos de l'enseignement de l'écrit à l'AFK. Nous avons estimé que les données recueillies présentaient un intérêt certain puisqu'elles se croisent et se questionnent voire se contredisent. De la mise en tension des analyses issues de ces croisements émergerait – du moins l'espérions-nous - une sorte de stabilité sous-jacente aux pratiques susceptible d'éclairer l'analyse.
Nous tenons à préciser avoir choisi d'observer des situations de classe sans *a priori,* en évitant donc dans les limites du possible les biais liés à la formation, à l'expérience, à la tribu, aux croyances, au sexe ou à l'âge des enseignants. Le choix des enseignants a été dicté uniquement par le programme d'études – qui se trouvait être le niveau du programme le plus élevé – qui nous intéressait parce que nous avons pensé que la production écrite de textes devrait y être nettement visible. En effet, comme c'est l'écrit qui nous intéressait, on se devait d'observer des situations de classe au niveau où cette compétence est censée être travaillée systématiquement. Ce niveau de classe correspondait au parcours 2 de *Studio+*.
Comme décrit au chapitre 2, ce parcours exemplifie le manuel tel que annoncé par ses concepteurs en ce qui concerne les principes méthodologiques, l'organisation et les objectifs d'apprentissage. Il apparaît que l'axe organisateur du manuel est la typologie textuelle. L'organisation de l'ensemble du livre se construit autour de quatre types de discours supposés déterminer les contenus linguistiques des quatre séquences correspondantes :

- Raconter, en séquence 1 ;
- Décrire / expliquer, en séquence 2 ;
- Argumenter, en séquence 3 ;

- Pratique des discours, en quatrième et dernière séquence.

Le Cadre Européen Commun de référence pour les Langues B1 spécifie et décline les descripteurs selon quatre compétences : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite (voir chap. 2).
A la faveur de ces descripteurs, la séquence 8, empan essentiel de nos observations, prévoit plusieurs objectifs opératoires que nous reprenons tels que affichés dans la méthode :

- compréhension des explications et des points de vue donnés par trois interlocuteurs sur la francophonie. Sensibilisation aux marques de l'oral dans un document authentique ;
- entraînement à la lecture et la compréhension globale de textes assez longs ;
- reconstitution d'un texte en repérant les éléments syntaxiques ou lexicaux servant de démonstration ;
- compréhension fine de documents oraux ;
- compréhension fine d'un document écrit ;
- réflexion à partir de l'évolution d'un texte, passant de l'information à la rumeur. Sensibilisation à l'aspect linguistique ;
- découverte d'un romancier, sensibilisation à son écriture.

Signalons que lorsque nous avons commencé nos observations de classe, les deux premiers enseignants étaient en retard par rapport au programme tel que l'Institution le prévoit. A cette période de la session de cours, le programme prévoyait que la séquence 8 eût été déjà abordée. Il nous revient de constater que lors de notre passage, certains enseignants étaient en passe de finir plutôt la séquence précédente (séquence 7). Nous en avons également tenu compte dans nos observations. Il s'agit de :

- la recherche d'arguments pertinents pour défendre un point de vue ;
- la sélection des arguments qui semblent les plus pertinents dans un texte et justification du choix fait permettant le réemploi des formes étudiées.

Le plan de la séquence 8 qui nous concerne pour cette recherche prévoit trois types d'objectifs dont :

> les objectifs de communication :

- Comprendre des accents
- Comprendre un texte de façon fine
- Structurer un texte ;

> les objectifs linguistiques:

- les reprises
- les connecteurs dans un texte
- les valeurs du conditionnel ;

> et l'objectif culturel : La *Francophonie.*

Nous tenons à préciser que c'est juste à titre indicatif que nous faisons référence à ces contenus du manuel utilisé dans l'Institution et que les enseignants étaient censés suivre en respectant le découpage correspondant à la session de formation. Notre démarche étant qualitative et centrée sur les observations effectives de classe, ne seront pris en compte que les objets effectivement enseignés d'une part, et d'autre part il ne sera nullement question de calculer l'écart entre le prévu et le réalisé comme pouvait en être le cas si l'on s'était situé dans le champ de l'ergonomie, par exemple.

Ci-dessous, nous présentons le tableau synoptique du parcours 2 d'où est tirée la séquence qui fait l'objet de nos observations. Le tableau montre l'organisation du manuel commentée au chapitre 2.

PARCOURS 2 : Vie professionnelle et études

séquence 5 — p. 59

Raconter

COMMUNICATION
- Parler de son expérience
- Situer dans le temps : chronologie (suite)
- Rapporter des propos

GRAMMAIRE
- Discours rapporté
- Concordance des temps
- Indicateurs de temps
- Fréquence
- Cause / conséquence

CULTURE : Le parcours professionnel

séquence 6 — p. 69

Décrire Expliquer

COMMUNICATION
- Présenter un système, des faits de société
- Commenter un phénomène, des statistiques

GRAMMAIRE
- Pronoms démonstratifs
- Quantification : les pourcentages

CULTURE : Le système scolaire

séquence 7 — p. 79

Argumenter

COMMUNICATION
- Repérer des arguments
- Approuver, réfuter, nuancer un argument
- Illustrer un argument

GRAMMAIRE
- Construction des verbes d'opinion
- Adverbes
- Syntaxe des verbes

CULTURE : Le temps de travail, le stage professi

séquence 8 — p. 89

Pratique des discours

COMMUNICATION
- Comprendre des accents
- Comprendre un texte de façon fine
- Structurer un texte

GRAMMAIRE
- Reprises
- Connecteurs dans un texte
- Valeurs du conditionnel

CULTURE : La francophonie
Littérature : Georges Simenon

3.1.2. Des séquences portant sur deux genres textuels (GT) : une lettre informelle et un fait divers

Alors que les trois enseignants qui ont suivi le manuel dont les objectifs d'apprentissage visaient les quatre habilités, à savoir la compréhension écrite (CE), la compréhension orale (CO), la production écrite (PE) et la production orale (PO), le quatrième enseignant a adopté comme moyen sémiotique de travail l'approche par les genres textuels, pour tenter de répondre à la demande en écrit du groupe qui lui avait été confié. Il s'est servi d'une *lettre informelle d'excuse,* et d'un *fait divers* tiré d'un quotidien de la place comme éléments déclencheurs de son enseignement dont l'habilité visée était l'expression écrite.

La première leçon à laquelle nous avons assisté chez ce quatrième enseignant s'est déroulée en deux parties : l'enseignant a recours d'abord à la mémoire didactique des apprenants à propos de la définition d'un fait divers ; après un moment de flottement de rappel, l'enseignant cadre l'activité en indiquant les caractéristiques du fait divers et il donne la consigne aux apprenants de produire un fait divers.

En référence à Bakhtine (1979/1984), Schneuwly (1994) et Bronckart (1996), nous considérons le genre de texte comme une unité de base de la communication identifiable par son contenu thématique, sa structure et ses configurations d'unités linguistiques qui se trouvent associés à une situation de communication relative à une sphère d'activité. Aussi, pensons-nous, cette unité saisit les éléments que nous cherchons à observer.

3.2. La méthodologie d'enregistrement des séquences d'enseignement

Pour réaliser les enregistrements des séquences d'enseignement, nous nous sommes inspiré de la méthodologie utilisée par l'équipe de didactique de l'Université de Genève, décrite dans un ouvrage collectif édité par B. Schneuwly et J. Dolz (2009).

Nous avons été présent dans la classe du début à la fin de chaque séance. Nous avons tenu à observer les phénomènes propres à la construction en classe des objets d'enseignement dans l'ordre où ils se présentaient. Afin d'avoir accès aux données issues des interactions verbales, nous avons procédé à des enregistrements audiovisuels de toutes les séquences d'enseignement. Nous avons également filmé tout ce qui s'écrivait au tableau. Par contre, nous n'avons pas systématiquement approché notre *zoom* des apprenants pendant les tâches d'écriture pour la simple raison que ces derniers étaient très réticents lorsque la caméra se fixait sur leurs copies.

En prenant en compte cette réalité, nous avons résolu de tenir notre caméra à distance respectable pour leur éviter une certaine gêne et réduire ainsi le risque de les *bloquer* dans leur activité en classe. En revanche, nous avons récupéré les copies pour analyser les productions.

A quelque différence près, nous avons enregistré la totalité des séquences d'enseignement. Signalons cependant que lors d'une séquence, nous avons perdu quelques minutes d'enregistrement, le temps de procéder au remplacement de la

cassette. De plus, quelques *petits morceaux* de nos cassettes ont été abimés par le rayon X lors d'un de nos passages dans les aéroports et n'ont pas été visionnées pour la nième fois comme cela a été le cas pour l'ensemble des données vidéoscopées. Cet incident a été plus ou moins compensé par les notes du chercheur et le manuel utilisé lors de l'observation. Au total, nous avons enregistré treize leçons, c'est-à-dire le maximum de leçons prévues pour nos deux empans d'observation.

Concernant le matériel utilisé, nous avons à la faveur de leur disponibilité, eu recours à deux types de caméra. La première d'un modèle récent a facilité le travail de transcodage des données sur des supports beaucoup plus manipulables; par contre, l'autre caméra, d'un modèle assez ancien, que nous avons eu tort d'utiliser, ne nous a pas facilité cette tâche car le matériel approprié pour ce genre d'opération était devenu rare sur le marché. Ce qui nous a retardé dans le travail de transcription.

Par ailleurs, il est banal de préciser qu'avec une seule caméra on ne pouvait pas enregistrer de manière fine les gestes et les interventions de chacun des acteurs. C'est ainsi qu'il nous a paru convenable et surtout réaliste de cadrer chaque fois l'apprenant qui prend la parole. Les interventions collectives étaient captées par le son uniquement. Si l'enseignant s'intéressait à un groupe particulier, nous tentions de le suivre dans ses différents mouvements. Mais tout compte fait, le son et l'image ont été capturés de manière à *lire* et *voir* aisément les enregistrements.

3.3. La méthodologie de la transcription

Après l'enregistrement des séances, le contenu des cassettes a été transcodé sur CD-ROM ou sur ordinateur portable. Toutes les leçons ont été enregistrées (environ 25 heures d'enregistrement vidéo). Nous avons effectué manuellement la transcription des données dans leur intégralité en prenant soin d'insérer des repères temporels de manière à relier en temps réel les images à leur transcription, ce qui facilite la recherche des passages spécifiques lors de l'analyse.

En outre, comme on le sait, la transcription des données pose elle aussi une série de questions méthodologiques. D'où, nous l'avons définie en fonction des objectifs de la recherche. Transcrire, c'est transformer l'oral instable et fuyant en de l'écrit stabilisé sur lequel on peut travailler. On procède à une première transformation des données, laquelle transformation « pervertit » ces données parce que d'abord l'écrit n'est pas l'oral, ensuite parce qu'on peut laisser de côté certains aspects de l'oral (par exemple les gestes emblématiques c'est-à-dire des gestes porteurs de sens dans une culture donnée, les mimiques, les onomatopées, etc.).

Raison pour laquelle Ochs (1979) énonce que la transcription des données doit être elle-même considérée comme une théorie. De leur côté, Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987) identifient les *pièges de la perception* qui conduisent à rétablir ce qui est dit à partir des connaissances que l'on a de la langue. Des flottements et des approximations s'observent inévitablement, et il convient de reconnaître que le transcripteur ne peut

que tendre vers la fidélité. Tout compte fait, rendre explicite le parcours interprétatif par lequel on parvient à ces nouveaux textes devrait répondre déjà à notre question de départ, partiellement tout au moins, sur les transformations de l'objet d'enseignement.
A ce propos, précisons que les transcriptions nous ont coûté plusieurs visionnements et écoutes. Pour se donner plus de garantie et déjouer les effets de mémoire, nous avons expressément laissé écouler un temps entre les premières transcriptions et leur relecture qui suppose chaque fois une nouvelle écoute et un nouveau visionnement, et ainsi de suite à plusieurs reprises. Pour permettre une meilleure analyse, au-delà de la part d'interprétation du sens, les transcriptions devraient répondre à certaines contraintes de lisibilité. La transcription des marques de l'oralité rend le texte tellement dense qu'il en devient illisible. Face à l'impossibilité de tout garder, quelque rares sélections se sont imposées.

3.3.1. Convention de transcription

Pour l'établissement des règles de transcription, nous nous sommes référé au mode de transcription utilisé par le Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné (GRAFE) de l'Université de Genève qui respecte l'orthographe de l'écrit. Les informations notées au tableau noir ont été annexées à chaque transcription. En tenant compte d'éléments verbaux et non verbaux (paroles, gestes, onomatopées, et éléments contextuels), nous avons retenu les conventions suivantes :
/ = pause courte
// = pause longue
O' = silence de x secondes
: = allongement vocalique court
:: = allongement vocalique long
(**mot ?**) = mot probable
(**mot/pot**) = hésitation entre deux mots proches
Mot(**s**) = hésitation à l'écoute / au cotexte à déterminer le nombre
X = incompréhensible (X = 1 syllabe)
XX = onomatopée
H = auto-interruption
↑ = intonation descendante notable
↓ = intonation montante (questions, demandes de confirmation…)
<u>XXX</u> = chevauchements
(***texte***) = remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles notations diverses du point de vue de la transcription
Texte = découpage des syllabes
MAJUSCULES = augmentation d'intensité sonore
PETITES MAJUSCULES = diminution d'intensité sonore (apartés, incises)

3.3.2. De l'anonymat des acteurs

Dans le souci de garantir l'anonymat des apprenants et des enseignants, tous les noms ont été soit modifiés soit neutralisés. Pour les enseignants, nous avons adopté les noms symboliques que l'on donne aux jumeaux et/ou jumelles dans certaines cultures de la RDC: OMBA, MPIA, MBO et SHAKO ; et aux apprenants nous avons attribué les noms les plus populaires et/ou symboliques (Moseka, Muzi, Mamou, Ngalula, Mopao, etc.) par lesquels ils sont censés s'interpeller ou être interpellés par l'enseignant.
Dans d'autres cas, les conventions suivantes sont adoptées :

- **P** pour professeur : (**P** dit…)
- **A** pour un apprenant : « **A**, **A1**, **A2**… » (l'A note)
- **As** pour plusieurs apprenants : « **As** » (les As notent)
- **Cl** pour le groupe classe : (la classe réagit)

3.3.3. De la lecture des transcriptions

Lorsque nous citons des transcriptions, nous le faisons de la manière suivante : (SHAKO S. FD, 1/3, 3'15-5'30). Ce que nous lisons ainsi : professeur *Shako*, **s**équence **f**ait **d**ivers (PD : **p**ratique de **d**iscours), 1/3 : première leçon sur trois ; 3'15 à 5'30 : moment de la leçon durant lequel le passage ou les passages cité(s) se déroule(nt) ; la citation n'est pas nécessairement intégrale ; les coupures sont marquées par […]. Les initiales GT sont utilisées lorsque nous faisons référence au genre de textes. Et enfin, LI représentent Lettre Informelle.

3.3.4. La forme sociale de travail (FST)

Les modalités du travail des apprenants se distinguent en activité collective, de groupe et individuelle. En général, une activité repose sur une combinaison de formes sociales de travail que l'on peut décliner comme suit : l'activité peut revêtir la forme sociale du cours magistral, (M), la forme d'un questionnement avec toute la classe (question-réponse, Q.R.) ou prendre la forme de correction collective avec la classe (travail collectif, T.C.). Une activité peut se faire en dyades (D), et en groupes (G.). L'activité scolaire individuelle des apprenants requiert une autre modalité de travail individuel (I) qui peut être un exercice (Ex.), la lecture à voix haute (LVH). Le point d'interrogation est utilisé lorsque la forme de travail est inconnue.

3.3.5. Profil des apprenants sous étude et de leurs enseignants

Les apprenants concernés par notre étude ont globalement été déjà définis au deuxième chapitre. Ils sont tous adultes. Rappelons rapidement la composition des classes observées et la formation de leurs enseignants.

La classe de MPIA

Elle se compose d'un homme et de femmes, toutes adultes, de nationalité congolaise dont le français est une langue non maternelle. En général, elles parlent, outre le lingala langue de communication à Kinshasa, une langue de leur ethnie (voir chap.1). Celles qui ne sont pas natives de Kinshasa ont sans doute une première langue autre que le lingala, et probablement une des quatre langues nationales dominante de leur province d'origine. Leur environnement est bien donc plurilingue. Le seul homme du groupe est de nationalité soudanaise. Sa langue maternelle est l'arabe. Il s'est intégré dans la société congolaise et il parle couramment le lingala et communique en français, langue apprise sur le tas.

L'enseignant, MPIA, possède non seulement une grande expérience mais il est surtout détenteur d'une licence (ancienne maîtrise dans le système universitaire français), en pédagogie appliquée, option français et latin. A ce grade, les enseignants sont formés pour enseigner au degré terminal de l'école secondaire. D'ailleurs, au moment où nous menions notre enquête, il travaillait effectivement pour l'éducation nationale au niveau terminal en qualité de professeur de français et de latin.

La classe de MBO

La deuxième classe se compose de cinq apprenants environ, des Congolais tous dont un seul homme.

L'enseignant MBO a suivi une formation initiale qui n'est pas pédagogique. En revanche, il possède une longue expérience en enseignement/apprentissage pour adultes soutenue par des formations continues dont une certification en enseignement de français obtenue à l'alliance française de Paris.

La classe de OMBA

La troisième classe est composée d'une dizaine d'apprenants en majorité des femmes. Sur ce point, on ne déroge pas au constat selon lequel l'alliance française de Kinshasa regorge de loin plus d'apprenantes que d'apprenants.

L'enseignant OMBA, titulaire du troisième groupe, est un enseignant d'expérience que la formation initiale ne prédestinait pas à l'enseignement des langues. Il est non seulement détenteur d'une licence de théologie, préparée et obtenue en français mais surtout bénéficiaire autant que les autres de plusieurs et régulières formations continues en didactique de FLE.

3.4. Méthodologie de réduction des données

Après avoir recueilli 300 pages environ de transcriptions, il s'est posé une question fondamentale, celle de réduire ces données sans altérer la logique de la séquence, sans escamoter ce qui s'est effectivement passé en classe. Il nous fallait une démarche scientifique. C'est une question que d'autres se sont déjà posée bien avant nous.

Par exemple, dans son *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences* (1637), Descartes fonde le paradigme rationaliste de la démarche scientifique occidentale en le définissant en particulier par l'enchaînement de deux principes opposés :

> *- un principe d'analyse : « diviser chacune des difficultés que j'examinerois, en autant de parcelles qu'il se pourroit, et qu'il seroit requis pour les mieux résoudre » ;*
> *- un principe de synthèse : « conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connoître, pour monter peu à peu comme par degrés jusques à la connoissance des plus composés, et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres .*

Depuis lors, toutes les disciplines scientifiques se sont efforcées à trouver la « parcelle » ultime de l'analyse, la « pierre angulaire » qui permette d'appréhender et manipuler la complexité de leur domaine à partir d'un seul et même élément constitutif de base.
En didactique des langues, il se pose le problème du « comment » réduire la grande masse luxuriante des données récoltées de l'observation des classes pour pouvoir les analyser et les comprendre. Nous recourons ainsi à l'appareil méthodologique nommé *synopsis*, outil méthodologique complexe qui sert à réduire une grande masse de données, en l'occurrence plusieurs enregistrements audio ou vidéo de séquences d'enseignement, pour les rendre comparables et analysables. Dans ce travail, nous y ferons référence uniquement pour lister les moments, les objets, les activités et les modalités de travail des séquences.

4. LA MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE : LES RÉGULATIONS DANS LE DISPOSITIF DIDACTIQUE

Notre analyse est centrée sur les pratiques effectives des enseignants que nous donne à voir l'enregistrement audio et vidéo d'une série de treize leçons observées à l'alliance française de Kinshasa. Nous avons fait le choix de prendre comme entrée les gestes didactiques organisateurs du travail des enseignants. Quels outils d'analyse sont susceptibles de rendre réellement présent dans la classe l'objet « écrit » ?
Comme nous l'avons évoqué aux chapitres 3 et 5, l'objet enseigné *écrit,* à l'instar de tout autre objet enseigné, est autant insaisissable que du vif-argent. Pour pouvoir le saisir, il faut une conjugaison d'outils. Nous avons ainsi porté notre choix sur deux gestes fondamentaux de l'enseignant, à savoir la construction du dispositif didactique et les régulations.

4.1. Le dispositif didactique comme première entrée dans l'analyse

Au chapitre 5, nous avons essayé de définir le *dispositif didactique* et de montrer l'importance de ce geste englobant dans le travail enseignant.

Le dispositif est concrétisé dans des consignes écrites ou orales, des questions ou de simples actes performatifs d'une part ; dans les supports matériels et les documents utilisés, d'autre part. A travers l'analyse, nous pouvons repérer les types de dispositifs déployés par les enseignants dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, mais également les dimensions de l'objet mises en relief dans les consignes et dans les documents utilisés ainsi que les conceptions de l'objet, en particulier les éléments sur lesquels les enseignants insistent dans leurs consignes. Du point de vue méthodologique, nous nous appuyons sur les synopsis pour établir les listes de tous les dispositifs et des activités scolaires qu'ils encadrent pour chaque séquence de PD et GT (FD et LI). Et sur cette base, nous procédons au repérage des objets et des activités sur lesquels vont porter les analyses.

4.2. Les régulations comme deuxième entrée dans l'analyse

Une fois que le dispositif didactique est mis en place, il doit être régulé. La régulation, mise en place dans les dispositifs créés, est en relation avec l'objet. Ce dernier est segmenté en éléments situés qui se succèdent sur l'axe du temps et dont la régulation contribue à orienter le rythme d'avancement. Dès lors que le dispositif est mis en place, l'enseignant a la responsabilité de le réguler du début à la fin selon différentes modalités que nous présentons ici même. Et pour prendre une métaphore, la *régulation* est un geste de tissage parce qu'il est omniprésent dans la classe, il s'appuie sur une combinaison de matériau pour accommoder, raccommoder, tisser. Les régulations de l'enseignant marquent ses interventions (Allal, 1993) dans un dispositif didactique et elles se manifestent tout au long des séquences d'enseignement. Leur repérage donne à observer autrement le contenu d'enseignement.

Nous renvoyons au chapitre précédent pour la définition détaillée de ce geste. Rappelons toutefois que ce geste fait partie des gestes didactiques fondamentaux dont la mise en place de dispositifs didactiques, l'appel à la mémoire, et l'institutionnalisation - modélisés dans le cadre de la recherche sur la *construction de l'objet enseigné en français* entreprise par le GRAFE de l'Université de Genève. Ces gentes visent à transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et à construire progressivement de nouvelles connaissances et / ou valeurs partagées par la classe et ouvertes sur la société. Et de ce fait, il se présente comme un geste de première importance pour nos analyses.

L'analyse des régulations représente le défi de pouvoir rendre compte des processus interactifs en œuvre dans les séquences d'enseignement en maintenant le postulat d'une centration sur les contenus d'enseignement.

Reprenant à notre compte l'hypothèse de Schneuwly (2009 : 136), nous disons que

> *la régulation, basée sur des critères implicites et/ou explicites, contribue de manière décisive à la construction de l'objet enseigné.*

A notre sens, en parlant des critères implicites et / ou explicites, Schneuwly ne fait que mettre en relief le fait que le nombre et la nature de régulations dépendent

principalement du dispositif didactique créé par l'enseignant en fonction de l'objet enseigné. Les régulations étant très nombreuses, afin d'éviter le risque de les diluer dans le texte, il apparaît rentable d' retenir celles qui impactent directement nos analyses. A cette fin, nous nous appuyons sur la logique de chacune de deux séquences observées.

Dans la séquence PD, nous retenons les régulations qui ont trait à la compréhension globale du texte ou à la compréhension de certains phénomènes locaux. Notre questionnement porte sur l'ensemble des activités mises en relation avec la production des textes.

Dans la séquence GT, nous avons retenu les régulations ayant trait à l'activité de production des textes. L'illustration en sera faite à travers deux productions des apprenants.

Dans notre démarche d'analyse, il sera question de montrer la manière dont les outils de régulation opèrent sur des dimensions de l'objet et permettent en même temps de dégager des formes spécifiques à la construction du macro-objet enseigné « écrit ». Dans nos données, l'*écrit* se concrétise par un ensemble mixte d'activités et d'objets dont la liste est reprise dans le tableau suivant en trois colonnes : deux représentent respectivement nos deux empans de recherche, à savoir la séquence Pratique des Discours (PD) et la Séquence Genre des Textes (GT) ; la troisième reprend le genre scolaire « dissertation » enseigné incidemment par un des professeurs de la séquence PD.

PRATIQUES DES DISCOURS (PD)	GENRE DES TEXTES (GT)	GENRE SCOLAIRE (GS)
Compréhension écrite du texte	Définir une lettre informelle d'excuse	Définir la dissertation
Connecteurs et organisation du texte	Rédiger une lettre informelle d'excuse	Thèse – Antithèse – Synthèse
Reconstitution du texte	Evaluer une lettre informelle d'excuse	Lexique méthodologique de la dissertation
	Définir un fait divers	
	Produire un fait divers	
	Evaluer un fait divers	
	Notion de types et genres de texte	

- C'est en fonction des régulations repérées portant sur le macro objet « écrit » que ces objets et activités ont été sélectionnés. Pour cette recherche, les trois

formes de régulation nous intéressent particulièrement. Il s'agit de la régulation interne, de la régulation locale et la

- régulation de prise en compte des contributions des apprenants.

4.2.1. Régulation locale comme outil d'analyse

La première forme, la régulation locale, est interactive. Elle se déroule dans le flux même du travail enseignant et opère durant les activités scolaires, à la faveur d'un échange avec l'élève (en face à face ou en groupe), ou encore à l'intérieur d'une tâche (Schneuwly, 2000 ; 2002). Par tâche nous sous-entendons une activité langagière induite par une consigne, celle-ci pouvant comporter ce que fait l'apprenant (l'activité qui lui est demandé), dans quelles conditions (la procédure adoptée), et ce qui lui est fourni par l'enseignant (un apport, une consigne). Donc, la réflexion sur le dispositif didactique s'impose dès lors que la question des tâches est posée. Nous pensons que c'est dans les régulations locales que se manifestent des formes interactives récurrentes dont on peut faire l'hypothèse qu'elles facilitent ou, au contraire, handicapent la construction et les transformations de l'objet d'enseignement et d'apprentissage. L'analyse des régulations locales cherche non seulement à décrire des formes interactives à l'intérieur d'activités scolaires mais également leur contribution à la construction à la fois d'un objet d'enseignement et des manières communes d'en parler à la classe. Il s'agit donc d'une analyse fine qui suit au pas-à-pas la construction des objets d'enseignement. Aussi, l'entrée par la régulation locale rend-elle visible non seulement la part qu'assument les apprenants dans les interactions avec le professeur mais également l'apport de ces régulations dans la construction de l'objet.
Ce qui fait émettre à Aeby Daghé et Jacquin (2009 : 210) l'hypothèse suivante :

> *la focalisation sur les régulations locales implique de décrire des formes interactives qui contribuent à la construction à la fois d'un objet de discours et de manières d'en parler communes à la classe. Cette construction se traduit par une transformation des représentations initiales des apprenants à propos de l'objet en jeu dont on trouve les traces dans le tissu interactif de la séquence d'enseignement (en particulier au travers de l'acquisition d'un métalangage commun).*

Dans la séquence PD, nous avons repéré plusieurs moments de régulation locale. Il apparaît nécessaire de choisir des objets d'enseignement délimités, partiels, qui constituent des unités d'observation représentant les régulations locales. De la liste ci-haut nous retenons d'abord la *dissertation.* Des régulations locales ont été décelées dans l'enseignement de la dissertation en tant qu'exercice scolaire pour lequel la plupart des apprenants ont des représentations *négatives.* Cet exercice rappelle à certains des souvenirs scolaires peu glorieux. Pour cette catégorie d'apprenants, la dissertation demeure un exercice difficile, redoutable, voire infranchissable, réservé à une catégorie spécifique de gens. Ce qui fait qu'à l'annonce de ce macro-objet, il a été enregistré un

déchaînement de réactions diverses de la part des apprenants. D'où l'intérêt des interactions entre le professeur et les élèves à propos notamment du lexique méthodologique de ce genre scolaire qui montre la manière commune d'en parler dans la classe. Il a été constaté la co-construction du plan d'une dissertation à l'aide d'un chassé-croisé de questions/réponses, avec sans doute une prédominance de l'intervention de l'enseignant.

Ensuite, parmi les activités de compréhension écrite du texte, nous avons retenu l'activité de *reconstitution du texte*, qui convoque la notion de connecteurs et d'organisation du texte. Dans tous les cas, le recours à mémoire didactique de la classe a fait émerger des interactions autour de l'objet *connecteurs* et du débat portant sur le *téléphone portable*, thème du texte lu en compréhension globale. Nous estimons que ces moments interactifs ont contribué à construire et à transformer dans certaines proportions l'objet « écrit ».

Dans la séquence GT, nous avons retenu les moments au cours desquels l'enseignant revient sur l'évaluation en classe des productions initiales des apprenants. C'est dans l'interaction que se réalise cette phase de travail. Sur base d'une grille d'évaluation formative réunissant des critères qui caractérisent un fait divers, distribuée en avance aux apprenants par l'enseignant, se déploie le travail collectif. A la faveur de l'auto évaluation ou de l'évaluation entre pairs sous la houlette de l'enseignant, les apprenants améliorent leurs productions de départ en recourant à la correction linguistique, et la reformulation textuelle. Et ceci vaut pour toutes les productions écrites issues de la séquence GT.

4.2.2. Régulation des contributions des apprenants comme outil d'analyse

Les régulations des contributions des apprenants comportent les obstacles et les apports. L'analyse des apports et des obstacles des apprenants permettent d'inférer leur intention de comprendre un savoir, de se l'approprier pour pouvoir le transformer en savoir-faire réutilisable. Il convient de clarifier les deux termes clés de ce type de régulation avant de voir ce qu'en disent nos auteurs de référence. L'obstacle doit être compris certes comme une manifestation des difficultés qui se dressent devant les apprenants mais il s'agit une étape nécessaire de l'apprentissage, dans la mesure où de telles difficultés astreignent les apprenants à revisiter leurs stratégies d'apprentissage. De son côté, l'enseignant est amené à modifier le dispositif didactique créé. Par contre, l'apport doit être pris comme une intervention de l'apprenant qui modifie à l'occasion le dispositif de départ, et contribue à re-construire l'objet, comme l'écrit Schneuwly (2009 :145)

> *dans ce type de régulation, on analyse comment l'enseignant régule et ajuste son enseignement à la suite des contributions des élèves, soit à travers leurs apports à la construction de l'objet, soit à travers les difficultés qu'ils rencontrent face à l'apprentissage.*

Etant donné que d'une part les obstacles rencontrées par les apprenants peuvent provenir de l'incompréhension que ces derniers expriment clairement face à des contenus abordés, et que d'autre part les apports critiques peuvent transformer le cours d'une séquence, nous considérons que ces régulations sont importantes dans le processus de construction et de transformation de l'objet car comme l'écrivent Schneuwly, Cordeiro et Dolz (2005 : 87),

> *elles influencent significativement la manière dont l'enseignant organise les contenus et régule l'espace d'apprentissage, de sorte que la participation de l'élève à l'élaboration du savoir construit en classe peut révéler une tension entre l'objet à enseigner (planifié par l'enseignant) et sa construction réelle au fil de la séquence.*

Dans la séquence GT, la notion de types et genres de textes, manifestement *absente* de la mémoire didactique des apprenants, a été investie dans la classe suite aux difficultés des élèves à pouvoir accéder à un savoir mobilisable dans leur production du texte demandé par l'enseignant. Ce passage va nous servir pour les analyses de régulation faisant suite aux contributions des apprenants, susceptibles de réajuster les significations de l'objet et du dispositif didactique.

4.2.3. 6.4.3.3. Les régulations internes comme outils d'analyse

L'entrée par la régulation interne, à savoir la régulation outillée des processus d'apprentissage, constitue un type d'analyse au grain relativement fin. Pour repérer d'une part les aspects de l'objet sur lesquels l'enseignant insiste, et d'autre part pour pouvoir établir un lien entre l'importance accordée par les enseignants à une des dimensions de l'objet (sa durée dans la séquence, par exemple) et les formes de régulation, deux indices nous ont guidé.
Le premier consiste à établir une typologie des pratiques de régulation interne qui tienne compte :

- des documents matériels utilisés en tant que moyens de régulation tels les différents types d'évaluation, les démarches notées au tableau noir, les consignes écrites, la grille d'évaluation;
- du discours des enseignants portant les traces de l'évaluation notamment l'annonce d'un moment d'évaluation, de la remise et reprise des productions en classe, d'explication de critères à respecter lors d'une rédaction, les consignes orales.

Le second indice consiste en l'identification des dimensions de l'objet sur lesquelles portent les régulations internes.
Nous n'avons considéré comme moments de régulation que les passages qui mettent en scène un outil, de manière *explicite.*

Aussi, retenons-nous deux activités de production écrite au cours desquelles la *grille d'évaluation* a servi d'outil de régulation interne de manière explicite. Il s'est agi de :

1. La production de Wata (lettre informelle d'excuse)
2. La production de Orika (fait divers)

Toutefois, la *grille d'évaluation* qui contient les critères permettant aux apprenants de prendre connaissance de la manière dont leurs productions ont été ou vont être évaluées n'a pas été le seul outil utilisé lors de cette activité. Etant donné que l'évaluation de productions d'apprenants s'est faite collectivement en classe après avoir fait l'objet de celle de l'enseignant, d'autres outils notamment l'autoévaluation et l'évaluation par pairs ont dû être utilisés. De plus, à la faveur des commentaires d'ordre général sur la qualité des textes et/ou d'exemples de phrases ou d'extraits tirés des productions, certaines notions ont été retravaillées en vue de l'amélioration du texte initial. A cette pratique nous assimilons les productions des faits divers des apprenants qui ont été analysés, évaluées collectivement et qui ont guidé les autres apprenants à améliorer leurs productions avant de les présenter à l'enseignant ou de les lire devant la classe.
La liste des outils de régulation retenus devrait permettre de rendre compte du travail tel qu'il a été effectué réellement par les travailleurs sur leur *chantier*.
Sandrine Aeby Daghé et Marianne Jacquin (2009) sur lesquelles nous nous appuyons, ont réalisé un travail exemplaire sur les gestes de régulation qu'elles illustrent à partir d'une étude de cas. Dans leur travail, les deux auteures cherchent à rendre compte de la construction et des transformations que subit l'objet texte d'opinion. A cette fin, elles ont utilisé comme moyens de travail les régulations interne et locale. L'analyse montre qu'il existe un rapport étroit entre les champs de signification de l'objet et les gestes didactiques de l'enseignant. Pour ces chercheuses, la distinction de ces deux niveaux de régulation, inspirés de Schneuwly et Bain (1993), ont suffi pour porter un double éclairage sur la construction de l'objet enseigné à partir de deux points de vue distincts et complémentaires. D'ailleurs, nous leur devons le tableau suivant.

Régulations	Objet d'analyse	Finalité de l'analyse
Niveau interne	Outils de régulation internes à la séquence	Vers une typologie des « outils » de régulation
Niveau local	Régulations locales à la séquence didactique	Vers une caractérisation des opérations langagières spécifiques de régulation

Tableau 3 : Les niveaux de régulation interne et local, objets et finalités de l'analyse

Les régulations internes se focalisent sur les outils sémiotiques et matériels créés dans le dispositif didactique par les enseignants. Ces outils structurent la séquence d'enseignement. Les régulations locales se situent dans les interactions en classe entre enseignants et apprenants ou entre pairs et visent à définir les opérations langagières et

méta langagières propres à la mise en œuvre d'un objet d'enseignement. Ayant adopté cette distinction, nous pouvons partager largement l'hypothèse émise par Sandrine Aeby Daghé et Marianne Jacquin (*op.cit.*) selon laquelle

> *c'est en tenant compte de l'articulation et de l'interdépendance entre ces deux niveaux d'analyse qu'il est possible de retracer les transformations de l'objet enseigné.*

Cependant, en sachant que pour être « apprivoisé » par les apprenants un objet doit être *élémentarisé,* nous considérons que cette élémentarisation se fait également, dans une certaine mesure, en fonction des difficultés ou des « coups de génie » des apprenants. Alors, en admettant que les obstacles ou les apports de ces mêmes apprenants contribuent à la construction de l'objet, il va falloir tenir compte non seulement de l'articulation et de l'interdépendance de deux niveaux d'analyse mais également du niveau de la prise en compte des contributions des apprenants.
La conjugaison de ces outils, inspirés de Schneuwly et Bain (1993), nous permet de porter un triple éclairage sur la construction de l'objet enseigné à partir de trois points de vue distincts et complémentaires.

5. Nos questions de recherche

Avant d'énoncer nos questions de recherche, revenons sur celle qui est au cœur de nos préoccupations : *qu'est-ce qu'un enseignant fait réellement lorsqu'il dit enseigner l'écrit ?*
En mettant en cohérence cette question avec les moyens de travail dont dispose l'enseignant, nous pouvons exprimer les questions de recherche qui fondent nos analyses des régulations internes, locales et des contributions de la manière suivante :

1. Quelles sont les pratiques de régulation mises en œuvre par les quatre travailleurs pour enseigner l'écrit aux apprenants adultes en situation de FLES ?
2. Y a-t-il un travail spécifique proposé pour la mise en place de compétences textuelles (compétences de haut niveau) chez les apprenants ? Si oui, à travers quelles régulations ?
3. Y a-t-il un travail spécifique proposé pour la mise en place de compétences de bas niveau chez les apprenants ? Si oui, à travers quelles régulations ?
4. Y a-t-il un travail spécifique mobilisé pour la mise en place de compétences extratextuelles chez les apprenants ? Si oui, à travers quelles régulations ?
5. Y a-t-il des événements de type métacognitif qui rendent présent le « macro-objet écrit» dans la séquence ? Si oui, à travers quelles régulations ?

6. CONCLUSION DU CHAPITRE

Le long de ce chapitre, nous avons évoqué respectivement les conditions de travail pendant l'enquête, la méthodologie de recueil des informations et leur traitement ainsi que la méthodologie d'analyse.

Le premier point nous a conduit à décrire le contexte d'observation : nous avons d'abord très brièvement présenté l'AFK et quelques difficultés rencontrées pour obtenir non seulement l'autorisation d'assister aux leçons de collègues mais surtout celle de filmer les situations de classe.

Dans le deuxième point, nous avons montré comment nous avons procédé pour enregistrer et transcrire les données recueillies. Dans le même temps, nous avons montré les deux unités de base qui fondent méthodologiquement notre situation d'observation : les séquences d'enseignement/apprentissage, *pratique des discours* (PD) et *genre de texte* (GT).

Sans doute n'avons-nous pas tout vu. Néanmoins nous espérons avoir suffisamment compris, et *comprendre, c'est se sentir capable de faire*, a écrit Robert Galisson (1994).

Les dispositifs didactiques créés par les différents enseignants lorsqu'ils font leurs cours, et les moyens de régulation mobilisés constituent les outils d'analyse censés rendre l'objet enseigné présent en classe.

Et il ne nous reste plus qu'à mettre ces outils à l'épreuve des données. C'est l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Après avoir décrit la méthodologie et les outils d'analyse, il convient maintenant de présenter les analyses effectuées sur les données filmées, transcrites et réduites. Pour analyser du point de vue des *régulations* les séquences d'enseignement retenues, nous nous référons au dispositif didactique créé par les quatre travailleurs que nous avons observés dans l'exercice de leur travail.
Comme le suggère le titre, nous subdivisons ce chapitre en deux sections de longueur inégale. La première porte sur l'analyse des données et la seconde sur l'interprétation des résultats obtenus. Mais nous revenons d'abord sur l'empan relatif à la démarche d'analyse adoptée.

1. ANALYSE DES REGULATIONS DANS LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

Il y a régulation chaque fois que l'enseignant intervient ou réagit aux conduites des apprenants qui agissent dans le dispositif mis en place. Ainsi, notre démarche d'analyse pointe les dimensions de l'objet sur lesquelles les outils de régulation opèrent, tout en permettant de dégager des formes spécifiques à la construction de l'écrit.
Nous allons donc mettre à l'épreuve notre démarche d'analyse à travers une séquence de *pratique des discours* chez trois enseignants et chez un quatrième enseignant animant une classe dite *d'expression écrite* à travers *une* autre séquence d'enseignement que nous avons dénommée *autour de deux genres textuels* : *une lettre informelle* et *un fait divers*.
Et en revenant sur l'aspect méthodologique, le but est de montrer comment nos outils d'analyse vont être mis à l'épreuve des données recueillies. Il a été enregistré 25 heures des données qui ont été transcrites puis formatées en synopsis, c'est-à-dire restituées sous forme d'un résumé narrativisé du cours.
Après ce rappel très rapide, nous pouvons passer à l'étape de l'analyse des données.
Nous retenons les régulations qui ont contribué à la construction de la compétence scripturale à travers des blocs d'activités où l'on trouve des traces de l'écrit. Nous avons limité notre analyse aux activités à travers lesquelles l'écrit est rendu visible grâce aux outils de régulation mis en œuvre par les différents enseignants. Les indices du geste de régulation sont repérables dans le discours de l'enseignant et les supports matériels mis en circulation.

1.1. Les régulations dans les séquences d'enseignement PD

Pour avoir assisté à toutes les séances de cours, transcrit et relu tous les enregistrements et réduit les transcriptions sous le format de *synopsis*, et en prenant en compte l'ensemble des dispositifs didactiques mobilisés dans le travail par les trois enseignants, nous espérons avoir une photographie interprétative des objets enseignés. Partant d'un point de vue didactique, nous émettons l'hypothèse selon laquelle on ne peut apprendre avec efficacité qu'à travers les activités, et de ce fait les régulations passent pour un outil approprié pour construire l'objet enseigné.

Dans les trois classes, le fil rouge annoncé de la séquence observée est la pratique des discours selon la méthode *Studio*. Selon le programme institutionnel, dans chaque classe, les trois séquences précédentes ont été consacrées au discours de type narratif (séquence 1), descriptif/explicatif (séquence 2), et argumentatif (séquence 3). En d'autres termes, à la faveur de la dernière séquence du parcours, celle dénommée *Pratique des discours* toutes les compétences (supposées) acquises sont censées être réinvesties par les apprenants en compréhension orale et/ou écrite, en production orale et/ou écrite, en interaction ou encore en médiation, comme préconisées par l'approche actionnelle.

1.1.1. Régulations locales et dissertation

La dissertation a été abordée de manière incidente suite à la correction d'un devoir sur la lettre dans une des classes PD, celle de MPIA.
Pendant cette étape de la leçon, nous n'avons pas vu les copies de cette rédaction évoquée par la classe, mais nous avons réellement vécu des péripéties qui laissent voir des traces ou des intentions de l'écrit. MPIA n'hésite pas à anticiper sur la manière d'exprimer un point de vue en l'appuyant d'un exemple.

Extrait

> *P : quels sont les préalables à cette rédaction↑ nous voulons en parler un peu puisque euh : en tant que travailleurs on peut vous demander dans votre bureau de donner un point de vue sur la présence de la femme au bureau /est-ce que c'est une fleur↑/ c'est un bijou↑/ ou bien c'est une personne comme tout autre↓//qu'est-ce qu'il faut qu'est-ce qu'il faut qu'est-ce que tu vas dire↑/et comment tu vas commencer ce travail-là ↑/ comment tu vas rédiger↑/ et nous allons essayer d'en parler à partir de cet exemple // travail en équipe ou individuel (le professeur écrit le sujet au tableau)*
> *A: professeur*
> *P : oui*

La question de compréhension d'un apprenant pousse l'enseignant à tenir un discours sur la dissertation pouvant faciliter l'accès au sens pour les apprenants, en exemplifiant, en amplifiant, en extrapolant même.

> *A: le travail en équipe ou individuel vous écrivez ça comme objet ↑*
> *P : comme↑*
> *A: comme objet à côté ou au milieu en haut↑*
> *P : voilà/ c'est ce qu'on vient d'expliquer/eh bien c'est ce que je viens d'expliquer/on vous demande de donner un point de vue c'est-à-dire ce que vous en pensez//avant de commencer à rédiger il faut d'abord réfléchir sur chaque mot/ chaque mot(monte) de l'intitulé/ ça c'est le sujet (souligne)// sujet/double point/ travail en équipe ou individuel//ça c'est ce qu'on appelle*

c'est un sujet:/ sur lequel on doit discuter/ alors il faut d'abord comprendre chercher à comprendre chaque mot du sujet au besoin voir la signification lire la signification dans le dictionnaire/ c'est pourquoi il est toujours recommandé d'avoir un dictionnaire/et souvent pour moi quand je vous donne cet exercice ça veut dire que vous venez travailler à la bibliothèque/ ça ne se fait pas au hasard/ il faut avoir une documentation bien fournie/ce n'est pas on se réveille comme ça et on commence à écrire non↑ il faut avoir une documentation bien fournie et quand vous donnez une citation vous devez savoir que telle citation vient de tel auteur d'un tel/Mayuma Kala qui a dit ceci ou bien euh : le premier ministre Gizenga qui a dit ceci/ vous devez soutenir ce que vous avez dit/ ça demande le temps de se reposer de revenir en soi-même et de d'avoir suffisamment le bagage intellectuel pour produire un bon travail//quand : aux examens d'Etat s'il y a beaucoup d'échecs c'est à cause de cet exercice/ parce que les enfants les enfants aujourd'hui ne savent pas écrire
A: donc la dissertation↑

Après cette étape de découverte, l'enseignant revient sur le constat qui laisse apparaître les difficultés qu'éprouvent les élèves du secondaire à écrire même de petits textes simples, de petits genres rituels, utilitaires. Il se demande ce qu'il en serait pour l'exercice complexe et difficile de dissertation.
Vient alors le moment de mettre en place des stratégies en vue d'affronter cet exercice difficile qui exige un certain niveau d'abstraction. Il faut commencer par la compréhension du sujet. Par un jeu des questions et réponses, MPIA rentre dans les régulations locales en apportant par son discours des éléments pouvant conduire à une façon commune de parler de la dissertation.

P : qu'est-ce que je vais comprendre sur ce sujet ↑ / travail c'est quoi↑ (…)
A: les mots-clés/
P : travail c'est quoi↑
A: il faut chercher tout d'abord les mots-clés non↑
P : oui c'est ça/
A: c'est l'effort fourni pour réaliser quelque chose/
P : c'est : un effort//fourni/
A: c'est un effort fourni//pour réaliser quelque chose/
P : un exemple// (écrit au tableau) un effort// dans le but //de/ réaliser //quelque/ chose /
A1 : compréhension du sujet/
P : oui/compréhension du sujet//vous fournissez un effort pour réaliser quelque chose ou bien pour obtenir/pour obtenir quelque chose/ou bien pour acquérir quelque chose// et là vous avez la rémunération/ vous fournissez un effort parce que vous savez que vous serez

L'enseignant continue, en sollicitant de temps en temps les avis des apprenants

> *P : dans le but // c'est quoi↑//en équipe↓*
> *A1 : un groupe de gens/*
> *P : oui*
> *A2 : on travaille ensemble/*
> *P : en compagnie des autres personnalités ou des autres partenaires//en compagnie des autres partenaires des autres collègues/ des autres personnalités / des autres individus (P écrit au TN)// vous êtes trop près/ euh : individuel↑ individuel/ qu'est-ce que cela veut dire↑/ seul/ (…)*

A cette question, la réponse des apprenants tarde à venir. Ce qui pousse l'enseignant à donner lui-même la réponse :

> *P : et on peut aussi ajouter/ en collaboration (ajoute sous travail en équipe)/sans participation/ des autres /personnes//sans participation des autres personnes/*

Nous remarquons que c'est le même et seul apprenant qui interagit verbalement avec l'enseignant.

> *A: donc↑*
> *P : comment↑*
> *A: travail :/ effort:/*
> *P : en équipe/*
> *A: en équipe : en compagnie des autres/*

Après cette étape de compréhension, l'enseignant aborde la question du type de travail demandé, du plan du texte et effleure en même temps le domaine de textualisation, en parlant du texte qui doit être organisé en paragraphes.

> *P : et il faut maintenant comprendre la question/ on vous demande de donner votre point de vue/qu'est-ce que cela veut dire donner son point de vue↑/ça veut dire vous allez approuver vous allez réfuter vous allez nuancer/ et quand vous allez le faire c'est pas mettre n°1 j'approuve n°2 je réfute/*
> *As : (rires)*
> *P : n°3 je nuance NON↑/*
> *A: je nuance↓(rires)*
> *P : c'est un texte/ dans les paragraphes c'est dans les paragraphes/*

Il apparaît à travers la réaction des apprenants qui semblent prendre de l'intérêt au sujet que tout le discours de l'enseignant n'est pas encore saisissable pour eux. Ce qui pousse l'enseignant à réajuster ses explications en utilisant le lexique méthodologique propre à ce genre de texte.

> *As : XXX concrètement↑*

P : qu'est-ce que cela veut dire concrètement ↑/au fait nous sommes là dans le schéma euh : vous avez déjà entendu parler de la thèse antithèse et synthèse↑//
As : oui

Ensuite, il essaie de clarifier ces trois mots par leurs équivalents sémantiques, en appuyant l'explication d'exemples

P : c'est ça/c'est ça/ thèse c'est approuver la thèse vous acceptez ce qui est dit / l'antithèse l'antithèse vous réfutez vous rejetez ce qui est dit par exemple quand on dit/ la femme dans un bureau c'est une fleur/ alors la thèse vous affirmez que réellement quand on voit la femme dans un bureau c'est une fleur/ elle est à tout moment en train de se maquiller de se rendre belle et tout celui qui passe lui donne un coup (le professeur fait un geste qui montre un coup affectif d'une main tendre sur l'épaule)

L'enseignant poursuit sa régulation sur l'antithèse et la synthèse.

P : c'est une fleur qui dégage du parfum dans le bureau/ alors maintenant vous allez dans l'antithèse/c'est une fleur/ personne comme toute autre personne qui a de la matière en tête qui travaille comme il le faut et qui se défend//et dans la synthèse oui mais dans les statistiques quand on fait les statistiques des femmes qui travaillent on trouve 90% qui se comportent comme des filles/

Signalons que cet exemple fait réagir les femmes, qui désapprouvent l'*extravagance* de leur professeur même si c'est sans véhémence. Cela fait, il est question maintenant d'ordonner les idées.

P : après avoir compris le sujet maintenant vous allez ordonner les idées/ (…) alors dans la première partie qu'est-ce qu'on va dire↑ ça veut dire nous sommes dans l'introduction// (le professeur écrit au TN introduction)//

Partant du sujet inscrit au TN, il dit ce qu'il faut mettre dans l'introduction,

Qu'est-ce que je vais dire dans l'introduction ↑//je dois parler du travail en équipe et du travail individuel// parce qu'il s'agit de cela/ en équipe/ j'abrège/ ou individuel (écrit au TN en équipe ou individuel) /et après avoir parlé/ posez maintenant le problème / posez le problème/ quand je veux parler du travail en équipe ou individuel/ ça veut dire euh:: allez dans un cas général (le P fait le geste d'écarter les deux bras) comment les hommes se comportent dans la société↑/

A la faveur d'une question somme toute suggestive inspirée sans doute par sa mémoire didactique lointaine, un apprenant apporte sa contribution à la construction de l'objet.

A: le pour et le contre c'est dans quelle partie↑
P : dans le développement/

A: dans le développement↑

Ce qui amène l'enseignant à poursuivre son discours avec une verve oratoire attestée.

> *P : oui/ là je donne maintenant mon choix/ vous pouvez choisir le travail en équipe et vous donnez encore beaucoup plus d'arguments en disant comme j'ai vu chez X c'est écrit l'union fait la force/*

En ce qui concerne la conclusion, l'enseignant dit que c'est à ce niveau-là qu'il faut afficher sa position.

> *P : et en conclusion je dois maintenant donner annoncer les couleurs// moi/ personnellement j'opterai pour/ euh : le travail individuel même si avec ce travail individuel on : il y a toujours beaucoup de risques en cas de problème vous êtes arrêté/ mais dans l'autre cas aussi en cas des problèmes on prend toute l'équipe/au cachot↑ ça se fait n'est-ce pas↑ toute l'équipe qui a travaillé la nuit au cachot↑*

Nous constatons, à partir du TN, que le schéma que l'enseignant donne d'une dissertation contribue à construire l'objet du moins au niveau du plan du texte.

Introduction :- parler du travail en équipe ou individuel
Poser le problème
Développement :
- le travail en équipe :
  a) avantages
  b) inconvénients
-le travail individuel
  a) avantages
  b) inconvénients
  - NUANCER
Conclusion : MON CHOIX

Il indique ce qu'il faut mettre dans l'introduction. Il effleure quelques éléments de textualisation et de style, notamment les modalisateurs et les formes impersonnelles.

> *(…) souvent il est conseillé d'utiliser les formes des verbes impersonnels / il y a aussi des adverbes que l'on utilise allant dans le sens du général / en général/ dans le commun du mortel/ ou bien euh : il existe/ il est important euh :/ commencez par les formes impersonnelles nous allons en choisir une pour introduire c'est-à-dire je vais parler du travail/ en équipe mais d'abord du travail/ (il écrit au TN)*

En régulant par un exemple, il simule une introduction.

il est/ dans/ le/ commun du mortel (sic)/ une activité/ qui/différencie/ l'homme de la bête : c'est le travail. (…) ce qui différencie l'homme de la bête c'est le travail/il consiste en un effort consenti dans le but d'acquérir quelque chose/par cette activité l'homme est parvenu à transformer son environnement/il a construit des immeubles des routes des cités/ il a en fait maîtrisé la nature qui lui était hostile/seulement cet effort doit-il se faire en équipe ou individuellement↑/nous en donnons les avantages et les inconvénients avant de nous prononcer/ (le professeur écrit au TN en parlant)//vous voyez comment↑/ au fait quand vous : /vous me recopiez là c'est tout au plus 10 phrases c'est 10 lignes↑

MPIA invite la classe à consigner dans leur cahier ce qu'il a porté au TN. Mais avant cela, il avait demandé à une apprenante de lire à voix haute ce qui était écrit au TN. Après cette lecture, s'engage une longue discussion entre le professeur et les apprenants sur la complexité de la dissertation, le contrôle sur table.
Résignée, voire découragée à l'idée que la dissertation n'est pas son lot, une apprenante déclare son incompétence et son incapacité à s'approprier ce genre scolaire. L'enseignant a beau multiplier des paroles, des occasions de discussion sur des sujets éventuels pour l'examen de passage de classe, pour elle tout est ZERO ! Et le verdict qu'en fait une autre apprenante en dit long :

A: la dissertation c'est zéro↑

1.1.2. Régulations locales et reconstitution du texte dans les trois classes PD

La réalisation d'une activité de compréhension et de reconstitution du texte présentée dans la méthode Studio, donne lieu à de nombreuses régulations locales repérables dans l'interaction. Les trois enseignants ont abordé cette activité de *Studio* avec des fortunes diverses.
MPIA a commencé par l'exploitation de la photo qui accompagne le texte. L'enseignant fait découvrir la photo. Il s'agit d'un automobiliste qui n'a qu'une main sur le volant parce que l'autre main colle un téléphone portable à l'oreille. Donc, il conduit en téléphonant.

P : voilà// nous allons H prenons la page 92 livre de l'étudiant/ vous êtes à la page 92↑
As : oui/
P : qu'est-ce que vous voyez sur cette page↑//qu'est-ce que vous voyez là sur la photo↑
A: quelqu'un est au volant/
P : quelqu'un est au volant/est-ce qu'il a les deux mains au volant↑
As : non/l'autre main est à l'oreille/
P : l'autre main est à l'oreille c'est-à-dire qu'il est en train de↑

As : de téléphoner/

Cette étape de compréhension de la situation de communication est nécessaire pour préparer les apprenants à l'activité suivante. MPIA met en place le dispositif didactique par la découverte de la consigne.

P : il est en train de téléphoner/de communiquer// et/quelle est la consigne↑
As : les dangers des téléphones/
P : Non/je demande la consigne↑
A: reconstituez le texte à partir des extraits/

L'enseignant explicite la consigne. Il montre que les paragraphes sont dans le désordre. L'activité consiste à les remettre en ordre à partir du titre et sous-titre du texte, dont le premier paragraphe est donné pour faciliter la tâche attendue. Pour que les apprenants comprennent le travail attendu, l'enseignant reformule la consigne, utilise des synonymes, donne certaines indications paratextuelles.

P : voilà/reconstituez le texte à partir des extraits/ le titre↑/
As : les dangers des téléphones/
P : des téléphones portables//et/sous-titre↑/
A: téléphones portables/ Prudence
P : prudence/téléphones portables prudence//on vous a aidés/en vous donnant déjà le premier élément /ça veut dire que H est-ce que vous comprenez l'exercice↑// un texte/on a interverti les paragraphes/on a changé l'ordre/des paragraphes/et il vous est demandé/de remettre/l'ordre//et on vous aide toujours et on vous donne le premier texte le premier paragraphe/et à vous/de trouver le reste/

La deuxième activité consiste à lire les paragraphes dans le désordre, l'un après l'autre.

P : il faut d'abord lire/paragraphe par paragraphe/Mpolo↑ on commence/

Au bout du troisième paragraphe, l'enseignant pose une question de simple curiosité, comparant la situation en France et en RD.Congo.

P : au Congo il y en a combien↑/quel pourcentage↑
As : 90%/
P : vous parlez de [Kinshasa] ou du [Congo]↑
A: du Congo/ professeur/chez nous/Congo Brazzaville

Cette petite séquence fait intervenir le réseau coréférentiel pour faciliter la compréhension du texte.

P : quand on dit 64% de Français en possèdent un/ il s'agit de quoi↑
As : XXXX

P : DES PORTABLES/Il s'agit du téléphone portable/on parle ici des téléphones portables//

Les apprenants poursuivent ensuite la lecture jusqu'au paragraphe I, placé en dernière position du texte qui en compte neuf. Alors :

P : à vous/ ayant ainsi lu/maintenant/vous devez euh : essayer de reconstituer //le premier texte on vous a donné H c'est-à-dire il faut commencer par↑
A: C
P : C // (…) quel est le texte qui vient après↑
A: F

Dans cette reconstitution du texte, l'enseignant commence par faire remarquer les indices paratextuels. Il fait remarquer que le C vient en première position comme indice donné dans le manuel pour faciliter la reconstitution ; un autre indice c'est la signature exprimée à l'aide des initiales qui montre que G est le dernier paragraphe. De là, il serait relativement facile de reconstituer tout le texte en justifiant l'ordre choisi. L'enseignant justifie que **F** vient après **C** parce qu'on continue de parler des téléphones. Ça se tient lorsqu'il justifie que le **H** suit parce qu'il existe une relation d'opposition entre le **F** et **H**. Toutefois, il ne précise pas que *cependant* relativise les fonctions diversifiées énumérées dans **F.** Et pour le reste, on procède pratiquement par élimination :

P : ah::/donc nous avons déjà C, F, H

On peut remarquer que plusieurs éléments pourraient concourir à reconstituer et assurer la cohérence du texte notamment les reprises par les pronoms personnels, les adjectifs démonstratifs et possessifs, les reprises lexicales, etc., les connecteurs logiques *d'abord, cependant, donc…*
Pour cette même activité, OMBA a préféré reconstituer lui-même le texte tandis que MBO a procédé à quelque différence près de la même manière que MPIA
L'enseignant reformule la consigne de la méthode :

P : mais ces extraits ne sont pas ordonnés/ c'est un même texte qu'on a coupé en petits extraits/ et on a mis en désordre/exprès/bien pour assurer une bonne compréhension/on demande de remettre ces extraits dans leur ordre initial/

Observons à l'aide de quelles régulations le texte est reconstitué.

donc ici on vous donne le début/ regardez en bas
A : le début c'est C

Après, l'enseignant commence à poser des questions de compréhension. Il hésite puis se désiste et demande de relire tout le texte d'abord.

> *P : (…) ou je ne sais pas on le comprendra dans quelques instants/ alors qu'est-ce que nous allons faire dans un premier temps // vous allez lire tous tous les extraits/ tout le texte/ tout//lisez tous les extraits// de 1 à 9////*

Il tente de procéder par des questions critiques orientées vers l'évaluation de l'emploi du téléphone, mais apparemment il ne trouve pas d'issue conduisant à reconstituer le texte et renonce à ce type de régulation.

> *P : bien et ces téléphones portables d'une manière générale c'est une bonne ou une mauvaise chose ?*
> *A : c'est bien parfois mais c'est mauvais provoque ça provoque*
> *P : mais quand quand vous regardez tous les extraits où penche euh :*
> *A : c'est comme c'est comme les portables*
> *P : c'est plus négatif que positif*
> *A : oui*
> *P : bon Ok/ nous allons peut-être y revenir en détail mais/ on nous a déjà proposé le numéro 1 c'est le numéro C parce que ça se trouve dans le dans le livre/ alors le deuxième*

L'enseignant, à son tour, s'appuie sur des critères paratextuels (la signature), le début du texte proposé par le manuel, ensuite sur la compréhension du contenu de chaque paragraphe, puis sur des éléments textuels (connecteurs), même si ce dernier critère semble poser quelque problème, tous les apprenants n'en maîtrisant pas l'usage.

Pour conclure, on dira que les trois enseignants ont utilisé le même outil didactique c'est-à-dire le manuel *Studio Plus ;* ils ont bénéficié d'un même volume horaire ; ils ont respecté le programme institutionnel. Toutefois, l'objet effectivement enseigné n'est pas le même. Par ailleurs, les trois enseignants ont d'une manière ou d'une autre *enseigné* l'écrit, essentiellement en compréhension, et à travers le métalangage en rapport avec l'écrit. Ils ont plus enseigné le savoir sur l'écrit que le savoir-faire. L'origine de cette difficulté pourrait être le manuel.

Apparemment, lorsqu'on ouvre le manuel *STUDIO PLUS* sur la page de contenu, on remarque que toutes les activités sont alignées sous les chapeaux des compétences : *compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite.* Nulle part on n'a repris explicitement la compétence *expression écrite* avec des activités de production accompagnées des consignes clairement présentées invitant à l'écrit.

Ce qui a pour conséquence que le texte est abordé dans une approche traditionnelle, thématique donc (selon la grille du type « Quoi ? « Qui ? » « Où ? » « Quand ? » « Comment ? » « Pourquoi ? »). Là, on retrouve une exploitation unique, où l'on propose un document qui fait l'objet, après lecture, de question de compréhension. Certes, cette façon de faire peut servir de support à des activités d'écriture « à la manière de » mais cela n'a pas été le cas. Les enseignants ont éprouvé des difficultés à passer d'une activité

de compréhension écrite ou d'expression orale à une activité de production écrite comme le suggère d'ailleurs le manuel.
Néanmoins, nous avons remarqué la présence de l'écrit « traditionnel ». On le sait, ce type d'écrit a pour seul destinataire l'enseignant, et pour seule finalité une évaluation certificative : dictée, rédaction, dissertation, exercices de renforcement de notions grammaticales et quelques tentatives de correction de l'orthographe d'usage et grammaticale. Nous avons également remarqué la pratique de l'écrit dans son rôle de graphier pour consigner dans les cahiers. Chez OMBA/PD, le TN était abondamment sollicité, et les cahiers des apprenants bien remplis.
Au cours de ces 10 séances d'observation de classe, nous avons relevé très peu de traces de l'activité d'écrire dans un but communicatif : écrire pour communiquer dans un contexte défini, s'adressant à un destinataire identifié et dans un but également explicité.

1.2. Les régulations dans la séquence GT

Rappelons que la démarche d'évaluation formative mise en route par l'enseignant SHAKO est englobante. La grille d'évaluation est clairement scindée en deux parties dont la première est consacrée aux compétences d'ordre pragmatique relatives au genre étudié, et la seconde aux compétences d'ordre linguistique. Les outils largement utilisés sont notamment l'évaluation en classe des productions des élèves en fonction des remarques portées sur chaque copie ; la vérification par les pairs du degré de conformité de la production aux critères de la grille d'évaluation formative mise en place dans le dispositif didactique.
Se situant dans une perspective communicative qui prend en compte l' « appropriété » sociale des énoncés, en d'autres termes la capacité à produire et comprendre l'énoncé dans son contexte social, on postule que le langage ne peut pas se réduire à la compétence linguistique. En tant que totalité pragmatique, le langage sollicite d'autres compétences : communicative, discursive et textuelle.
Différentes régulations ont été détectées dans la séquence d'enseignement GT. L'empan de recherche chez le quatrième enseignant prend en charge une lettre *informelle d'excuse* et un texte de type *fait divers*, paru dans un quotidien d'informations générales de la place, tiré de la rubrique « société ». Les faits rapportés sont situés en RDC, *territoire socioculturel* propre aux apprenants.
Le groupe se compose d'une quinzaine d'apprenants de nationalité congolaise dont dix femmes. Cette classe dite d'expression écrite était tenue par un enseignant non seulement de grande expérience mais également détenteur d'une connaissance éprouvée en didactique de français langue étrangère. Il a opté pour une approche par compétences. C'est ainsi que dans le dispositif didactique, il a mis en place un outil, à savoir une grille critériée, pour évaluer les compétences censées essentielles et amener les apprenants à les acquérir.
Dans le dispositif didactique créé par SHAKO, à la base, les régulations internes sont nombreuses.

1.2.1. Les régulations internes dans la séquence d'enseignement GT/ LETTRE

Pour illustrer les régulations dans la séquence GT/LETTRE, nous avons choisi deux productions d'élèves. La production de la lettre d'excuse de Wata, que nous avons trouvée prototypique de toute la séquence. Et la production de KAZE, que l'enseignant a utilisé comme *contre-exemple.* L'enseignant a effectué sa propre évaluation des productions. Ensuite, les pairs ont évalué à leur tour l'évaluation, en s'appuyant sur la grille qui leur avait été distribuée. Bien que nous n'ayons pas vu cette fiche d'évaluation, mais par le simple fait d'avoir assisté à la séance d'évaluation collective, nous nous sommes fait une idée de cet outil qui pourrait se présenter comme suit :

Critères d'évaluation		
Questions d'évaluation formative	**OUI**	**NON**
L'apprenant a-t-il respecté le ton de la lettre ?		
L'apprenant a-t-il vérifié l'orthographe ?		
L'apprenant a-t-il relu sa copie pour déceler les incohérences ?		
L'apprenant a-t-il respecté le rituel de la lettre ?		

Tableau 4 : Grille d'évaluation formative d'une lettre informelle

La production de WATA

Les commentaires de l'enseignant sur la production de Wata mettent en évidence trois points qui font défaut. Le premier concerne l'usage des formules de relations formelles ou informelles. Le deuxième point touche à l'orthographe. Le troisième constat porte sur le discours.

Au fur et à mesure que les points supposés défaillants sont soulevés, l'enseignant entreprend un travail là-dessus. Dans un premier temps l'enseignant attire l'attention des apprenants sur une erreur fréquente d'usage simultané de *vous* et *tu* ou *votre* et *toi* renvoyant à un même destinataire.

> *P : madame Wata↑écoute ta première phrase↓ euh Bonjour ma très chère collègue. ça va ?*
> *Je tiens d'abord à VOUS remercier pour TA↑ lettre↓/ je tiens d'abord à VOUS remercier pour↑TA lettre↓*
> *As : découvre l'erreur XX*
> *P : vous avez utilisé vous et ta// ça va↑/ / il fallait comme nous venons de le dire comme dans votre formule d'appel il y a déjà ma très chère il fallait pour donner plus de ton familier à la lettre utiliser continuer avec le tu//bon chez//*

Le travail sur les extraits suivants sert à réguler les questions de l'orthographe d'usage et / ou grammaticale :

> *P : (…) le reste des problèmes c'est au niveau de/ de la forme/la forme laborantin par exemple vous écrivez avec « a-i-n » c'est comme ça/ (…)*

P : c'est la lettre officielle /et puis veuillez aussi ce n'est pas comme vous l'avez écrit là-bas./ voilà comment on écrit ***veuillez*** *et non* ***veillez*** *(…)*

Du point de vue pragmatique, l'enseignant rappelle le rituel de la lettre informelle :

(…) P : et également chez chez madame Wata il y a certains éléments qui s'apparentent à la lettre officielle/ veuillez accepter/ ma demande/ veuillez accepter ma demande ça c'est plus dans la lettre officielle
As : dans l'administration

Dans un troisième temps, l'enseignant introduit la notion de situation d'énonciation et de l'ancrage de l'énoncé dans cette situation.

P : voilà euh : nous sommes :/ quand vous écrivez une lettre vous êtes dans quel type d'énoncé↑ quand vous écrivez une lettre/
A: un énoncé (dubitatif)
P : Un énoncé↑c'est-à-dire↑
A: Présent – Passé composé – Futur
P : ce que vous écrivez XXX
A6: ha↑
P : c'est ce que vous pensez au moment où vous êtes en train d'écrire↓ ça va↑
As : oui
P : donc le présent:: de l'écriture le présent de l'écriture/maintenant voilà ce que vous dites : je passerai chez un laborantin. Je passerai là c'est par rapport au moment où vous êtes en train d'écrire/ oui ou non↑ c'est-à-dire vous envisagez passer après le moment de l'écriture/ (…)
P : quand vous dites par exemple je viens je vous envoie cette lettre/c'est une écriture ou bien c'est une parole prononcée↑
As : parole prononcée/parole prononcée après XXX
P : c'est une ECRITURE↑parce que vous ne dites pas je vous envoie une lettre non vous écrivez ça/ ça va↑/ mais par ex / Je prends un exemple assez simple. (…) c'est pour cela que je vous ai dit que ici nous aurons aussi à approfondir les temps de conjugaison parce que souvent quand vous parlez il y a un peu de tout/ ça va sinon au niveau de la compréhension de la lettre l'information passe// mais quand on dit j'avais fait on comprend que c'est avant/ ça va↑/ mais compte tenu de l'énonciation par rapport au moment de l'écriture c'est plus le passé composé/ ça va↑//
As : oui

Cette phase de régulation renverrait à la prise en compte des contributions des élèves, mais nous n'avons pas remarqué dans le dispositif des obstacles devant conduire à un changement dans le dispositif didactique de départ.

La production de KAZE

L'intérêt du *contre-exemple* comme outil de régulation émerge dans la production de Kaze. En effet, l'enseignant utilise la lettre de Kaze comme une production modèle dont les autres devraient s'inspirer pour améliorer leurs performances.

> *P : sinon chez elle tout est correct regardez comment elle commence mardi/ lieu le lieu tu n'as pas mentionné/ la date est là il n'y a pas de lieu on ne sait pas tu as écrit cette lettre où ça c'est : c'est une observation/à ma chère Suzanne ça va ↑là la formule d'appel est correcte/salut /très bien/ j'ai vu ta note… A la fin Grosses bises/ A toi/Kaze// ça va ↑ bon ici on sent vraiment que : elle s'adresse à*
> *A5 : à quelqu'un*
> *P : à un ami ou une amie/ vraiment on sent/tout est là/tous les éléments euh :: sont réunis pour euh :*

Quand bien même tout semble parfait, il y a un petit « mais » :

> *mais ↑il y a des fautes : des noms propres c'est toujours euh commencent par une majuscule Notre Dame de Fatima/Fatima c'est F majuscule/ NOTRE DAME N majuscule Lingwala on écrit en majuscule*
> *Ne sois pas triste c'est s o i s/ ça va ↑le reste ça va/*

N'ayant pas lu la copie de Kaze, nous sommes dans l'impossibilité de dire comment elle avait orthographié « sois » car l'enseignant n'a pas fait montré la correction à la classe en portant, par exemple, cette correction au TN en face du mot incorrectement orthographié. Quant à l'usage de la majuscule dans les noms, il nous semble que Kaze ne sait pas pourquoi cette règle devrait s'appliquer à « Notre Dame ».
Ce bloc d'activités montre que la classe demeure attachée à l'outil d'auto-évaluation mis en place par l'enseignant. L'évaluation des productions par l'enseignant fait ressortir des aspects autant d'ordre général que spécifiques, liés au genre du texte, d'après la grille d'évaluation. C'est essentiellement l'enseignant qui dégage les éléments à retravailler dans les textes en les utilisant comme contre-exemples.

1.2.2. Les régulations interne dans la séquence GT/ LETTRE

La production de ORIKA a été choisie pour illustrer les régulations du fait divers pour la simple raison qu'elle a joué le rôle de « cobaye » en vue de l'amélioration des productions futures de la classe, tandis que celle de NGALI l'a été parce qu'elle apparaît d'après SHAKO comme la mieux aboutie.

Compétence pragmatique		
Questions d'évaluation formative	**OUI**	**NON**
L'apprenant a-t-il présenté les personnages du fait divers ?		
L'apprenant a-t-il indiqué le lieu du fait divers ?		
L'apprenant a-t-il raconté l'événement qui constitue le fait divers ?		
L'apprenant a-t-il annoncé clairement l'événement qui a précédé le fait divers ?		
L'événement qui constitue le fait divers est-il insolite ?		
Le registre du fait divers est-il tragique ?		
Compétence linguistique		
Les phrases sont-elles simples ? Sont-elles toutes compréhensives ?		
L'apprenant a-t-il vérifié l'orthographe des mots?		
L'apprenant a-t-il accordé correctement (en genre et nombre) les mots ?		
L'apprenant a-t-il relu sa copie pour déceler les incohérences ?		

Tableau 5 : Grille d'évaluation formative

La production de ORIKA

Un crash d'avion

Un accident d'avion s'est produit à Kinshasa juste une minute après le décollage. Ce crash a été causé non seulement par l'état défectueux de l'avion, sans contrôle technique, mais aussi par le trop plein de charges en marchandises. On déplore beaucoup de pertes en vies humaines.

L'analyse des activités scolaires laisse apparaître une structuration de la régulation en trois temps, à travers trois outils mis en œuvre dans le dispositif didactique. Le rappel du fait divers qui a servi de modèle. La fiche d' (auto) évaluation apprêtée par l'enseignant et redistribuée aux apprenants pour qu'ils puissent évaluer les productions présentées. Les consignes données par l'enseignant aux apprenants.

Extrait

> *P : (…) bon alors on peut déjà euh rappeler la production qui avait été proposée la fois dernière/qu'est-ce que vous avez fait la fois dernière en production écrite↑*
> *Ax : c'était d'écrire un fait divers/*
> *P : c'était de produire un fait↑ divers↓ n'est-ce pas↑alors il est/ quel a été le sujet du fait divers↑//madame tu peux nous rappeler le sujet↑//oui le fait divers devrait porter sur quoi↑*

A travers cette étape, SHAKO reconstruit l'objet grâce à un outil de régulation interne qui est l'exemple. SHAKO rappelle le fait divers qui avait servi de modèle.

> *P : s'il vous plaît (intervient pour couper court à la discussion) avant de commencer avant de passer à ce fait divers il y a un texte qui nous a servi de*

modèle/nous avons analysé ce texte/ça va↑/vous avez suivi les étapes/l'homme voulait sortir c'était le même jour/quelque temps après il y a un texto euh∷ un bip/euh : dans les minutes qui suivaient il y eu un message/l'homme prend il découvre le message/sa femme se lavait/il attend le retour de sa femme/la femme arrive/il pose la question à la femme/la femme qui n'arrivait pas à répondre et il le TUE/ ça va↑et ça se passe euh euh

Une apprenante ne se souvient pas de ce qui a été mis en place lors du dernier cours.

A : ça ne vient pas prof
P : tu n'étais pas là↑
A : si↑ j'étais là mais :
P : mais COMMENT↑
A : mais/ j'étais ailleurs :↑
P : oui tu as été là↑tu as été là↑/oui le:/le : sujet portait sur quoi le sujet portait sur quoi↑
As:(bruit)
P : s'il vous plaît s'il vous plaît/oui :↓
A1 : le sujet↑
P : du fait divers
A1 : je ne comprends pas
Ax : un homme une femme et un voisin/
Ax2 : un homme abat sa femme
P : ça c'est ce qu'on a analysé après je vous ai demandé de faire quoi↑
As : de faire notre fait divers
P : de faire votre propre fait divers
As : chacun lise ce qu'il a produit↑ XXX
P : voilà quelle a été la consigne donnée↑
A : un fait insolite
As : XXX

Ce rappel qui semble poussif n'est pas de nature à conforter l'enseignant, surtout par rapport au poids de la consigne dans son dispositif didactique :

P : ah∷ voilà voilà vous devez retenir une chose/ si : si vous ne retenez pas les consignes qui vous ont été données cela signifie que vous n'avez même pas compris ce que vous avez fait
As : XXX (…)
A2 : monsieur s'il vous plaît↑ non le fait divers il y a les personnages de fait divers il y a le lieu de fait divers les événements qui constituent le fait divers les événements qui précédent le fait divers et à la fin le registre de fait divers/

Le discours de l'enseignant semble avoir sorti les apprenants de leur léthargie :

P : donc on vous a demandé de réaliser /un travail de production dont le sujet devrait être un fait divers/
As : oui
P : vous racontez un fait divers on le raconte vous devez raconter un fait divers ça va↑alors dans ce fait divers les consignes exigées qu'on trouve les personnages du fait divers le lieu du fait divers l'évènement l'événement qui a précédé le registre quel registre ↑
E : de fait divers
P : quel registre↑
Es : tragique
P : et puis↑
Ax : insolite

Ce réveil collectif n'est pas de nature à détourner l'enseignant de l'objectif qu'il se serait fixé au départ. Il précise les consignes :

P : (…) d'habitude je vais vous remettre les fiches d'auto pardon les fiches d'évaluation/ça va↑vous avez votre fiche d'évaluation/chacun regarde ce qui est là maintenant on passe là-bas chaque apprenant va lire son fait divers deux fois première écoute vous l'appréciez sur base des éléments qui seront sur la fiche deuxième écoute et puis je vous laisse l'apprécier vous-mêmes pour voir si sa production répond euh :à la logique de fait divers ou pas ça va↑parce que vous devez avoir l'esprit critique l'esprit critique on ne critique pas n'importe comment il faut partir des compétences qui sont qui ont été demandées ça va↑

Ce bloc d'activité s'ouvre sur la lecture et relecture du fait divers par son auteur. L'apprenant lit avec un fort accent de sa langue maternelle et beaucoup d'hésitation. Ce qui déclenche des rires dans la classe. L'enseignant donne sa consigne pour l'évaluation de productions par les pairs. Cette évaluation doit se faire compétence après compétence suivant la fiche d'évaluation distribuée. L'enseignant semble adopté un guidage très rapproché des apprenants.

Extrait : 47 :35-48' :20

P : bien vous prenez les fiches d'évaluation// (P distribue la fiche d'évaluation) OK alors vous lisez les compétences à actualiser et je vous remets le : ///
48' :20-49' : 22"
P : bien nous commençons par monsieur Orika//
Ax : likambo amboshila[21]
49 :50

[21] Signifie « l'affaire est terminée ! » en kitetela un des dialectes (langue maternelle de l'auteur du fait divers : ici, pour dire que l'on s'attend à quelque chose de particulier)

P : bon vous allez vous asseoir là//bien avant qu'il ne commence//voici les éléments d'appréciation les compétences que vous allez évaluer/au niveau de la compétence du sujet même

Pour se rassurer du bon déroulement de l'activité, SHAKO fait les derniers réglages.

P : alors sur le plan de la connaissance de la langue vous allez écouter si les phrases sont SIMPLES parce que nous vous avons dit que vous devez éviter d'écrire de longues phrases alors les phrases sont-elles simples sont-elles toutes compréhensives↑euh le reste l'orthographe des mots accord en genre et en nombre euh a-t-il relu sa copie pour déceler les incohérences↑ça euh c'est quand je vais corriger mais au moins quand vous↑ vous allez produire vous allez tenir compte de vérifier l'orthographe des mots vous devez tenir compte d'accorder correctement en genre et en nombre et enfin relire la copie à la fin pour voir s'il y a les incohérences ou pas ça va↑alors monsieur Orika vous nous faites la première lecture et à haute voix c'est-à-dire quand vous lisez vous lisez de manière à faire entendre à vous faire entendre parce que vous ne lisez pas pour vous-même mais vous lisez pour le public qui est devant vous alors vous avez la parole

Cette étape d'évaluation par les pairs est d'emblée mise dans une perspective communicative. En effet les apprenants doivent se positionner en tant que auditeurs critiques de leur propre texte ou de celui d'un pair.
L'évaluation se fait d'abord au niveau de la composante pragmatique. L'analyse de la composante pragmatique nous fait découvrir que les apprenants éprouvent quelque difficulté à donner du sens et du contenu à certaines compétences répertoriées dans la grille d'évaluation proposée par l'enseignant. On discute le caractère « insolite » de l'événement qui constitue le fait divers, et on exemplifie avec des cas concrets évoquant le cas d'un avion déstabilisé dans le ciel américain à cause des oiseaux qui s'étaient introduits dans ses réacteurs provoquant un atterrissage « miraculeux ». Le pilote a miraculeusement gardé son sang-froid et il a réussi à se poser sur l'eau glacée après avoir gardé son contact avec le sol malgré un pilotage très difficile. Ce contre-exemple, précédé par celui de l'enseignant, a contribué à lever le voile sur le mystère du caractère *insolite* d'un fait divers, et à mettre tout le monde d'accord.

P : nous évoluons/ alors l'événement qui constitue le fait divers est-il insolite↑
As : non
A10 : insolite c'est quoi↑
P : insolite c'est-à-dire inhabituel (…)
P : imaginez qu'il ait dit que on a découvert que c'est euh que le pilote était fumeur (…)
P : ou il était ivre/alors en ce moment-là on aurait pu dire un pilote qui fume c'est une imprudence pendant le vol par exemple

A3 : c'est pour cela
Obs : aux Etats-Unis tu as appris le pilote qui a atterri sur l'eau
As : sur l'eau oui
A2 : c'est l'oiseau qui était l'auteur de cet accident parce qu'il était entré dans
P : vous comprenez maintenant ce qui donne le caractère insolite↑les oiseaux ont pénétré dans les euh dans les deux réacteurs
A4 : c'est vraiment insolite
A : atterrissage sur l'eau glacée↑
A4 : on l'a décoré quand même (…)
A4 : quelle maîtrise↑

La question de savoir si le registre du fait divers est tragique est discutée. Par ailleurs, un apprenant évoque la douleur, la souffrance des victimes et de leurs proches qui appelle à la pitié. Par cette intervention, le groupe a appris que le registre d'un fait divers n'est pas seulement tragique mais qu'il peut aussi être pathétique, et pourquoi pas d'une autre nature. L'enseignant entérine cet apport des apprenants à la construction de l'objet.

Extrait

P : nous continuons euh le registre du fait divers est-il tragique↑(…)
A : pathétique
P : pathétique aussi pourquoi↑
As : c'est douloureux l'accident : voir les gens qui souffrent, la douleur XXX
P : oui ok d'accord/ maintenant euh : (…)
P et As: oui il a dit qu'il y avait du feu…
Obs : d'accord merci

L'enseignant passe à la compétence linguistique mais sur une seule composante : les phrases sont-elles simples ? Un apprenant répond également en fonction de la deuxième partie de cette compétence : les phrases sont-elles compréhensibles ?

Extrait

P : l'apprenant va-t-il bon là c'est euh bon les phrases telles que vous l'avez suivi là sont-elles simples↑
As : non/non/compliqué/il n'a pas employé les phrases simples/c'est pas clair XXX
Ax : ce n'était même pas compréhensible

L'enseignant non seulement confirme ce point faible du texte de Orika mais surtout y apporte des corrections susceptibles de l'améliorer :

P : oui euh monsieur…c'est vrai vous avez des problèmes au niveau des phrases les phrases ne sont pas simples compréhensives donc c'est-à-dire pour qu'une

phrase soit simple compréhensive il doit y avoir un verbe maximum deux verbes/MAXIMUM

En conclusion, le texte de ORIKA a été invalidé.

La production de NGALI

NGALI a produit son texte après avoir participé à l'évaluation de celui de ORIKA. Sans doute, en a-t-elle tiré bénéfice. En voici le résumé :

Kintambo : une femme et un fou

Une voiture stationne dans une station-service. La conductrice descend le temps de faire quelques courses. Elle retourne à la voiture. Elle essaie de démarrer la voiture mais elle ne démarre pas. A cet instant, un fou sans se faire prier, se met à pousser la voiture. Celle-ci ne démarre toujours pas. Le fou insiste. En vain. Ça l'énerve. Il ramasse une grosse pierre qui traînait par-là, la jette de toutes ses forces sur le pare-brise. Celui-ci éclate en mille morceaux. La conductrice descend de la voiture et emmène le fou au bureau de police. L'OPJ, sans hésiter prononce le verdict : « on ne peut pas arrêter un fou parce que c'est un malade mental »

A la fin de la lecture, la réaction de la salle est spontanée : des rires à gorge déployée. Ngali, l'auteure du fait divers, est la première à s'auto-évaluer.

A : (elle s'auto-évalue directement) c'est un fait divers mais le prof a expliqué il faut que le fait commence là où le fait divers commence mais ici j'ai commencé par d'autres détails puis venir au fait divers

Cette auto-critique n'empêche pas l'enseignant à faire fonctionner ses outils d'analyse :

P : oui oui/qu'est-ce que vous avez à dire↑
Ax : elle-même elle s'est déjà
P : non non
A2 : elle a bien commencé
P : oui
A2 : pour terminer le fait divers elle dit qu'ils sont allés à la police ça a dérangé mais tout ce qu'elle a dit c'est bon
As : ça s'est passé au même moment

L'outil d'évaluation fait du texte de Ngali le seul texte réussi à quelque différence près.

P : je pense que là où ∺ au lieu de/tu as/c'est un fait divers/vraiment : réussi malheureusement il n'est pas tragique/il a un caractère comique/ce n'est pas tragique il n'y a pas de violence

Enfin, l'enseignant ne cache pas sa satisfaction pour la production écrite de Ngali. Il valide le fait divers de NGALI tout en proposant quelques pistes d'amélioration.

> *P : oui madame sinon c'est un incident/même le titre une femme et un fou/déjà ça attire d'avance//bon là si vous avez l'idée d'achever votre fait divers ailleurs/si vous voyez qu'il y a une incohérence au « lieu » parce que c'est vous qui créez/vous êtes libre/ c'est votre production/c'est un fait euh:/nous sommes dans l'imagination vous pouvez casser cette histoire de :ils sont allés X /NON/ils doivent être sur place//*

Pour finir, nous avons repéré un cas de prise en compte des obstacles et des apports des élèves lorsqu'il s'est agi de parler de la notion des genres de textes et de types de discours. Un apprenant qui s'est *bloqué* à cause du mot genre, qu'il confondait avec le terme grammatical de genre féminin ou masculin, a conduit l'enseignant à réorienter son dispositif didactique. Ce dernier était orienté jusque-là par la grille d'évaluation. Il a été ensuite reconfiguré pour construire la notion complexe du genre. Ce qui justifie d'ailleurs le long discours de l'enseignant :

> *P :oui parce que on fait déjà allusion à des articles de presse/là vous avez à faire à::euh : au fait divers/alors je ne peux pas continuer à vous donner d'autres genres vous allez les découvrir au fur et à mesure que nous évoluons/ça va↑/maintenant vous devez justement éviter des confusions quand vous écrivez des documents écrits/ne quittez pas d'un genre à un autre c'est ainsi que je vous disais qu'il faut savoir ce que vous faites quand vous écrivez/il faut savoir ce que vous faites sinon de la confusion et ça ne montre pas que vous êtes capable vous êtes compétent d'actualiser tel ou tel genre c'est-à-dire ici on vous met dans des situations telle que vous soyez capable d'écrire euh : un récit journalistique/un fait divers peut se dérouler dans votre quartier vous écrivez et vous envoyez euh : à un journal à une maison : à un journal qui le publier si vous maîtrisez les techniques/voilà donc vous n'allez pas seulement vous contenter à le raconter vous pouvez quand même prendre le courage d'écrire et de l'envoyer à un journal pour la publication/ça va↑//alors là euh :parce qu'il y a des genres là je euh :je peux ajouter ce qu'on appelle type/là euh :disons genres des documents (écrit au TN puis efface) ou genres des textes c'est plus facile puis types des textes également//alors ici je vais donner les types qui sont les plus fréquents//au niveau des types nous avons le type qu'on appelle narratif/ça va↑ nous avons le type qu'on appelle narratif/quand est-ce que vous pouvez découvrir que le texte que je suis en train de lire fait du type narratif↑ c'est lorsque vous lisez un texte et que dans ce texte il y a un personnage qui parle qui raconte une histoire/ça va↑ alors comment on appelle le personnage qui raconte l'histoire dans un texte↑*

Dans cette séquence, nous avons repéré les trois formes de régulation : interne, locale et de prise en compte des contributions des élèves. A l'intérieur des régulations internes ont émergé beaucoup de régulations locales à travers les interactions entre l'enseignant

et les apprenants. Ces interactions ont facilité la construction de l'objet. Par ailleurs, les régulations des contributions ayant amené l'enseignant à reconfigurer son dispositif didactique ont été repérées lorsque l'enseignant était obligé d'introduire une notion nouvelle pour la classe suite à une difficulté manifestée par un membre du groupe.

2. RETOUR SUR LES SEQUENCES D'ENSEIGNEMENT

2.1. Deux approches de l'écrit

Le premier constat qui se dégage de l'analyse des séquences GT est le suivant : les apprenants ont produit des textes sous l'impulsion des régulations de l'enseignant et ils ont amélioré leurs textes grâce à l'évaluation et à l'autoévaluation, clairement définies. Donc, l'enseignant pour sa part a enseigné le fait divers et la lettre d'excuse, les apprenants pour leur part ont produit ces deux genres de textes.

Le deuxième constat relève du « comment ». L'enseignant a pris la décision d'utiliser comme outil de régulation une grille d'évaluation formative centrée sur deux composantes : pragmatique et linguistique.

Et si nous comparons les séquences PD et les séquences GT, deux organisations différentes semblent se dessiner. Une logique tout à fait scolaire et une logique communicative.

Dans le premier cas, nous avons remarqué que l'écrit a été limité essentiellement aux activités de l'ordre de l'*écrire pour comprendre le texte lu*. Dans le second cas en revanche, la compréhension a été mise au service de la production, autrement dit les activités relevées sont de l'ordre du *lire pour écrire*. Les séquences PD ont été abordées dans une perspective linguistique et traditionnelle alors que les séquences autour de deux genres textuels ont adopté une perspective communicative.

Sur le plan des régulations comme moyen de travail enseignant pour construire l'objet enseigné, nous avons également constaté que dans le premier cas, outre les exercices et activités proposés par le manuel, aucune autre stratégie explicite n'a été mobilisée pour enseigner l'écrit. Alors que dans le second cas, un outil de régulation explicite a été mis en place. Quelle que soit l'incomplétude de la grille d'évaluation, cet outil aura eu l'avantage de permettre aux apprenants de s'approprier l'écrit, puisqu'ils ont su mesurer pas à pas la distance parcourue entre le point de départ et un point d'arrivée. Dans les séquences GT, la classe a partagé le métalangage propre à l'objet écrit, et des écrits ont été produits. Quelle réponse didactique apporter face à toutes ces instabilités dans le travail de l'enseignant lorsqu'il aborde les objets écrits dans sa classe ?

2.2. Vers une approche par les genres textuels

Deux logiques didactiques cheminent en parallèle. L'une demeure dominante, c'est celle linguistique, et l'autre celle communicative cherche à se frayer un espace didactique. Mais à cause de l'isomorphisme pédagogique qui veut que l'on enseigne comme l'on a été enseigné soi-même, la machine communicative rencontre des difficultés à se mettre

en branle. Et dès lors qu'elle se met en marche, il lui manquerait un *feuilleté* didactique pour pouvoir produire des textes écrits. Il s'agit précisément de l'approche par les genres textuels, une approche sous analysée dans le domaine de l'enseignement / apprentissage de l'écrit.

Conclusion générale

A l'issue de cette recherche qui s'est déroulée sur une longue période, je tenterai de prendre un certain recul réflexif afin de revenir sur trois paramètres de la thèse : d'abord les résultats obtenus en lien avec les hypothèses de départ, ensuite la méthodologie de recherche mise en œuvre et enfin les prolongements que j'entrevois dans la perspective d'un réinvestissement des résultats auprès de collègues enseignants de français.

Discussion sur des résultats

En ce qui concerne les résultats de mes analyses, il convient de rappeler que la question que je m'étais posée concernait les pratiques effectives d'enseignants qui enseignent la compétence scripturale en français, en milieu formel multilingue à un public adulte dans le cadre d'une Alliance Française. Si l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère et seconde vise la maîtrise de la compréhension et de la production de textes oraux et écrits adaptés à des situations de communication diverses, il m'avait semblé légitime et pertinent de m'interroger sur les conduites des enseignants dans le feu de l'action, de procéder à une analyse de leurs pratiques pour comprendre ce qu'ils faisaient pour que leurs apprenants s'approprient la compétence scripturale. Dans cette optique, ma question de départ était celle-ci: *que font réellement les quatre enseignants observés quand ils enseignent l'écrit* ?

Pour pouvoir analyser mon corpus de données portant sur les pratiques de quatre enseignants engagés dans l'enseignement de l'écrit, j'ai commencé par essayer de mettre en place un appareil théorique et méthodologique adapté, en m'appuyant sur des références théoriques multiples. L'étude des données a fait ressortir un type de conduite récurrent, qui m'a semblé correspondre à la conduite, conceptualisée et désignée dans les recherches par le terme de *régulation*. J'ai donc construit mes analyses en m'appuyant sur la notion de régulation. Il m'est apparu que les enseignants observés ont réellement créé dans leur dispositif didactique des moments de régulation, et celle-ci sous trois formes: des régulations internes, des régulations locales et des régulations générées spontanément par les contributions des apprenants. Seules les régulations internes et locales dans les interactions ont été analysées en détail dans la thèse parce qu'elles permettent de discriminer de manière fine les séquences de Pratiques de discours (PD) et de genre de texte (GT), et de préciser ainsi les hypothèses de départ. Alors que la première séquence avait privilégié la démarche de compréhension du texte ou savoir sur l'objet, la seconde avait privilégié la démarche de production de texte, introduisant un premier niveau de complexité.

Par ailleurs, on peut conclure qu'un travail élaboré, complexe, individualisé et inventif pour la mise en place de compétences textuelles a été réellement effectué par chacun des enseignants, bien que difficilement observable dans certains cas. Par exemple, le travail portant sur la planification de la dissertation ou celui concernant la mise en place d'activités visant la cohérence textuelle à partir de la reconstitution du texte, peut illustrer ces opérations hautement complexes qui se construisent aussi grâce aux

apports théoriques incontournables. En outre, la grille d'évaluation formative (en annexe) appliquée à la séquence GT m'a tout de suite fait voir qu'un travail spécifique avait été proposé pour construire les compétences de *bas niveau*. C'est ainsi que l'on peut considérer qu'un outil comme ce genre de grille peut contribuer à sensibiliser les apprenants aux critères importants pour la construction d'un texte. On soulignera ici que lorsqu'il s'est agi de parler de la notion de genre ou de dissertation, les deux séquences ont fait appel à des notions métacognitives.

A partir de ces deux logiques dégagées des pratiques effectives soumises à analyse, on peut d'emblée avancer que notre hypothèse selon laquelle *on ne peut pas enseigner avec efficacité l'écrit si l'on ignore les types et genres de textes* semble partiellement confirmée. A y regarder de près, elle se vérifie dans de larges proportions. Toutefois, même si le genre est actualisé dans la classe, sa valeur socio-culturelle semble être occultée par le traitement ponctuel des dimensions locales du texte.

Par ailleurs, les régulations générées par les contributions des apprenants aux interactions, bien qu'elles n'aient pas fait l'objet des analyses, seraient tout à fait intéressantes à analyser et mériteraient une place dans les réflexions ; leur prise en compte dans le tissu discursif de la classe pourrait contribuer à éclairer le discours et les pratiques enseignantes. Il s'agit d'une nouvelle piste de recherche à explorer.

Une dernière réflexion et non la moindre que je livre ici mais qui serait à murir davantage concerne le fait que notre public adulte est plurilingue. Il va de soi que ces apprenants de français langue étrangère ou seconde ont bel et bien en dépôt déjà, dans leur langue(s) première(s) et leur culture(s) une connaissance des genres sociaux qui est le fruit de leur expérience du monde. Sans doute cela a-t-il des implications didactiques : on pourrait s'interroger sur la manière d'encourager les apprenants à mobiliser ces connaissances acquises afin de les mettre au service de l'apprentissage de la langue étrangère ou seconde.

Dans cette perspective, le travail que l'on peut faire à partir de ces genres de texte, me paraît exemplaire par l'intérêt et peut-être même l'universalité de la démarche. Personne ne peut contester par exemple que dans une parabole ou un conte la grammaire, le lexique et le discours se combinent nécessairement.

Ne constituant pas le prétexte à l'apprentissage d'un sous-ensemble d'unités, un tel texte devient le lieu d'une parole authentique, c'est-à-dire non préconçue à des fins pédagogiques contrairement au document nommé « authentique », faute de mieux. Cela dit, il faut admettre que les textes relevant des genres sociaux maîtrisés par les apprenants sont didactisés dès lors qu'ils viennent s'inscrire dans le travail sur le langage mené dans la classe

Quelques remarques sur la méthodologie de recherche

En cohérence avec ma question de recherche, le dispositif méthodologique privilégié était écologique, car il s'agissait d'observer les interactions en classe telle qu'elle se produisait réellement afin de les analyser. Comme le montrent les transcriptions en

annexe, cette méthode permet d'obtenir des données riches, pouvant être analysées en vue de l'objectif de décrire et comprendre l'agir enseignant dans toute sa complexité. Même si, bien entendu, il est impossible d'accéder pleinement aux pratiques effectives des enseignants à cause de leur complexité.

D'ailleurs, j'ai rencontré d'énormes difficultés pour appréhender la masse de données recueillies en classe. Pour lever cet obstacle dans la perspective de mes futurs travaux, j'ai résolu de m'approprier l'outil méthodologique de base pour la description et la compréhension des pratiques enseignantes en classe de français, à savoir le *synopsis.* Cet outil a été construit et opérationnalisé par le Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (GRAFE) de l'Université de Genève. Je compte à mon tour, l'expérimenter et l'adapter à mon contexte professionnel et à mon domaine de recherche. En outre, je prévois de compléter ma méthodologie par des entretiens avec les enseignants et les apprenants entre deux séances de cours. Croiser les analyses contribuerait, à mon sens, à mieux comprendre le travail enseignant.

Pistes pour le réinvestissement professionnel des avancées de la thèse :

Tout compte fait, cette recherche a suscité en moi beaucoup d'enthousiasme et presque autant de nouvelles interrogations. J'envisage ainsi de toujours me remettre en question, réfléchir sur les pratiques de classe en tenant compte de la complexité du triangle didactique.

En effet, je considère cette thèse comme une étape, une étape marquante et porteuse dans ma trajectoire professionnelle. Beaucoup de graines ont été semées, mais il faut de la patience, de l'investissement et du travail constant afin de réinvestir les apports potentiels de cette recherche dans ma pratique d'enseignant et surtout de formateur. A propos, au moment où je boucle cette thèse, j'ai comme responsabilité de coordonner un groupe d'enseignants de français langue étrangère et seconde au sein de l'Institut Français de Kinshasa, en République Démocratique du Congo.

Ce qui vaut pour moi vaudrait autant pour mes collègues professeurs de français pour adultes dans les Instituts français et Alliances françaises que pour les formateurs de formateurs ayant en charge la formation des futurs enseignants tant de français langue maternelle que de français langue étrangère. En admettant cela, il apparaît clairement que la perspective didactique demeure l'enseignant. Mais parce que cette perspective engage pleinement l'enseignant dans ses responsabilités non seulement didactiques mais également éthiques et sociales, je me convaincs qu'il n'est pas anodin d'être professeur de français.

Certes, la didactique de l'écrit se doit de reconquérir une dimension holistique, en particulier par le travail de plusieurs formes d'écrits mais dans le prolongement de cette thèse, je compte poursuivre le travail d'élaboration de séquences didactiques qui s'inspirent de l'approche par le genre textuel en creusant davantage cette notion de genre comme moyen de travail authentique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit.

Il serait tout à fait intéressant de continuer à mettre en place des démarches de recherche pour analyser ces expérimentations et réfléchir, de préférence en équipe ou en *communauté discursive*, sur leurs apports pour le bénéfice des apprenants et, bien au-delà, de la société.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J.-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga.

Adam, J.-M., (1997). Genres, texte, discours, pour une reconception linguistique du concept de genre, *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75.

Adam, J.-M. (1998). Linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité. Dans J.L. Chiss, J.P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian et B. Schneuwly (dir.) *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits.* (p. 23-33). Bruxelles : De Boeck-Université.

Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

Adam, J.-M. (2011). *Genre de récits. Narrativité et généricité des textes.* Louvain-la-Neuve : Ed. Academia.

Aeby Daghe, S. & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton, O. Dezutter, (dir.), *Professionnaliser l'enseignement du français* (p. 83-105). Bruxelles : De Boeck.

Aeby Daghe, S. & Almgren, M. (2014). L'alternance des langues et les gestes didactiques dans l'enseignement en L1 et L2. Dans *Faire société dans un cadre pluriculturel. L'école peut-elle didactiser la pluralité culturelle et linguistique des sociétés modernes ?* (103-114). Limoges : Lambert-Lucas, [http://archive-ouverte.unige.ch/unige:48239. Téléchargé le 20/08/2015 à 10H36'56'']

Alegria, J. & Morai, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. Dans L. Rieben & Ch. Perfetti, (dir.*). L'Apprenti lecteur* (p. 173-196). Paris : Delachaux et Niestlé.

Amigues, R., Faïta, D. & Kheroubi, M. (2003). Métier d'enseignant : organisation du travail et analyse de l'activité. *Skholê*, Hors-série 1.

Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2004). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire (pp. 155-168). Dans E. Gentaz et Ph. Dessus (Eds.). *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation*. Paris : Dunod.

Bain, D. (1992). Et si le résumé n'existait pas? Dans M. Charolles et A. Petitjean (dir.), *L'activité résumante* (p. 129-157). Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

Bain, D. & Canelas-Trevisi, S. (2007). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe. Dans E. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard, & N. Sorin (dir.*), La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p.203-218). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Bain, D. & Canelas-Trevisi, S. (2009). Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif. Circulation entre deux domaines de la discipline français. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 231-265). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bain, D. et Canelas-Trevisi (2013). Paramètres de l'énonciation et utilisation de termes métalangagiers dans l'enseignement du texte argumentatif. Dans M. Barbazan (dir.), *Enonciation, texte, grammaire* (p. 149-165). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique du roman*, trad. française. Paris : Gallimard.

Bakhtine, M. (1979). Les genres du discours. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bal, W.(1974). Particularités actuelles du français d'Afrique centrale. Dans W. Bal (dir.). *Groupe de recherche sur les africanismes. Lubumbashi : CELTA, 15-27.*

Barré-De Miniac, Ch. (1993). L'écriture : une pratique culturelle diversement investie. Dans M. Lebrun & M.-Ch. Paret. *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français* (p. 23 – 29). Paris : Delachaux et Niestlé.

Barré-De Miniac, Ch. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133.

Barré-De Miniac, Ch. (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck.

Barré-De Miniac, Ch. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion.

Benveniste, E. (1966). La nature des pronoms. Dans *Problèmes de linguistique générale.* Paris : Gallimard.

Benveniste, E. (1996). Les relations de temps dans le verbe français. Dans *Problèmes de linguistique générale* (p. 237-250). Tome 1. Paris : Gallimard.

Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz, & C. Simard (dir.) *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Laval : Presses de l'Université de Laval.

Bouquet, S. (2007). Introduction. *Linx, 56,* 7-18.

Bronckart, J.-P. et Besson, M.-J. (1988). Et si la grammaire n'était pas inutile ? Dans D. Bain (dir.), *La recherche au service de l'enseignement?* (p. 73-93). Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Bronckart, J-P & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable*. Education et recherche, 1.*

Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, Cl. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif.* Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J-P. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Université de Genève : FPSE.

Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. *Hommage à François Rastier. Texto ! (XIII),* 1 :1-96.

Canelas-Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe. Les exemples de la phrase et du texte.* Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université de Genève.

Canelas-Trevisi S. & Bain, D. (2009). La grammaire scolaire au service de l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif ? Analyse critique de quelques pratiques en classe. Dans J. Dolz et Cl. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical* (155-176). Québec : Les presses de l'Université Laval.

Canelas-Trevisi, S. (2009), *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne : Peter Lang.

Canelas-Trevisi, S., Guernier, M.-C., Sales Cordeiro, G., Simon, D.-L. (2009) (dir.). *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Grenoble : ELLUG – Université Stendhal.

Canelas-Trevis, S. (2009). Introduction. Dans S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. Sales Cordeiro, D.-L. Simon, (2009) (dir.). *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (7-13). Grenoble : ELLUG – Université Stendhal.

Canelas-Trevisi S. (2010). Les objets grammaticaux et les pratiques de classe en FLE. Dans O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck; M.-E. Damar, N. Kemps & E. Schoonheere (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (p. 193-202). Bruxelles : Peter Lang.

Canelas-Trevisi, S. & Gagnon, R. (dir.) (2014). L'analyse des pratiques en classe de français : théories et méthodes. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*. 49, 5-15.

Canelas-Trevisi, S. (2015). Les subordonnées relatives et les textes en contexte : une rencontre impossible ? Dans P. Trévisiol & M. Kaheraoui, *Les subordonnées : corpus, acquisition et didactique* (p. 139-158). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Chaudenson, R. (1991). *La francophonie : représentations, réalité, perspectives.* Paris : Didier-Érudition.

Charaudeau, P. (1992). *La grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. & Simard, Cl. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui.* Boucherville (Québec) : Graficor.

Chartrand, S.-G (2013). Qu'est-ce qu'un genre et pourquoi faire des genres l'axe organisateur du développement des compétences langagières? Dans *Cahiers AQPF de juin* (diffusé avec autorisation expresse de l'auteure, 16 mars 2013).

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chiss, J.-L. (2001). Travailler à la tâche ou construire l'enseignement/ apprentissage? 8**e** colloque de l'association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM).

Combe, D. (1992). *Les genres littéraires.* Paris : Hachette.

Confenem (1986). *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs : Bilan et inventaires.* Paris, Libraire H. Champion.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.

Couvert, C. (1982). *La langue française en République Populaire du Congo.* Paris : I.R.A.F.

Dabène, M. *(*1981). *Recherches en didactique du français.* Grenoble : Publications de l'Université des langues et lettres de Grenoble.

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture.* Bruxelles : De Boeck.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.

Defays, J.-M. (2003). Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage. Hayen 11 : Pierre Mardaga.

Demougin, F. (2008a). La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes. *Tréma* [En ligne]. (Mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 23 avril 2015.URL : http://trema.revues.org/427;DOI: 10.4000/trema.427

Demougin, F. (2008b). Continuez la culture. Le littéraire et le transculturel à l'œuvre dans la didactique des langues, *Etudes de linguistique appliquée*, 152, 411-428.

Dolz, J. & Schneuwly, B. 1996. Genres et progression en expression orale et écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques, vol. IV, 7e/8e/9e*. Bruxelles: De Boeck & Larcier / COROME.

Dolz, J., Schneuwly, B., Thevenaz, T., Wirthner, M. (2001). Les tâches et leurs entours en classe de français, 8e colloque de l'association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM).

Dumont, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal.* Paris : ACCT/Karthala.

Dumont, P. (1990). *Le français, langue africaine.* Paris : L'Harmattan.

Dumont, P. & Maurer, B. (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique francophone. Paris :* AUPELF.

Faïk, S., Nyembue N., Max Pierre & SESEP Ns. (1977). *Le Zaïre : deuxième pays francophone du monde ?* Québec : CIRB.

Galisson, R. & Coste, D. (dir.) (1976). *Dictionnaire de la didactique des langues.* Paris : Hachette.

Galisson, R. (1994). Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *ELA* 95, 119-159.

Gbadamassi, F. (2010). *« Brèves ». Afrik.com, 17 octobre 2008.* www.afrik.com/breves-2008-10.html. Consulté le 15 décembre 2010.

Genette, G. (1979) *L'introduction à l'architexte.* Paris : Seuil.

Gueunier, N. (1992). Le français langue d'Afrique. *Présence francophone, 40 (99).*

Houis M., (1972). *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire.* Paris : PUF.

Hymes, D.H., (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif./ Hatier.

Johsua, S. & Dupin J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques.* Paris : PUF.

Kilanga Musinde, J. (2006a). Rapports entre le français et les langues africaines. Dans Conseil supérieur de la langue française (dir.) *Langue française et diversité linguistique, Actes du séminaire de Bruxelles* (p.205-214). Bruxelles : de Boeck-Duculot.

Kilanga Musinde, J. (2006b). Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain. Dans M. Moulinié (dir.) *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 123-136.

Kilanga Musinde J. (2009). *Langue française en Francophonie. Pratiques et réflexions*. Paris : L'Harmattan.

Kondani, K. (1987). L'oralité et l'écrit : principes et stratégies de la rétention dans l'alphabétisation. (Actes de colloque). *Linguistique et sciences humaines, Vol. 27,* 79-87.

Le Monde du 18 octobre 2008. *www.abidjantalk.com/viewtopic.php?t=12863*. Consulté le 15 décembre 2010.

Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Copenhague : NytNordiskForlag Arnold Busck.

Lyons, J. (1970). *Linguistique générale. Introduction à la linguistique générale.* (trad. Française). Paris : Larousse.

Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris : Hachette.

Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse de discours*. Seuil.

Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.

Makouta-Mboukou, (1973). J.-P. *Le français en Afrique noire.* Paris : Bordas.

Mangenot, F. (1998). Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2. Dans *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères* (Université de Franche-Comté, 1998), actes du Xe colloque international FOCAL, Besançon, 19-21 septembre 1996.)

Marchand, F. (1971). *Le Français tel qu'on l'enseigne.* Paris : Larousse.

Mas, M. (1994). Recherches sur l'évaluation des écrits des élèves. Problématique didactique, notions de critère d'évaluation et de contenus d'enseignement. Dans M. Dabène (dir.) Grenoble.

Mbulamoko, N.M et alii (1986). *Etat d'utilisation des langues nationales dans l'enseignement primaire et secondaire au Zaïre.* Kinshasa : UNESCO/CRN/EPS/IPN.

Menard, L. (1995). Et si écrire rimait avec plaisir. L'apprentissage de l'écriture revu et corrigé. Dans J.-P. Goulet (dir.) *Enseigner au collégial* (pp. 263-269). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde.* Paris : Didier Erudition. Centre International de Phonétique Appliquée-Mons.

Moirand, S. (1978). *Situations d'écrits*. Paris : Clé international.

Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.

Moro, C. & Wirthner, M. (2002). Quelques réflexions pour une approche triadique de la notion de la tâche scolaire. Dans M. Wirthner et al. (dir.) *Les tâches et leurs entours en classe de français : actes du 8e colloque international de la DFML, Neuchâtel, du 26 au 28 septembre 2001 (p.10).* Neuchâtel : Association internationale pour le

développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (DFML). (CD-Rom PC/Mac)

Mubiayi, T. (1987). L'association "Témoins de Jéhovah": un exemple d'une politique d'alphabétisation. (Actes de colloque). *Linguistique et sciences humaines, Vol. 27,* 71-78.

Ndaywel è Nziem, Is. (1998). *Histoire générale du Congo. De l'héritage ancien à la République Démocratique*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a., (Département Duculot).

Ngalasso M., (1992). Le concept de français langue seconde. *Etudes de linguistique appliquées,* 88, Paris.

Nkongolo, J.-J. (1997). Choisir une langue d'enseignement au Zaïre : Problématique et évaluation d'une situation sociolinguistique. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Mons : Université de Mons-Hainaut.

Nyembue, N. (2010). Le français en République Démocratique du Congo : Etat des lieux. *Le français en Afrique*, 25. *Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire.*

Perrenoud, Ph. (2001). Compétences, langage et communication. Dans L. Collès, J.L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder. *Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.

Petitjean, A. (1991). Contribution sémiotique à la notion de «genre textuel ». *Recherches linguistiques*, XVI.

Peytard, J. (1970). Oral et scriptural, deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française,* 6.

Postic, M. & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.

EPSP (2005). *Programme National pour l'Enseignement Primaire 2005.* Kinshasa : UNESCO.

EPSP (2005). *Programme National de Français 2005.* Kinshasa : EDIDEPS.

Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.

Reuter, Y. (2007). (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Robert, A. D. et Bouillaquet, A. (2002). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, Que sais-je, 3271.

Ruwet, N. (1968). *Introduction à la grammaire générative*. Paris : Plon.

Sauvage, J. & Demougin, F. (dir.) (2012*). La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*. Paris : L'Harmattan.

Schneuwly, B. (1994). *Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques*. Dans Y. Reuter (dir.) (1994). *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel, Peter Lang, 155-173.

Schneuwly , B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. *Dans* J. Dolz & J.-C. Meyer (dir.) (1998). *Activités métalangagières et enseignement du français*. (p. 267-272). Berne: Peter Lang.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22,19-38.

Schneuwly, B. (2002). La tâche : outil de l'enseignant. Métaphore ou concept ? Dans J. Dolz, B. Schneuwly, Th. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (dir.) *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8e colloque international de la DFLM* (Neuchâtel 26-28 septembre 2001), CD-Rom, Neuchâtel : IRDP.

Schneuwly, B. (2005). De l'utilité de la transposition didactique. Dans J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.) *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 47-59). Paris : Nathan.

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 (dossier les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques coordonné par Yves Lenoir),* 77-93.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1998). Les journées de Cartigny vues par une didacticienne des mathématiques. Dans J. Dolz, J.-Cl. Meyer (dir.*) Activités métalangagières et enseignement du français* (p. 273-283). Berne : Peter Lang.

Sesep, Ns. (1986). L'expansion du lingala*. Linguistique et sciences humaines, 27, 1, 19-48.*

Sesep, Ns. (1993). *La francophonie au cœur de l'Afrique. Le français zaïrois.* Paris : Didier-Erudition.

Simon, D-L., Billiez, J. & Watt, L-M. (2010). Répertoires pluriels et apprentissage du français langue étrangère en Afrique du Sud : perspectives didactiques et sociales. Dans F. Balladon & C. Peigné (dir.) *Le français en Afrique du Sud : une francophonie émergente ? French Studies in Southern Africa*, 40, 207-235.

Simon, D-L. & Sabatier, C. (2003). (dir.) *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes-dispositifs-acteurs*. *Lidil,* Hors-série.

Slatka, D. (1975). L'ordre du texte. *Etudes de linguistique appliquée,* 19,

Souchon, M. (1998). L'appréhension de la relation scripteur-lecteur à partir de l'analyse des résumés d'un même texte fictionnel-littéraire produits en situation LM et LE. Dans M. Souchon (dir.) *Actes du Xe Colloque international «Acquisition d'une langue*

étrangère : perspectives et recherches» (p.507 – 517). Université de Franche-Comté : Centre de Linguistique Appliquée de Besançon.

Stockinger, P. (2001). *Traitement et contrôle de l'information : procédures sémiotiques et textuelles.* Paris : Hermès sciences publications.

Verschueren, J. (1970). A la recherche d'une pragmatique unifiée. *Les actes du discours*. *Communications,* 32.

Weiss J. (1979). L'évaluation formative dans un enseignement différencié du français : une conception à dépasser. Dans L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p.194-202). Berne-Francfort-sur-le-Main : Peter Lang.

Communauté UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Langues, littératures et Sciences humaines, Sciences du langage, Didactique et Linguistique**
Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Norbert MPOYI CILO

Thèse dirigée par **Sandra CANELAS-TREVISI** (2008-2013) et **Diana-Lee SIMON** (2013-2015)

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM** dans
l'École Doctorale 50 : Langues, Littératures et Science Humaines

LES PRATIQUES EFFECTIVES DES ENSEIGNANTS POUR CONSTRUIRE LA LANGUE ECRITE CHEZ DES ADULTES EN MILIEU PLURILINGUE. LE CAS DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE KINSHASA, R.D. CONGO

Volume 2 : Annexes

Thèse soutenue publiquement le **17 décembre 2015**

devant le jury composé de :

Mme Françoise DEMOUGIN
PR émérite, Université Paul-Valéry Montpellier, rapporteure

M. Julien KILANGA MUSINDE
PR, Université d'Angers, rapporteur

Mme Diana-Lee SIMON

MCF HDR, Université Grenoble Alpes, directrice

SOMMAIRE

ANNEXE A. TRANSCRIPTIONS ET SYNOPSIS DE MPIA 1
PROFESSEUR MPIA SEANCE 1 DU 17 MARS 2008 1
> *Transcriptions* *1*
> *Synopsis* *13*
PROFESSEUR MPIA SEANCE 2 LE MERCREDI 19 MARS 2008 DE 16H00 A 18H00 21
> *Transcriptions* *21*
> *Synopsis* *34*
PROFESSEUR MBO SEANCE 3 LE VENDREDI 21 MARS 2008 DE 16H00 A 18H00 41
> *Transcriptions* *41*
LES DANGERS DU TELEPHONE PORTABLE/COMPREHENSION ECRITE 47
> *Transcriptions* *47*
> *Synopsis* *55*
ANNEXE B. TRANSCRIPTIONS ET SYNOPSIS DE MBO 59
PROFESSEUR MBO SEANCE 1 LE MARDI 18 MARS 2008 DE 10H30 A 12H30 59
> *Transcriptions* *59*
> *Synopsis* *65*
PROFESSEUR MBO SEANCE 2 LE JEUDI 20 MARS 2008 DE 10H30 A 12H30 68
> *Transcriptions* *68*
> *Synopsis* *77*
PROFESSEUR MBO SEANCE 3 LE SAMEDI 22 MARS 2008 DE 10H30 A 12H30 79
> *Transcriptions* *79*
> *Synopsis* *97*
ANNEXE C. TRANSCRIPTIONS ET SYNOPSIS DE OMBA 102
PROFESSEUR OMBA SEANCE 1 SAMEDI 14 MARS 2009 102
> *Transcriptions* *102*
> *Synopsis* *120*
PROFESSEUR OMBA SEANCE 2 LE MARDI 17 MARS 2009 DE 08H30 A 10H30 125
> *Transcriptions* *125*
> *Synopsis* *131*
PROFESSEUR OMBA SEANCE 3 JEUDI 19 MARS 2009 133
> *Transcriptions* *133*
> *Synopsis* *145*
PROFESSEUR OMBA SEANCE 4 SAMEDI 21 MARS 2009 147
> *Synopsis* *151*
ANNEXE D. TRANSCRIPTIONS ET SYNOPSIS DE SHAKO 153

PROFESSEUR SHAKO SEANCE 1 LE LUNDI 16 MARS 2009 DE 10H30 A 12H30 153
> *Transcriptions* *153*
> *Synopsis* *159*
PROFESSEUR SHAKO SEANCE 2 LE MERCREDI 18 MARS 2009 DE 10H30 A 12H30 160
> *Transcriptions* *160*
> *Synopsis* *185*
PROFESSEUR SHAKO SEANCE 3 188
> *Transcriptions* *188*
> *Synopsis* *212*

ANNEXE E. FICHE D'EVALUATION FORMATIVE 217

Annexe A. Transcriptions et synopsis de MPIA

Professeur MPIA Séance 1 du 17 mars 2008

Durée de l'enregistrement : 51:30

Configuration de la classe : 10 étudiants dont 1 homme de nationalité soudanaise intégré totalement dans la communauté congolaise tant de point de vue linguistique que sociale ; et 9 femmes, toutes de nationalité congolaise

> Transcriptions

P : nous allons finir la séquence 7/ livre de l'étudiant page 87/je suis pour / Je suis contre/ **Compréhension écrite /Expression orale/** Lisez la consigne Mata

01'- 2'

A: lisez les propositions puis/ pour chacune trouvez deux arguments/ le premier pour défendre la position prise et le deuxième pour la réfuter

P : allez-y/qu'est-ce qui est demandé↑//Mamou qu'est-ce qui est demandé//Moseka qu'est-ce qui est demandé

A: il est demandé de prendre la position/puis et ensuite de situer le pour et le contre/

P : mais avant /on demande de↑ /premièrement↓

A: premièrement on nous demande de défendre la position prise/

P : puis deuxièmementquand vous : vous prenez position/c'est-à-dire vous faites quoi↑

A: il faut approuver/

P : vous approuvez/ et deuxièmement↑

A: vous réfutez/

2'- 05'

P : alors quelle est la première proposition↑// lisez la première la proposition madame↑/

A: dans la vie le plus important c'est d'avoir un bon métier/

P : dans la vie le plus important c'est d'avoir un bon métier// approuvez et réfutez/

A: je suis absolument d'accord

P : et vous êtes d'accord pourquoi/pourquoi

A : parce que avoir un métier/c'est avoir la vie un bon métier

P : qu'est-ce que ça veut dire avoir un bon métier↑

A: un bon métier c'est le travail/avoir un bon salaire avoir une bonne vie

P : bonne vie

A : oui

P : alors vous réfutez maintenant/

A: vous avez euh::une bonne famille/ avoir euh: de bonnes relations avec des gens c'est très important/

P: jusque-là vous n'avez pas encore réfuté/

A: XX
P: comme quoi↑
A1: ce n'est pas seulement avoir un bon métier/il y a d'autres gens qui n'ont pas de métier qui se débrouillent
A2: le bon métier c'est une spécialité là
P: par exemple c'est seulement travailler au bureau
Cl: non XXX le bon métier c'est un médecin un ingénieur
P: on peut dire un médecin/quoi encore↑
Cl:XXX ingénieur
P: ingénieur/ quoi encore↑
Cl: XXX commerçant patissier tailleur maçon

05'- 05' :45"

P : ah::↑ est-ce que vous pouvez vous souvenir d'un dicton concernant le métier↑ un dicton/concernant le métier/
A: pardon↑
P : un proverbe concernant le métier/
A: Il n'y a pas de sot métier/
P : il n'y a pas↑
A: il n'y a pas de sots métiers il n'y a que de sottes gens/
P : il n'y a que de sottes gens↑ /donc↑ tout métier:↑
As : est bon↓/
P : et ce sont les hommes qui↑
A: qui sont mauvaisEs/
P :il y a des gens qui abandonnent leur métier alors en ce moment-là la vie se mène au « passé »/ce n'est pas une bonne vie/ce n'est pas une vie au présent que nous maîtrisons/c'est une vie de désordre
05' :45''- Retour à l'argumentation
A: le plus important ce n'est pas le métier c'est la santé/
P : c'est↑
A: la santé/
P : la santé//pour assurer la santé qu'est-ce qu'il faut↑
A: il faut avoir un métier/
A1 :
P : (écrit au TN et les Es notent) il n'y a pas de sot métier il n'y a que de sottes gens/que chacun reste dans sa spécialité ↑ainsi le pays pourra se développer harmonieusement/

06'45"-10'15"

A: ils sont en bonne santé
P : les pousse-pousseurs ne sont pas en bonne santé↑
As : non

A: pourquoi pas↑
P : et on dit que c'est à la sueur de son front↑
Cl : que l'on gagnera sa vie/
P : donc vous êtes toujours dans : le plus important c'est d'avoir un bon métier pour garantir la vie/qui peut dire autre chose↑
A: les pousse-pousseurs ne sont pas de bonne santé
P : ne sont pas en bonne santé
A: en bonne santé
P : les pousse-pousseurs sont en bonne santé↑
Cl : non::
A: pourquoi pas/ les pousse-pousseurs ils ont une entreprise::
Cl :XXX
A: vous pouvez vous/
Cl :XXX
A: vous pouvez vous :
P : alors c'est bien ce qu'elle dit//s'il vous plaît est-ce qu'il y a des métiers sans souffrance↑
Cl : non XXX
P : et on nous dit que c'est à la sueur de votre front
Cl : que vous gagnerez votre vie/
P : euh:: je n'ai fait que lancer le débat/

10' :18-

P : nous avons dit que c'est bien d'avoir un métier/ notre vie en sera garantie/on pourra avoir la bonne santé, on pourra aider les autres et on pourra économiser la vie pour garantir aussi la retraite/ et dans réfuter on a dit qu'il n'y a pas que un bon métier
Ax : de sottes gens
P : il y a aussi la santé il y a aussi donc la discipline personnelle parce que vous pouvez avoir un bon métier mais si vous n'êtes pas discipliné en ce moment-là vous allez perdre votre vie/ où ça↑//
Cl : …
P : dans un cimetière quelque part à kinsuka//
Cl : (rires)
P : alors est-ce qu'on peut passer à : une autre proposition on prend seulement une seule/ SI/septième↓ si on a un bon salaire/peu importe si on aime son métier↓/
A1 : on peut aimer son métier mais on doit avoir un bon salaire
P : non qu'est-ce qu'on veut dire ici↑
A2 : si on a un bon salaire peu importé si on aime :↓
P : oui qu'est-cela veut dire↑
A: si
P : attention↑ lisez bien là-bas//qu'est-ce qu'il veut dire par là↑
A: cela veut dire vous avez un bon salaire/

P : non
A2 : même si on ne vous paie pas ce n'est rien
P : non/ on dit si on a un bon salaire peu importe
A4 : n'importe quel salaire
P : non/peu importe si on aime ce métier↓
A: voilà comment moi j'ai compris si on vous paie bien vous allez aimer ce métier
P :non/ pour aimer ce métier qu'est-ce qu'il faut↑
A: il faut aimer le métier
P : non/qu'est-ce qu'il faut↑
A: il faut travailler n'importe où vous allez gagner d'abord un bon salaire
P : on insiste sur quoi↑/sur
Ax : le salaire
P : sur le↑
Cl : xxx le salaire↓
P : ce qu'il faut c'est le salaire peu importe le métier qu'on aime ou qu'on n'aime pas peu importe ce qu'il faut c'est le↑
Cl : salaire
P : ce qu'il faut c'est↑
Cl : le salaire↓/
P : vous avez déjà vu un électricien qui travaille dans un hôtel↑/à la réception d'un hôtel↑
Cl : oui
P : est-ce que vous avez déjà trouvé des avocats qui travaillent dans un centre hospitalier↑
Cl : oui
P : est-ce que vous avez déjà vu des commerçants qui:: travaillent comme aides maçons↑
Cl : oui/il y en a XXX
P : comme contremaîtres↑
Cl : (chaude discussion) XXX
P : suivez↑ un autre exemple vous voyez un ingénieur en train de vendre dans un magasin↑
Cl : oui
P : vous voyez un licencié : en droit↓ derrière un comptoir↑
Cl : XXX oui/il n'y a pas de travail/ si il a un bon salaire/il y en a/
P : c'est votre avis↑
Cl : oui
P : alors c'est d'abord le salaire
Cl : oui
P : alors vous êtes d'accord avec ça↑
Cl : oui nous sommes d'accord
P : vous pouvez réfuter↑//maintenant arguments contre/
A: pour développer un pays/ il faut que le licencié en droit soit à sa place l'ingénieur à sa place le politicien à sa place le commerçant à sa place/
P : pour lui, il pense que chacun soit dans sa spécialité/

A: voilà↓
P : que l'avocat aille défendre les causes des gens dans des tribunaux/ que le médecin soit à l'hôpital/que l'ingénieur se trouve sur le chantier que le commerçant soit dans son secteur de commerce/si chacun est à sa place alors le pays va se développer// voilà euh : le genre des propositions que je pourrai vous donner au DL/ que chacun soit dans sa spécialité// et vous avez retenu l'adage là il n'y a pas de sot métier il n'y a que de sottes gens.

15' :53"-17' :55

(P écrit au TN :1. Il n'y a pas de sot métier, il n'y a que de sottes gens. 2. Que chacun reste dans sa spécialité, ainsi le pays pourra se développer harmonieusement. Les Es notent)
P : vous allez continuer la discussion avec les autres propositions/
A: nous allons continuer la discussion ici↑
P: vous allez continuer cela à la maison/je pourrai prendre une proposition à l'examen au test de passage je peux prendre une proposition//

La carte de la francophonie : 18 :40- 19'

P : alors maintenant nous allons à la page 89 séquence 8/
A: séquence 8↑

19'-21'30

A1 : c'est pas lisible/
P : oui c'est pas lisible mais nous allons lire seulement ce qui est lisible sur la page :
A: 59↑
P : 89/ Mboyo lisez↑/
A: ça ne se voit pas↓
A1 : C'EST PAS LISIBLE↑
P : Bon↓ nous allons lire ce qui est lisible↓/Kapi lisez↑
A: pratique des discours
P : d'abord↓ au dessus↑
A: séquace 8
P : non SEQUENCE
A: séquence 8
P : oui
A: communication
P : oui
A: comprendré des accents /
P : comprendre /
A: comprendre/ comprendre un texte de façon finé
P : fine
A: fine/strictire un texte
P : structurer un texte

A: structurer un texte/grammaire/reprises/ connecteurs dans un texte/ valeurs du conditionnel/ ciltire
P : culture
A: cIltIre : la francophonie
P : la francophonie
A: la francophonie/littératIre : Georges Simenon
P : et maintenant la suite/Bingo↑
A: Francophones : ils aiment leur travail↓ compréhension orale/expression orale/ Ecoutez chacune des interviews
P : i-nterview
A: i-nterviews et complétez le tableau/puis présentez-vous sur le modèle des interviews en précisant ce que vous faites/

21' :25-24' :15

P : qu'est-ce que ça veut dire cela /une interview↑
A: c'est question réponse/
P : c'est pas question réponse/
A: interviewer quelqu'un/
A1: demander à quelqu'un son point de vue/
P : demander à quelqu'un son point de vue en lui posant des questions// il y a une personne qui pose des questions et l'autre : ↑
A: qui répond/
P : répond l'autre donne des éclaircissements/ ce n'est pas question réponse/ il y a une personne qui est là en train de poser des questions à celui qui est censé avoir une information/
A: par exemple↑
P : comment↑
A: par exemple tu viens chercher du travail tu fais l'interview aussi↑
P : ah↑ au fait l'interview pour savoir si vous maîtrisez la matière/on va vous poser des questions mais vous n'allez pas poser de questions/
A: non↑
P : on vous pose des questions/c'est ça la spécificité de l'interview /c'est ça la signification de l'interview/
A: quand on vous pose la question H
P : il y a une personne qui est censée poser des questions et l'autre ne fait que répondre/
A: comment ça s'écrit↑
P : interview ce n'est pas un mot français c'est un mot anglais//regardez là sur mon livre/
A: c'est pas lisible/
P : non c'est ça que je dis/ regardez sur mon livre//c'est quoi↑
A: la carte
P : ah la carte de : ↑

Ax : de l'Europe/globe XXX
P: Globe::↑
A: globe terrestre/

24':17-27' :23"

P: les couleurs ne sont pas sorties si c'était en couleurs ça pouvait sortir//alors nous allons suivre la bande et vous allez euh : dire ce que vous entendez//
Cassette : séquence 8
P : séquence↑
Ax : cinquante 8↑
P : non vous n'avez pas bien suivi
Cl : cinquante 8
P : AH :
Cl : XXX
Cassette : séquence 8
P : ça c'est une locutrice native qui parle/il faut suivre sa prononciation//écoutez en vue de compléter ce qui est lisible//vous voyez ce qui est en bas↑/vous voyez↑ bas de la page↓
As : XXX oui/Serge/ origine/ lieu d'habitation/ profession/ raisons du choix de la profession/ définition de la francophonie/
P : alors et on vous demande de compléter le tableau/ vous n'allez pas écrire dans le livre mais dans votre cahier /
Cassette (se déroule : voir transcription en annexe)
P : pendant que la bande passe remplissez//alors qui peut déjà dire quelque chose↑
Cl : XXX Serge/Marseille/ Marcel/

27' :25- 28' :25"

P : c'est vrai ça↑
Cl : Marcel
P : c'est pas vrai// quelle est la consigne↑ // je reprends la cassette (coupure d'électricité)

28' :28-32' :25

P : tournons la page/lisez le texte ci-dessous et répondez aux questions.
A: vous pouvez faire une lecture modèle↓/
P : certes je suis votre modèle mais à ce stade de formation vous devez savoir lire↓/
A1 : une année d'euros et alors ↑28'-32' :45'
Un an après le passage réussi à l'euro la référence au franc reste toujours présente dans la tête de nombreux Français. Début janvier 2002, la mise en circulation de deux milliards de billets et de sept milliards de pièces en euro s'est fai**T**
P : s'est fait**E**
A1 : s'est faite sans incident majeur/mais un an après son lancement les quelques 300 millions d'Européens concernés ont encore du mal à changer leurs habitudes/ en France/

deux sondages réalisés au mois de décembre/l'un par l'observatoire thalys international et l'autre par le C'EST CA
P : C.S.A
A1 : c.s.a révèlent que près de la moitié de nos compatriotes souhaitent la résurrection du franc/ nostalgie ↑ difficulté de se faire à la table de multiplication par 6,5 ↑ Ou conséquence normale d'une adaptation en marche ↑
A2 : un attachement durable au franc
après l'engou**E**ment
P : eng**OU**ment
A2 : engouement des premiers jours liés à la nouveauté et l'aspect ludique des nouvelles pièces, les français boudent l'euro. Les enquêtes sont formelles : 80 % de nos concitoyens continuent à lire le prix en francs sur les étiquettes où figure toujours le double affichage (même si certainS enseignes
P : certainES enseignes
A2 : certainEs enseignes commerciales commençant
P : commencent
A2 : commencent à le supprimer au point que l'on s'interroge sur les conséquences du double affichage. Cette pratique ne retarderait-elle pas la conversion de la population à l'euro en brouillant les esprits ↑
A3 : L'inflation en question
même si statistiquement l'effet inflationniste de l'euro n'est pas démontré, il n'en reste pas moins solidement ancre
P : ancré
A3 : ancré dans l'esprit des consommateurs / d'ailleurs qui peut nier l'augmentation des prix de l'alimentation ou de certains services ↑ Un peu embarrassées les autorités européennes concèdent à ce propos que le passage à l'euro a pu jouer un rôle dans la hausse des prix constatée dans les pays de l'Union.
A4 : Un vocabulaire fleuri
depuis que l'euro fait partie de nos vies/ les euromots fleurissent un peu plus chaque jour/plus un article sans eurosceptiques ou euroconvaincus plus un texte économique sans euroland c'est dire si la langue française s'est bien adaptée à l'euro-événement /l'euro comme l'Europe ne s'est pas fait en un jour/nul doute que cette nouvelle monnaie finira par rentrer dans nos têtes comme les nouveaux francs en 1960 /

Compréhension fine d'un texte : 32 :25- 45'

P : lundi 10 mars c'est la résurrection de Kabila//c'est le sens imagé c'est une métaphore/
A: vous étiez tombé malade et :
P : oui on peut on peut par image dire ah↑ le voilà le ressuscité/(le professeur écrit au TN le verbe ressusciter et le nom résurrection)
A: pourquoi résurrection avec accent et ressusciter sans accent↑

P : oui ici il y a double **S**/alors il ne faut pas d'accent/la résurrection / ici il y a un S il y a accent double R/le ressuscité// oui quand quelqu'un a frôlé la mort/ il était sur le lit de l'hôpital/ il a subi différentes opérations différentes interventions chirurgicales/ alors quand on le voit revenir à la vie on peut dire le ressuscité/c'est un ressuscité celui-ci/ on prend plutôt au figuré/ je sais il y a des gens qui étaient dans le coma déclarés morts mais il y a eu des séances de réanimation et ils sont revenus à la vie/ et ils ont-ils ont donc continué la vie comme par le passé/ là on va dire c'est un ressuscité/ au propre comme au figuré c'est-à-dire comme quelqu'un qui était déjà mort/propre/figuré aussi comme quelqu'un qui revient à la vie/

34' :30"

A: un rescapé/
P : comment↑
A:un rescapé↑
P: un rescapé c'est quelqu'un qui a eu un accident/
A: hum↓/
P : alors quand il y a un accident mortel/ il y a par exemple sur les euh : 40 occupants un seul/ c'est comme le rescapé de l'avion/les deux/ l'hôtesse et le mécano/ ils étaient deux// ce sont des rescapés//alors ils souhaitent la résurrection du franc// c'est une idée de regret de la situation antérieure// euh : euh : la majorité des Français souhaitent la résurrection/ donc↑ ils regrettent/un attachement durable au franc ça veut dire rejet de l'euro/quand on s'attache à quelque chose on rejette l'autre/la première la première situation/si on s'attache à l'euro pardon à∷au franc c'est qu'on a rejeté l'euro//se faire/vous voyez ce verbe là↑ *se faire* ↓
Cl : oui se faire à <u>XXX</u>
P : oui/
As : se faire à
P : à/ça veut dire *s'habituer à*/ est-ce que vous pouvez lire toute la phrase où se trouve ce verbe là *se faire à*↑/
A: où↑
P : DANS LE TEXTE
As: dans le texte se *faire à* <u>XXX</u>
A : s'est faire
P : comment↑
A : s'est faire sans incident
P : non se faire à/
A: se faire à la table de multiplication par 6,5/
P : ah↑ une difficulté de se faire à la table de multiplication par 6,5 ça veut dire difficulté de s'habituer
A : à l'euro

P : à la table/ se faire à l'expression se faire à signifie s'habituer à/ vous voyez↑ vos yeux commencent à se faire à l'obscurité/vous comprenez cela↑//à la table de multiplication par 6,5 et le taux est de 1 euro pour six virgule cinquante francs// après l'engouement des premiers jours lié à la nouveauté et l'aspect ludique/qu'est-ce que cela veut dire↑ ça veut dire deux étapes/d'abord il y a eu l'acceptation c'est ça l'engouement/ bon l'idée l'idée de plaisir c'est quoi↑ l'aspect ludique/ les euh : les pièces de l'euro c'est beau là c'est comme un jeu-là c'est l'aspect ludique/ c'est pour s'amuser / ça donne plaisir ça fait plaisir de voir ça/ ça a un aspect ludique/ c'est comme un jeu/ c'est comme euh des jouets//deuxième étape c'est la bouderie/on dit qu'on a boudé/ qu'est-ce que cela veut dire les Français rejettent la nouvelle monnaie/ quand je suis arrivé tout le monde m'a boudé/je ne sais pas ce que j'ai fait/et pourtant je voudrais bien aider tout le monde/tout le monde m'a boudé il ne veut pas me voir↑ c'est ça/ bouder quelqu'un/ ça veut dire↑

As : le repousser/

P : alors 80% de nos concitoyens continuent à lire le prix en francs /ça veut dire les Français comptent difficilement en euros// les enseignes commerciales ça veut dire les magasin les marques les enseignes/ les signes// le double affichage le double affichage des prix en euros et en francs/certaines enseignes commencent à le supprimer/ à supprimer donc le double affichage/ le double affichage ne durera pas toujours/ c'est comme ici quand on est passé de zaïre à franc/ on avait chaque fois deux prix/ double affichage/ et après maintenant↑

A: nous sommes habitués/

P : on n'y pense même plus on n'y pense même plus on ne sait même pas comment on est passé de zaïre à franc// l'effet inflationniste de l'euro n'est pas démontré veut dire on n'est pas sûr que le passage à l'euro a provoqué une augmentation des prix/ ça veut dire que cela n'est pas prouvé/ mais qu'est-ce qui se passe quand on voit que 100F coûte maintenant 200F↑//

As : il y a eu augmentation des prix dans/

P : au fait dans la pensée des gens mais concrètement sur le plan économique je ne sais pas les économistes ont des calculs qu'ils font/ils trouvent que tout reste sur la même barre//qui peut nier l'augmentation des prix de l'alimentation ou de certains services ↑/ fausse question/ réponse/personne↓/ tout le monde s'accorde à constater l'augmentation des prix de l'alimentation ou de certains services/

vous voyez une façon d'affirmer quelque chose/ en posant une question entre-temps on affirme// je prends un exemple/on n'attend pas une réponse/ la question même est une réponse/ c'est ce qu'on appelle des interrogations oratoires/alors /là on pose une question entre-temps on affirme// Monsengwo en a parlé hier d'ailleurs/quand il demande de ne pas suivre les danses/ obscènes:: qui à longueur de journées passent devant les petits écrans/ ça ça ça devient une maladie// alors tous les écrans diffusent ça/ ils n'ont pas un seul programme précis d'éducation/

A: c'est toujours la musique/

P :et pourtant on peut aller sur le terrain interroger les gens on peut aller à [*Matadi*] faire un reportage même tout autour de *[Kinshasa]*/ tout le monde c'est la musique↑ 90% :://

A: c'est la musique/
P : les autorités européennes donc toute l'union/alors cette augmentation des prix de l'alimentation et de certains services concerne toute l'Europe// euh : il y a un vocabulaire fleuri euromots cela veut dire que les mots formés avec euro se multiplient et apparaissent en nombre/ //

45'- 46 :20

vous voyez//vous voyez comment on peut comprendre un texte/ce n'est pas en étant à côté d'un dictionnaire chaque fois quand vous trouvez un mot difficile recourir au dictionnaire non↑/par rapport à ce qui précède qu'est-ce que le mot dit↑ parce que quand on écrit il y a un enchaînement d'idées il y a un enchaînement d'idées/c'est par rapport à ce qui précède que vous pourrez comprendre le mot suivant/ que vous pouvez comprendre l'idée pour avoir un éclaircissement sur le sens et dans le contexte parce que souvent vous allez lire le dictionnaire on va vous dire c'est, euh ressusciter c'est sortir de la mort ou sortir du tombeau mais ici on parle de : la situation à venir qu'est-ce que cela veut dire ↑et voilà//je pense euh : euh : nous avons encore quelques minutes là pour passer à une autre activité/

47' :30-51' :30

vous avez encore là un peu de lumière pour une petite dictée là↑//
As : XXX
P : non vous me donnez le devoir/vous allez me remettre ça//
As : XXX
P : non vous pouvez écrire quelque chose/ trois ou quatre lignes seulement//
As: on a laissé ça à la maison/
P : non mais euh : LA DICTEE/
A: vous pouvez aussi corriger le devoir↓
P : Ah::↑ devoir/remettez-moi le devoir/ (ramasse le devoir)/
Cl : XXX
P : c'est compte tenu de la matière

47' :30"- 51' :30"

P : voilà vous écrivez//début janvier 2002/début janvier 2002/la mise en circulation de deux milliards de billets/(*2.000.000.000 en toutes lettres*)/ la mise en circulation de deux milliards de billets et de sept milliards de pièces/en euro/ début janvier 2002 la mise en circulation de deux milliards de billets et de sept milliards de pièces/
A : et de 7.000.000.000↑//
P : et de 7.000.000.000 de pièces/ en euro /s'est faite sans incident majeur//début janvier 2002/ la mise en circulation de deux milliards de billets et de sept milliards de pièces en euro s'est faite sans incident majeur// *(ponctuation à votre compte*)/mais un an après son lancement// mais un an après son lancement //les quelques 300 millions d'Européens/ les quelques 300 millions d'Européens/ concernés//mais un an après son lancement les

quelques 300 millions d'Européens concernés/ont encore du mal/ à changer leurs habitudes//ont du mal à changer leurs habitudes//(je reprends/ (le professeur reprend le texte entier d'un trait) point final//alors vous pouvez reprendre cela sur une bonne feuille et me remettre parce qu'on ne saura pas corriger à cause de l'obscurité//

Fin de la séance 1

Synopsis	Pratique des discours (PD)
Enseignant : MPIA	Kinshasa : alliance française
Classe : Français général	Niveau : B1+ du CECR/L

Séances			
Données	Lundi 17/03/2008	Mercredi 19/03/2008	Vendredi 21/03/2008
Enregistrées	oui	oui	oui
Transcrites	oui	oui	oui
Résumées	oui	oui	oui
Durée d'enregistrement	51' :30''	35'	

> **Synopsis**

Niveaux	**Repères**	**FST**	**Supports matériels**	**Résumé narrativisé**
	00'/02' (2')			Accueil des apprenants
Transition	02'/03' (01')			*P annonce qu'ils vont finir la séquence précédente (séquence 7) à la page 87 du livre de l'étudiant.*
1	*1/3*			Compréhension écrite/Expression orale
1.1				défendre et réfuter une prise de position
1.1.1		LVH	*Studio+,* p.87 et TN	➤Explicitation de la consigne P fait lire la consigne et guide les As à trouver qu'il s'agit d'approuver la proposition d'abord, et de la réfuter ensuite.
1.1.2	03'15''/15'50''	LVH/Q		➤Déroulement de l'activité : proposition après proposition P désigne un A qui lit la première proposition (dans la vie le plus important c'est d'avoir un bon métier). L'A dit qu'avoir un bon métier c'est avoir un bon salaire. P demande au même apprenant de réfuter. Ce dernier ajoute que le plus important c'est d'avoir une famille et de bonnes relations avec les gens. P lui fait voir qu'il n'a pas encore réfuté. Il s'ensuit une discussion qui fait ressortir qu'il y a des gens qui n'ont pas un bon métier mais qui savent se débrouiller dans la vie. Il n'y a pas que les métiers intellectuels qui sont bons (médecin, ingénieur) mais aussi des métiers manuels (pâtissier, maçon,

				tailleur, tireur de chariot…). Pour confirmer cela, P fait rappeler l'adage qui dit qu'il n'y a pas de sot métier, il n'y a que de sottes gens. P explicite l'adage en guidant les As : tout métier est bon mais ce sont les gens qui sont ? Les As répondent mauvais**Es**. P ne corrige pas l'erreur. Par ailleurs, P développe une idée personnelle selon laquelle des gens qui négligent leur métier vivent dans le passé, ce n'est pas une bonne vie car c'est une vie que l'on ne maîtrise pas. c'est une vie de désordre. L'A2 fait allusion à la pénibilité de certains métiers notamment celui de tireur de charriot. P demande si les tireurs de charriot ne sont pas en bonne santé. La classe confirme qu'ils ne sont pas en bonne santé. Un A proteste. P évoque un adage : c'est à la sueur de votre front ? La classe complète que vous gagnerez votre vie. P estime qu'on est toujours dans le tempo que le plus important c'est d'avoir un bon métier pour garantir sa vie. Il demande si quelqu'un peut dire autre chose. Un A prend la parole pour demander pourquoi les tireurs de charriot ne sont pas **de** bonne santé. P corrige en bonne santé. L'A répète la correction. La classe proteste parce que les tireurs de charriot exercent un travail trop pénible. L'A tente de se défendre en soutenant que les tireurs de charriot ont une entreprise productive. La classe rejette en bloc cette position. L'A tente en vain de se défendre mais la classe lui coupe la parole. P prend sa défense en posant à la classe la question de savoir s'il y a des métiers sans souffrance. Dans la mêlée chacun essaie de donner son point de vue. P annonce qu'il ne fait que lancer le débat. ➤Exemplification Un adage : il n'y a pas de sot métier, il n'y a que de sottes gens

				Un A réfute la position selon laquelle le plus important c'est le métier. Pour lui, le plus important c'est la santé. P veut un contre argument en demandant à la classe ce qu'il faut pour assurer la santé. La réponse dominante est qu'il faut un bon métier. P évoque un adage comme contre-argument. Il écrit au TN et les As notent dans leur cahier : il n'y a pas de sot métier, il n'y a que de sottes gens. Un A soutient que pour que le pays marche l'avocat doit être à sa place, l'ingénieur à sa place, le commerçant à sa place, chacun à sa place.
		M		➤Récapitulation du débat P récapitule le débat : avoir un bon métier garantit la vie pour peu qu'on soit discipliné car il n'y a pas que le bon métier il y a aussi… Un A lui coupe la parole et complète : de sottes gens. P ne fait pas attention à la complétion de l'Ax. Il fait voir qu'une bonne santé est conditionnée non seulement par un bon métier mais également par une discipline de vie. Il demande aux As où l'on va se retrouver faute de cette discipline. La classe ne devine pas la réponse attendue par P. Après quelques secondes, P complète : dans un cimetière quelque part à Kinsuka (pour dire on va précipiter sa mort). La classe rit.
	15'53'':18'40''			défendre et réfuter une prise de position (suite)
1.2		Q		➤septième proposition P passe à une autre proposition, précisément la septième sur huit propositions (si on a un bon salaire peu importe si on aime son métier). Une longue discussion s'engage sur le sens de la proposition. Les As ne trouvent pas facilement l'idée exacte véhiculée par la proposition. P leur demande de bien lire la proposition. Un A comprend que ce n'est pas grave même si on

				n'est pas payé. P rejette cette réponse et il essaie de découper la phrase par groupe de sens pour les aider à en comprendre le sens global. P demande sur quoi on insiste. Il guide les As pour qu'ils parviennent à dire qu'on insiste sur le salaire. P reformule la réponse que l'on peut ou ne pas aimer un métier mais on le fait quand même parce que on est bien payé. Il prend quelques exemples. Pour lui, il pense que chacun doit être dans sa spécialité. L'A approuve. Pour P, ce qui est mieux à faire ce que l'avocat aille défendre la cause des gens devant les tribunaux, que le médecin soit à l'hôpital, que l'ingénieur se trouve sur le chantier, que le commerçant soit dans son secteur de commerce. Si chacun est à sa place alors le pays va se développer. Il conclut que c'est le genre de proposition qu'il pourra donner à l'examen de diplôme de langue : que chacun travaille dans son domaine de spécialité. P veut se rassurer que l'adage a été retenu. Il écrit au TN : 1.Il n'y a pas de sot métier, il n'y a que de sottes gens. 2. Que chacun reste dans sa spécialité ; ainsi le pays pourra-t-il se développer harmonieusement. Les Es notent dans leur cahier. P invite les Es à continuer la discussion sur d'autres propositions à domicile et prévient que parmi celles-ci il pourra en retenir une pour le test de passage de classe.
2.	18' :40''21' :20''			Lecture de la carte de la francophonie
2.1			*Studio+* p.89	P annonce qu'ils peuvent se reporter à la page 89 et commencer la séquence 8. L'A demande si c'est la séquence 8. Un autre A se plaint de l'illisibilité de la photocopie. P reconnaît que ce n'était pas lisible mais invite à ne lire que ce qui lisible sur la page.
2.1.1.				Lecture du document

		I/C	Photocopie bro-chée du manuel de l'étudiant	P invite Mboyo à lire. Celui-ci dit que ça ne se voit pas. Un autre A insiste sur l'illisibilité. P demande de lire ce qui est lisible et change de lecteur. Il demande à Kapi de lire. Elle lit en faisant de fautes de prononciation des sons nasaux, de finales non accentuées, de **I** à la place de **U**. Chaque fois, P arrête l'A pour corriger la prononciation. Il désigne un autre A pour continuer et finir la lecture. Bingo lit d'un trait la suite du texte. Par la même occasion il lit la consigne qui consiste à écouter un enregistrement audio et de compléter le tableau en bas de la page et ensuite de se présenter sur le modèle des interviews.
2.1.2.	21' :25-24' :15			Jeu de questions-réponses
		Q	magnétophone	P veut se rassurer d'abord si les As savent ce que c'est qu'une interview. Un A répond que c'est question réponse. P rejette cette réponse. L'E1 explique le mot en utilisant l'expression interviewer quelqu'un. L'E2 dit que c'est demander à quelqu'un son point de vue. P complète en lui posant des questions ; il y a une personne qui pose des questions et l'autre ? P répète et ajoute que l'autre donne des éclaircissements. Il tient à préciser que ce n'est pas un simple jeu de question-réponse mais plutôt il y a une personne qui est en train de poser des questions à celui qui est censé avoir une information. Un A exige un exemple. P ne saisit pas la préoccupation de l'A. Ce dernier veut savoir si ce que fait quelqu'un qui vient chercher du travail c'est aussi une interview. P ne répond pas directement à la question mais il explique que là l'interview consiste à savoir si le candidat maîtrise la matière. On pose des questions mais le candidat n'en pose pas. L'A est surpris que le candidat ne puisse pas poser de question. P poursuit qu'il y a une personne qui est censée

				poser des questions et l'autre ne fait que répondre. L'A demande à P d'épeler INTERVIEW. P commence par lui dire que ce n'était pas un mot français, que c'était un mot anglais et invite les As de regarder l'orthographe du mot sur son livre (ce n'est pas une copie en noir blanc du manuel). On finit
3	24':17/28':15''			Compréhension globale d'un document sonore
			Magnétophone	P annonce qu'ils vont écouter la cassette d'abord, et ensuite les As vont dire ce qu'ils auront entendu. La cassette se déroule et c'est une actrice qui parle. Dès le départ, les As ne saisissent pas ce qu'elle dit. Par exemple, quand elle annonce séquence 8, certains Es perçoivent cinquante-huit. P fait réécouter en insistant qu'il s'agissait d'une locutrice native et qu'il fallait suivre sa prononciation. Il rappelle la consigne d'écouter et de compléter le tableau en bas de la page. Les As lisent en désordre les différentes rubriques à remplir : le nom de l'interviewé, son origine, son lieu d'habitation, sa profession, ses raisons du choix de la profession et sa définition de la francophonie. P instruit le groupe à compléter le tableau sans écrire sur le livre mais d'écrire plutôt sur leur cahier. Il lance la cassette (voir transcription des interviews en annexe). P demande à la classe de remplir le tableau pendant que la bande passe. Il demande si quelqu'un peut déjà dire quelque chose. La classe répond en désordre : Serge, Marseille, voire marcel. P perçoit certaines réponses qui n'ont rien à voir avec la consigne, encore moins avec l'interview que l'on vient de suivre. C'est ainsi qu'il veut faire écouter encore l'interview quand tout à coup il y a coupure d'électricité.
Intermède				Coupure d'électricité

Transition				P demande de tourner la page pour lire le texte qui s'y trouve et répondre aux questions y relatives.
4	28':28-32':25			Compréhension écrite du texte
4.1			*Studio Plus,* p.90	L'A sollicite la lecture modèle de P. Ce dernier estime qu'à ce niveau de formation ils devraient être autonomes en lecture. Sur ce, il passe à tour de rôle la parole aux apprenants pour lire le texte paragraphe après paragraphe. En prenant soin de corriger les erreurs de prononciation.
5.	32' :25''-45'			Compréhension fine du texte
		Q	Manuel + TN	P explique le sens contextualisé de certains mots et expressions du texte. Il écrit les mots résurrection et ressuscité au TN. L'A demande pourquoi l'un des mots porte l'accent aigu sur le « e » et l'autre non. P explique que c'est parce que le « e » dans résurrection est devant un seul « s » alors que dans le deuxième mot le « e » est devant deux « s » moralité il ne peut pas porter d'accent. P donne tantôt la compréhension des mots et expressions tantôt il guide les As à en trouver le sens précis selon le texte.
		M		⩾ synthèse P clôture cette étape en exhortant les As à comprendre un texte par rapport au sens que prennent les mots et expressions quand ils s'enchaînent les uns après les autres dans le texte car un mot est polysémique. Cela étant, on ne doit pas se contenter du sens du dictionnaire. Le mot doit être placé dans son contexte. Il prend l'exemple de ressusciter qui peut selon le dictionnaire signifier sortir de la mort, sortir du tombeau alors que dans le texte il signifie revenir à l'ancienne monnaie. Il annonce la fin de l'étape, ramasse les copies

				du devoir et estime qu'avec un peu de lumière qu'il leur reste ils peuvent faire une dictée.
6.	47' :30-51' :30			Dictée
		I		P choisit l'extrait du texte qui vient d'être lu. Il dicte morceau après morceau avec des pauses, sans indiquer explicitement la ponctuation, qu'il laisse au compte des As. Après, il reprend tout le texte d'un trait. Il demande aux As de recopier leur texte au propre et de lui rendre les copies à corriger à domicile car il n'est pas possible de le faire sur place à cause de l'obscurité qui s'est totalement installée.

Professeur MPIA Séance 2 le mercredi 19 mars 2008 de 16H00 à 18H00
Temps d'enregistrement : 35'

> **Transcriptions**

Séquence 7. Cahier d'exercices, p.52
02'/04'

P : on commence ↑/ et voilà/ **exercice 11 pronoms/complétez avec le pronom qui convient**.
A : Patrick n'est pas très honnête
P : voilà//Patrick n'est pas honnête↓
A: qu'est-ce que vous pensez de Patrick↑
P : ce que je pense de **lui** ↑
A1: oui↓
P : Patrick n'est pas très honnête↓ OUI/deux/ Mouhamad↑
A: J'ai te : j'ai te : déjà dit/
P : je t'ai déjà dit↓
A: je t'ai déjà dit↓H
P : tu sais très bien ce que j'**en** pense/ (le professeur écrit au TN ; répète la phrase en écrivant) tu sais très bien ce que j'en pense/j'en pense/ tu sais très bien ce que j'en pense/tu sais très H/ (par inadvertance, on saute la phrase 3)
A: Pierre est très bien/ j'ai confiance en **lui**/
P : oui et j'ai confiance en **lui**/j'ai vu Josette et Jean-Paul/ Margot↑/c'est Margot
A: j'ai vu Josette et Jean-Paul/tu es passé
P : TU/as
A: tu as passé le week-end avec qui↑
P : avec↑
A: qui↓
P : tu as passé le week-end avec **eux**↑ c'est une question/ avec eux↑ (le professeur écrit les mots au TN) Zizina↑/ contente de moi↑ oui↓
A: tu es contente de **moi** /après ce que tu as fait↑ je serai mal à l'aise↓/ (mauvaise réponse non corrigée : **toi**)
P : tu es contente de moi ↑ je serai mal à l'aise↓/ OUI/sept Kapi↑
A: avec ces gens/c'est chacun pour/pour lui/
Ax : non
P : avec ces gens/ c'est/ là ↑c'est le verbe être↓
A4 : oui/
P : c'est le verbe être/ c'est chacun pour **soi** X
A: Viens avec **moi/**

04' :10''/06' :20

Exercice 12. La syntaxe des verbes. Complétez.

A: la syntaxe /les verbes/ complétez
P : la syntaxe des verbes↓
A: la syntaxe des verbes/ complétez/ voilà c'est difficile **à** vous expliquer
P : oui Bella
ce que je pense **de** vous/
A2 : Professeur↑
P : oui↑
A: J'ai beaucoup d'estime **pour** vous mais parfois vous me donnez l'impression **de** ne pas faire attention aux autres/
A: vous pourriez penser à quoi↑
A1 : à autre chose↓
A: à autre chose↑/
A2 : oui oui/
A: vous pouvez vous faire plaisir vous laisser aller parler à les gens/
A1: professeur non↑ avec les gens↓
P : avec les gens oui↓
A: avec les gens de regarder↓
P : de regarder quoi↑ // parler avec les gens/ les regarder//Aziza↑
A4 : professeur s'il vous plaît↑ hein:: vous pourriez de temps en temps oublier tout cela et penser **à** autre chose↓
A5 : à l'autre pas **à** autre↑
A:**à** autre↓**à** préposition/ autre chose↓
P : **à** autre chose↓// oui Mamou↑
A: vous pourriez essayer **à** être plus :
P : vous pourriez essayer↑
A: vous pourriez essayer à être↓
P : NON↑non non
As : D'ETRE↓ XX
P : oui
A1 : d'être
A: vous pourriez essayer d'être plus naturel
A4: **de/de** ne pas:: jouer un personnage/un personnage
P : vous pourriez
As : de ne pas jouer un personnage
P : essayer↑/ non/ écoutez bien/d'être plus naturel/ et puis **à** ne pas jouer un personnage/à↑// à ne pas jouer un personnage/ **d**'être↑/ plus naturel↓essayer/ne pas jouer/
A: **à** ne pas/
P : **à**/ne pas /jouer/ un personnage↓//alors/parce que Popol est là↑
A: je serai contente **de** vous//monsieur↑

P : oui/

06’ :20”/07’ :07”

A: quels quels sont les principes↑ pour connaître euh : euh : comme on nous dit sur le :le COD↓ il faut poser la question comme ci comme ça ↑et ici comment faire pour : pour trouver ça↑
P : ah :↑comment savoir que tel verbe se construit avec « à » tel autre se construit avec « de »↑//
A: oui c’est ça↓
P : Il y a toute une liste/ de verbes/j’ai une liste de verbes euh : je ne peux pas vous donner à bloquer mais non↑/ pour ça il faut voir dans quelle mesure tirer une photocopie pour euh:: il y a des verbes qui se construisent avec à/et des verbes qui se construisent avec « de »/
As : hum:: (même approbation)
P : il y a une liste/

07’08”/08’ :10”

P : il faut euh :: et puis pour que cela soit automatique il faut lire/ il faut lire↑/ parce que quand vous lisez vous allez trouver des mots dans une phrase et vous exploitez/ le cerveau saisit cela/mais vous ne lisez jamais/ au contraire vous conversez avec les gens qui parlent mal/
As : ouais::
P : et vous enregistrez ce qui sort en eux mais vous-mêmes faites un travail individuel de lecture/ cultivez-vous/ donnez-vous une discipline/ chaque jour lire un texte/
A: même une heure↑
P : oui/ même pendant une heure/ prendre le texte d’un journal/ lire/ il y a à la bibliothèque le point Amina euh : c’est c’est le magazine de la femme /c’est bien/ lisez cela/surtout l’éditorial/ là où on réfléchit/ l’auteur réfléchit/ lisez// vous serez édifiés↑/

08’ :10”/08’ :30”

A: professeur je serai contente/ on n’a pas fini↑
P : je serai contente de vous↓
A: de vous↑
P : oui/
A: merci/
P : je serai contente de vous//

08’ :32”/08’ :45”

alors nous allons euh : corriger ce que nous avons fait euh : j’ai remarqué que : il y a deux sortes de collectes des données euh : sur le travail qui vous a été demandé //

08 :47”/13’ :05” Correction du devoir

travail en équipe ou individuel/le diplôme de langue
parce que quand vous passez en DL le trimestre prochain vous êtes en DL/ vous devez vous habituer à ce genre de : d'exercice/ et quand on vous demande de donner un point de vue/ faites bien attention//nous avons parlé d'une lettre/où on a donné la présentation d'une lettre/maintenant quand on vous demande de donner un point de vue ce n'est plus la présentation d'une lettre NON/ là on vous demande de rédiger/c'est une rédaction que vous devez faire/et comment présenter cette rédaction/ quels sont les préalables à cette rédaction↑ nous voulons en parler un peu puisque euh : en tant que travailleurs on peut vous demander dans votre bureau de donner un point de vue sur la présence de la femme au bureau /est-ce que c'est une fleur↑/ c'est un bijou↑/ ou bien c'est une personne comme tout autre↓//qu'est-ce qu'il faut qu'est-ce qu'il faut qu'est-ce que tu vas dire↑/et comment tu vas commencer ce travail là ↑/ comment tu vas rédiger↑/ et nous allons essayer d'en parler à partir de cet exemple // travail en équipe ou individuel (le professeur écrit le sujet au tableau)
A: professeur
P : oui
A: le travail en équipe ou individuel vous écrivez ça comme objet ↑
P : comme↑
A: comme objet à côté ou au milieu en haut↑
P : voilà/ c'est ce qu'on vient d'expliquer/eh bien c'est ce que je viens d'expliquer/on vous demande de donner un point de vue c'est-à-dire ce que vous en pensez//avant de commencer à rédiger il faut d'abord réfléchir sur chaque mot/ chaque mot(monte) de l'intitulé/ ça c'est le sujet (souligne)// sujet/double point/ travail en équipe ou individuel//ça c'est ce qu'on appelle c'est un sujet:/ sur lequel on doit discuter/ alors il faut d'abord comprendre chercher à comprendre chaque mot du sujet au besoin voir la signification lire la signification dans le dictionnaire/ c'est pourquoi il est toujours recommandé d'avoir un dictionnaire/et souvent pour moi quand je vous donne cet exercice ça veut dire que vous venez travailler à la bibliothèque/ ça ne se fait pas au hasard/ il faut avoir une documentation bien fournie/ce n'est pas on se réveille comme ça et on commence à écrire non↑ il faut avoir une documentation bien fournie et quand vous donnez une citation vous devez savoir que telle citation vient de tel auteur d'un tel/Mayuma Kala qui a dit ceci ou bien euh : le premier ministre Gizenga qui a dit ceci/ vous devez soutenir ce que vous avez dit/ ça demande le temps de se reposer de revenir en soi-même et de d'avoir suffisamment le bagage intellectuel pour produire un bon travail//quand aux examens d'Etat s'il y a beaucoup d'échecs c'est à cause de cet exercice/ parce que les enfants les enfants aujourd'hui ne savent pas écrire
A: donc la dissertation↑/ **13 :06**
P : ils ne savent pas écrire↑ils ne savent pas écrire↑/quand vous lui demandez d'écrire une petite lettre à envoyer à un ami/ incapable de le faire/ et à fortiori cet exercice où on raisonne sur un sujet donné/ hein↑ / qu'est-ce qu'on va dire pour ce sujet-ci↑/ça c'est la première partie (le professeur écrit au tableau)

13’ :33”/17’55”

P : qu’est-ce que je vais comprendre sur ce sujet ↑ / travail c’est quoi↑
A1 : travail en équipe ou individuel↑
P : travail/
A2 : travail d’abord/
A: les mots-clés/
P : travail c’est quoi↑
A: il faut chercher tout d’abord les mots-clés non↑
P : oui c’est ça/
A: c’est l’effort fourni pour réaliser quelque chose/
P : c’est : un effort//fourni/
A: c’est un effort fourni//pour réaliser quelque chose/
P : un exemple// (écrit au tableau) un effort// dans le but //de/ réaliser //quelque/ chose /
A1 : compréhension du sujet/
P : oui/compréhension du sujet//vous fournissez un effort pour réaliser quelque chose ou bien pour obtenir/pour obtenir quelque chose/ou bien pour acquérir quelque chose// et là vous avez la rémunération/ vous fournissez un effort parce que vous savez que vous serez
A: payé/
P : chut : vous serez rémunéré/
A3 : je ne vois pas bien au TN/
P : vous pouvez pousser plus près/
P : dans le but // c’est quoi↑//en équipe↓
A1 : un groupe de gens/
P : oui
A2 : on travaille ensemble/
P : en compagnie des autres personnalités ou des autres partenaires//en compagnie des autres partenaires des autres collègues/ des autres personnalités / des autres individus (P écrit au TN)// vous êtes trop près/ euh : individuel↑individuel/ qu’est-ce que cela veut dire↑/ seul/
A: ne voit pas bien ce qui est écrit/
A1 : c’est illisible ⍰
P : et on peut aussi ajouter/ en collaboration (ajoute sous travail en équipe)/sans participation/ des autres /personnes//sans participation des autres personnes/
A: donc↑
P : comment↑
A: travail :/ effort:/
P : en équipe/
A: en équipe : en compagnie des autres/

17’ :56/20’ :10”

P : et il faut maintenant comprendre la question/ on vous demande de donner votre point de vue/qu'est-ce que cela veut dire donner son point de vue↑/ça veut dire vous allez approuver vous allez réfuter vous allez nuancer/ et quand vous allez le faire c'est pas mettre n°1 j'approuve n°2 je réfute/
As : (rires)
P : n°3 je nuance NON↑/
A: je nuance↓(rires)
P : c'est un texte/ dans les paragraphes c'est dans les paragraphes/
As : XXX concrètement↑
P : qu'est-ce que cela veut dire concrètement ↑/au fait nous sommes là dans le schéma euh : vous avez déjà entendu parler de la thèse antithèse et synthèse↑//
As : oui
P : c'est ça/c'est ça/ thèse c'est approuver la thèse vous acceptez ce qui est dit / l'antithèse l'antithèse vous réfutez vous rejetez ce qui est dit par exemple quand on dit/ la femme dans un bureau c'est une fleur/ alors la thèse vous affirmez que réellement quand on voit la femme dans un bureau c'est une fleur/ elle est à tout moment en train de se maquiller de se rendre belle et tout celui qui passe lui donne un coup (le professeur fait un geste qui montre un coup affectif d'une main tendre sur l'épaule)
Cl : (protestation sympathique de la classe, des femmes en particulier)
As : XXX ah non non::(rires)
P : c'est une fleur qui dégage du parfum dans le bureau/ alors maintenant vous allez dans l'antithèse/c'est une fleur/ personne comme toute autre personne qui a de la matière en tête qui travaille comme il le faut et qui se défend//et dans la synthèse oui mais dans les statistiques quand on fait les statistiques des femmes qui travaillent on trouve 90% qui se comportent comme des filles/
Cl : oooooh /(protestation sympathique des femmes)
A: C'EST CA↑ (appuie le seul homme du groupe)
A1 : monsieur qu'est-ce que ça a avoir↑

20' :12/20' :40"

P : après avoir compris le sujet maintenant vous allez ordonner les idées/ dites dans la première partie qu'est-ce que je vais dire↑ dans la deuxième partie qu'est-ce que je vais dire ↑ troisième partie qu'est-ce que je vais dire↑ /

20' :44"/22' :25"

alors dans la première partie qu'est-ce qu'on va dire↑ ça veut dire nous sommes dans l'introduction// (le professeur écrit au TN introduction)// Qu'est-ce que je vais dire dans l'introduction ↑//je dois parler du travail en équipe et du travail individuel// parce qu'il s'agit de cela/ en équipe/ j'abrège/ ou individuel (écrit au TN en équipe ou individuel) /et après avoir parlé/ posez maintenant le problème / posez le problème/ quand je veux parler

du travail en équipe ou individuel/ ça veut dire euh:: allez dans un cas général (le P fait le geste d'écarter les deux bras) comment les hommes se comportent dans la société↑/
A: parler du travail en équipe hein↑/ en équipe individuelle↑
P : en équipe ou individuel/ et deuxième partie poser le problème / quels en sont les avantages et les inconvénients ↑ / c'est ça je vais poser ce problème-là/je suis pour quoi ↑/j'opte pour quel travail↑//
A: le pour et le contre c'est dans quelle partie↑
P : dans le développement/
A: dans le développement↑
P : oui/ là je donne maintenant mon choix/ vous pouvez choisir le travail en équipe et vous donnez encore beaucoup plus d'arguments en disant comme j'ai vu chez X c'est écrit l' union fait la force/
A: professeur↑ inconvénient ça s'écrit comment↑
P : I-N-C-O-N-V-E-N-I-E-N-T-S/au pluriel/inconvénients//
P : et en conclusion je dois maintenant donner annoncer les couleurs// moi/ personnellement j'opterai pour/ euh : le travail individuel même si avec ce travail individuel on : il y a toujours beaucoup de risques en cas de problème vous êtes arrêté/ mais dans l'autre cas aussi en cas des problèmes on prend toute l'équipe/au cachot↑ ça se fait n'est-ce pas↑ toute l'équipe qui a travaillé la nuit au cachot↑
A: comme↑
P : comment expliquer la disparition du conditionnement (d'air) alors que vous tous vous étiez là↑ /et là si vous étiez là seul peut-être ça aurait pris une autre allure mais vous étiez là cinq/
A1 : cinq/
P : Comment expliquer que la machine à écrire a disparu↑//
A: peut-être que les autres n'y sont pour rien/
As : X
P : vous êtes sentinelles les uns des autres/
A: Vous n'avez pas vu vous ne pouvez pas veiller vous tous↑
P :ah : (approbatif)
A1 : vous travaillez 5 ↑
A: vous travaillez en groupe il y a quelqu'un qui est voleur/
P : où est-ce que vous allez commencer↑ je vous donne le schéma
(Au final, se dessine le plan suivant au TN)

Sujet : Travail en équipe ou individuel

1. Compréhension du sujet

Travail : un effort fourni dans le but de réaliser (sic) quelque chose
Individuel : sans participation d'autres personnes
Obtenir-acquérir
En équipe : en compagnie des autres partenaires, collègues, individus, en collaboration

2. Plan

Introduction :- parler du travail en équipe ou individuel
Poser le problème
Développement :
- le travail en équipe :
a) avantages
b) inconvénients
-le travail individuel
a) avantages
b) inconvénients
- NUANCER
Conclusion : MON CHOIX

24'50"/26'48"

P : Où est-ce que vous allez commencer↑
A: à droite/
A4 : au milieu/
P : je suis en train de suivre le schéma//oui/je commence ici//à 5 cm /
A: à 5 cm (xxx)
P : de la marge// c'est là où je devrais commencer mon introduction/et maintenant comment commencer l'introduction↑/ quel est le premier mot qui me permette d'entrer en matière de : d'aller dans l'introduction↑/ souvent il est conseillé d'utiliser les formes des verbes impersonnels / il y a aussi des adverbes que l'on utilise allant dans le sens du général / en général/ dans le commun du mortel/ ou bien euh : il existe/ il est important euh :/ commencez par les formes impersonnelles nous allons en choisir une pour introduire c'est-à-dire je vais parler du travail/ en équipe mais d'abord du travail/ (il écrit au TN)
il est/ dans/ le/ commun du mortel (sic)/ une activité/ qui/différencie/ l'homme de la bête : c'est le travail.
A5 : prof on va débuter au milieu ou on va laisser 5cm↑/
As : X
P : ce qui différencie l'homme de la bête c'est le travail/il consiste en un effort consenti dans le but d'acquérir quelque chose/par cette activité l'homme est parvenu à transformer son environnement/il a construit des immeubles des routes des cités/ il a en fait maîtrisé la nature qui lui était hostile/seulement cet effort doit-il se faire en équipe ou individuellement↑/nous en donnons les avantages et les inconvénients avant de nous prononcer/ (le professeur écrit au TN en parlant)//vous voyez comment↑/ au fait quand vous : /vous me recopiez là c'est tout au plus 10 phrases c'est 10 lignes↑
A: c'est plus↑
A2 : c'est plus↑
A1 : c'est 11 au moins↓
A: 12/

P : voilà/maintenant/
A: monsieur est-ce qu'on va comprendre tout ça↑
A1 : oui vous allez bien comprendre↑
As :XXX
A6 : et conclusion↑
P : et conclusion ça fait 35/
As : (la classe exprime sa surprise désagréable)
P : c'est comme ça/
A: donner ton point de vue vous allez :
A1 : oui/

26'50/27'

A2 : aux examens d'Etat c'est combien d'heures↑
P : 4 heures et dans les 4 heures vous divisez votre plan et vous rédigez//lisez un peu lisez un peu ce que vous avez écrit/ (il désigne un E qui lit ce qu'il a noté en fonction de ce qui est écrit au TN)
(élément perturbateur : une étudiante au téléphone)

27'/27'50 :

Une A relit ce qu'elle a noté sur ce que P avait porté au TN// P laisse le temps aux autres de recopier ; après il annonce un autre sujet)
P : l'avenir appartient aux gens qui se lèvent tôt/
A : on va travailler à la maison↑
P : est-ce que vous comprenez la question↑
A: ouais ouais/
A1 : l'avenir appartient aux gens qui se lèvent tôt/
P : oui/
A1 : donc l'avenir appartient aux courageux↑//
P : aux gens qui se lèvent tôt/
A1 : on peut dire ça aussi appartient aux courageux↑
A : on fait quoi maintenant avec l'avenir là↑
A1 : on fait la dissertation/on part faire ça à la maison↑
P : vous êtes pour ou contre↑ approuver réfuter nuancer/
A: il faut définir l'avenir↑ définir euh : les gens↑
A2 : vous commencez↑
E1 : nous allons commencer où↑
A: comme nous avons fait pour le travail le plan nous allons présenter comme ça↑
A3 : tout ça c'est pour nous↑
As : XXX (la classe discute)
P : non non mais avant de présenter ceci il faut commencer par là/
A3 : il faut commencer par là/

A: oui/
A2 : on va présenter ça↑
P : vous : vous allez seulement présenter ça/ mais en vous-même il y a la première partie la deuxième ainsi de suite/
A5 : il y a évolution
A1 : mais au tableau il n'y a que l'introduction↑
A: c'est pour maintenant ou pour lundi↑
P : non vendredi parce que lundi/ lundi il y a test/
A: lundi↑
P : vous voyez↑on avance,on revient on avance on revient/
A: mais avec le devoir de 180 lignes on n'aura pas le temps de revoir d'autres : d'autres choses↑
As : XXX
A: la dissertation en 2 heures↑
A1 : X
P : si si vous aurez ça /je vais vous donner un sujet/je vais vous donner un sujet
A4 : quel sujet↑
A: la dissertation c'est zéro↑
A: on continue avec ça aussi↑
P : on va continuer avec ça euh::mais on n'aura pas suffisamment le temps/
A1 : oui c'est ça/
A3 : on n'aura pas suffisamment le temps/
P : on n'aura pas suffisamment le temps/on n'aura pas suffisamment le temps / c'est parce que si on doit continuer il faut prendre encore 2 ou 3 séances/or nous n'avons que mercredi et vendredi/
A2 : alors qu'est-ce qu'on va faire↑vous avez décidé :
P :on va continuer : l'autre trimestre
A: dans 6 mois↑
A4 : hein↑/ l'autre trimestre↑
(la classe réclame une documentation sur la dissertation)
P : je ne fais que vous provoquer
P : je vais vous le(s) photocopier// c'est sur l'autre trimestre qu'on va continuer ce travail)
(la discussion sur la pratique de la dissertation continue)
A: Il faut avoir de bonnes idées/
A2 : citations prof↑
A1 : on commence d'abord par définir les mots-clés/
A: on définit aussi les gens↑
A2 : après qui se lèvent tôt/
A: il faut il faut définir d'abord les mots-clés↑
(la classe veut continuer la discussion sur le plan)

31'50/35'10

P : vous choisissez/ la parité est une utopie/
A1 : quoi↑
P : utopie/
A: se lèvent tôt ça veut dire quoi↑
P : la parité est une utopie/
A: itopie↑
P : oui utopie/
A: itopie ça signifie quoi↑
P : est-ce que tu as écrit↑
A: non
P : écris/il faut d'abord écrire/ la parité est une utopie/
A: itopie↑
P : l'île île de l'utopie il y a une île/ de l'utopie/
A: mama eeh : Seigneur↑
P : et dans cette île là tout le monde est ministres tout le monde mange des biftecks/
A: hein↑
P : tout le monde a des mercédès
A1 : non::
P : tout le monde a des maisons des grandes des immeubles/
As : (onomatopées d'étonnement)
P : dans l'île de l'utopie :
A : ça c'est le rêve↑
P : tout le monde va au ciel/
A: Hé↑
P : c'est ça l'utopie/
A: et qui va rester↑
A1 : Il faut que d'autres aillent d'autres restent↑
A: les uns les uns
P : alors qu'est-ce que cela veut dire↑ parler de l'utopie c'est comme si on vivait dans l'île de l'utopie/parler de la parité c'est comme si on vivait dans l'île de l'utopie/
A: non:: prof↑
A1 : c'est que la parité c'est mauvais pour vous↑
A: non non (rires enthousiastes)
P : je dis approuver réfuter nuancer/
A1 : pourquoi seulement cet exemple↑
A: non il faut comprendre seulement↓
(le seul homme du groupe qui arrête toujours son cours 10 minutes environ plus tôt, se lève et taquine la défenseuse de la parité avant de sortir : la parité est une utopie)
As : (rires)
A1 : parce que c'est le mois de la femme/
A: non non le professeur a raison/

A3 : moi le mois de la femme là moi je n'aime pas//moi je n'aime pas ça le professeur a raison/
A1 : moi aussi je veux être Général/
A3 : je t'encourage/
P : tout le monde est ambassadeurs/
A: la parité est une invention
A2 : DEMONIAQUE/ moi je n'aime pas H
A1 : comment on voit des hommes généraux (d'armée) et nous on va rester comme ça↑
A3 : mama eh:: la parité là vous allez aboutir à rien↑
A2 : à rien vraiment↓
(A3 rit aux éclats)
A1 : merci beaucoup/
P : on y va par groupe/ et cet endroit
A: c'est dans quel pays↑
P : c'est tout près/ là↑
A1 : tout près où↑
A: en*[Angola]* ↑
P : c'est entre euh : l'Afrique euh : l'Europe l'Amérique/
A:mhum↑ ça c'est du mensonge (rire)
P : au milieu là↑
A: il est où↑
P : donc c'est ailleurs d'ailleurs/
A: je n'ai jamais entendu ça↑
P : quand tu pars d'ici
A: je n'ai jamais entendu ça professeur↓
P : L'île de l'utopie ça existe/
A7 : HUM↑
P : tout le monde ministres/ tout le monde mange à la même heure :
A: c'est pas l'enfer ça↑
P : comment↑
A: c'est pas l'enfer↑
P : c'est l'utopie c'est l'île de l'utopie// il y a…

35'12/35'50

(il est pratiquement 18 heures. C'est la fin de la séance. Inquiétude due aux difficultés des transports à ces heures de la journée)
A: Mama Kenda maintenant qu'est-ce qu'on va faire↑
A1 : on va prendre le boulevard/ à partir de là
A: pardon↑
A1 : on prend le boulevard/
P : vous/ vous allez jusqu'où↑

AS : X
A1 : boulevard c'est facile/ papa (c'est-à-dire son mari) est encore au centre nganda là-bas/ il m'a dit
P : tu vois pourquoi il faut aller sur l'île
A: pardon↑
P : vous voyez pourquoi il faut aller dans l'île de l'utopie↑
A1 : dans↑
P : dans l'île de l'utopie/
A: l'île de l'utopie (rire)/parce que là tout le monde est friqué↑
P : oui//
As : X

35' :52…

A: là il faut définir la parité et puis définir l'utopie↑
P : il faut voir dans le dictionnaire/
A (monologue) : il faut avoir le dictionnaire à la maison alors (…)
A1 : professeur le livre là que vous nous avez montré l'autre fois je euh : vous pouvez me donner la référence/
P : d'accord / la fois prochaine
A1 : merci en avance/
Fin de la séance

> **Synopsis**

MPIA Synopsis/Pratique des discours/ séance 2/3

Niveaux	Repères temporels	FST	Supports matériels	Résumé narrativisé
	00'/02'			Accueil des apprenants
1	**2/3**		**Cahier d'exercices et TN**	**Une batterie d'exercices de grammaire**
1.1.				Exercice sur les pronoms, page 52
1.1.1.	02'/04'	Q/C		P lit la consigne et fait appel à la mémoire didactique des Es pour cet exercice et le suivant. Il donne la réponse au premier énoncé : Ce que je pense de **LUI** ? Patrick n'est pas très honnête. Il guide les As à continuer l'exercice à l'oral. Par inadvertance, on saute la troisième phrase. A la sixième phrase, l'A donne une mauvaise réponse qui passe sans correction (Tu es contente de MOI au lieu de TOI
1.1.2.				Exercice sur la syntaxe des verbes : exercice à trous
	04' :10''/06' :20''			Sans transition P passe à l'exercice suivant qui consiste à compléter les pointillés par la préposition qui convient. Avec son accompagnement, les As complètent à tour de rôle…
1.1.3				Emploi des prépositions : à et de
	06' :20''/07' :07''			Un A veut connaître le principe détermine l'emploi de la préposition **à** ou **de** devant tel ou tel autre verbe. P promet de leur donner une liste qui comporterait d'un côté les verbes se construisant avec la préposition « à » et de l'autre ceux qui

				se construisent avec « de ». Les As sont contents de cette promesse et le manifestent par des onomatopées d'approbation.
	07'08''/08' :10''	M		➤Une parenthèse : P prend quand même l'avantage de préciser que l'emploi peut devenir automatique pour peu que les As cultivent le goût de la lecture car en lisant le cerveau enregistre le meilleur emploi de certaines notions. Il condamne leur incurie de lecture et la conversation avec les gens qui parlent mal. Il les exhorte à lire ne fût-ce qu'une heure par jour l'article d'un journal, à passer à la bibliothèque et lire des magazines comme *Amina* qui est un magazine pour femmes, lire surtout l'éditorial parce que c'est là où l'auteur réfléchit ; ainsi ils peuvent être édifiés.
Transition	08' :32''/08' :45'			P annonce qu'ils vont corriger le travail fait à domicile sur le thème *travail en équipe ou individuel.*
2				**Dissertation**
				Préliminaires à la dissertation
2.1.	08 :47''/13' :30''	M		P fait des observations à partir de l'activité faite sur la rédaction d'une lettre pour arriver à établir la différence avec un travail portant sur le « savoir donner un point de vue». Il compte l'exemplifier à travers la correction de l'activité « travail en équipe ou individuel ? P donne les indications générales de rédaction. Il faut d'abord comprendre les mots clés. Pour ça, P recommande l'usage d'un dictionnaire car il suppose qu'un tel travail devrait se faire en bibliothèque ; ça nécessite par ailleurs un certain bagage intellectuel, une documentation bien fournie, des citations pour soutenir son point de vue. Il glisse sur les examens d'Etat auxquels on enregistre beaucoup d'échecs parce que les enfants ne savent pas écrire. Un A conclut qu'il s'agit donc de la dissertation.

				➤Une parenthèse P fait une digression en se plaignant des élèves (de l'école secondaire) qui ne savent même pas rédiger une petite lettre.
2.2				Compréhension du sujet
2.2.1	13' :33''/17'55''			➤Recherche des mots-clés : P écrit le sujet au TN. Par un jeu de question/réponse, P tente de comprendre le sens des mots clés. Il tente de définir le travail, de trouver les avantages et les inconvénients du travail individuel d'abord et en équipe, ensuite.
				➤Un A pose un problème de bas niveau : l'orthographe du mot « inconvénient ». P épelle I-N-C-O-N-V-E-N-I-E-N-T-S au pluriel. P annonce que c'est dans la conclusion qu'on doit annoncer ses couleurs c'est-à-dire donner sa position en utilisant des mots comme « moi », « personnellement » et en minimisant les inconvénients de sa position.
2.3				Compréhension du sujet (suite) et techniques de la dissertation
2.3.1	17' :56/20' :10''			➤Type de travail demandé : P informe qu'il faut comprendre le travail demandé c'est-à-dire savoir donner son point de vue. Il explicite que cela veut dire qu'on attend que les As approuvent, nuancent et réfutent. Il insiste sur ce qu'il ne faut nullement faire : n°1 j'approuve, n°2 je réfute ; ça déclenche les rires de la classe. P poursuit n°3 je nuance. Un A répète « je nuance » et éclate de rire. P rappelle que c'est texte en paragraphes. Il en donne le plan : la thèse, l'antithèse et la synthèse. Il exemplifie que la thèse c'est approuver ce qui est dit, l'antithèse c'est rejeter ce qui est dit. ➤Illustration : Par exemple « la femme dans le bureau c'est une fleur ». P fait voir

				que la thèse consisterait à dire que c'est une fleur qui serait à tout moment en train de se maquiller au point de se rendre belle, ce qui pousserait tout homme qui passe à lui donner de petit affectif sur l'épaule. P appuie ses paroles par un geste qui montre comment on tape tendrement sur l'épaule d'une femme. Ce qui enclenche des rires et fausses protestations des femmes. P passe à l'antithèse en soutenant qu'une femme dans un bureau c'est une personne qui a de la matière grise dans la tête et capable d'un travail bien fait. Concernant la synthèse, P recourt aux statistiques qui peuvent affirmer que 90% des femmes qui travaillent se comporteraient comme des « gamines ». Les As femmes protestent gentiment. Le seul A homme soutient ce que P vient de dire.
Transition				P annonce qu'après avoir compris le sujet, il va devoir passer à l'ordonnancement des idées.
2.3.2	20' :44''/24'45''	M/Q		➤ordonnancement des idées P dit qu'il faut ordonner les idées c'est-à-dire imaginer ce qu'il faut mettre dans l'introduction, dans la deuxième partie et dans la troisième partie. Il écrit au TN « introduction » qui correspond à la première partie. Il dit ce qu'il faut mettre dans l'introduction c'est-à-dire définir le travail individuel et en équipe, et poser le problème. Pour lui, on pose le problème dans la deuxième partie c'est-à-dire quels sont les avantages et les inconvénients du travail en équipe ou individuel, justifier pourquoi on est pour tel type de travail. Un A demande dans quelle partie mettre le pour ou le contre. P dit que c'est dans le développement. P appuie que c'est là où l'on affiche son choix en donnant beaucoup d'arguments par exemple si on a opté pour le travail en équipe on peut soutenir son point de vue avec des arguments du genre l'*union fait la force* la devise de la Belgique comme d'aucuns l'ont fait.

	24’50’’/26’48’’			➤Rituel de la dissertation P demande comment les As allaient disposer leur texte sur le support papier. Un E dit qu’on doit commencer à droite. Un autre A dit au milieu. P tranche qu’on commence à 5 cm de la marge.
				➤Le lexique méthodologique de la dissertation P donne des expressions par lesquelles on peut commencer une introduction. Il conseille les formes impersonnelles et certains adverbes tels que « en général, dans le commun des mortels, il existe, il est important », etc. Il illustre son propos par l’exemple suivant : « *Il est dans le commun du mortel une activité qui différencie l’homme de la bête : c’est le travail* ». Il donne toute son introduction qu’il écrit au TN. Les As notent dans leur cahier.
		M		➤Critères de longueur et de durée P estime à 10 lignes la longueur de l’introduction. Un A trouve que c’est plus de 10 lignes. Un autre A estime que c’est plus. Un troisième précise que c’est douze. Un quatrième demande à P s’ils vont comprendre tout ça. Un cinquième relativise la difficulté. La classe s’intéresse alors à la conclusion. Un A demande la longueur de la conclusion. P l’évalue à 35 lignes. La majorité des As redoutent cette longueur qui semble trop longue que leur capacité devant cet exercice. Un A veut savoir combien de temps est réservé à cet exercice aux examens d’Etat. P donne la durée de 4 heures et on use de ce temps pour élaborer un plan et rédiger. Il désigne un A pour lire ce qu’il a noté. Ce dernier lit textuellement ce qui est au TN (voir tableau en annexe).
Transition				P annonce qu’il y a beaucoup de bons sujets notamment « l’avenir appartient aux

				gens qui se lèvent tôt » qu'il essaie de décortiquer avec les As comme le précédent. Un A demande si le travail est à faire illico ou lundi. P renvoie la remise au lendemain parce que lundi est déjà prévu pour le test de passage. Un autre A estime qu'un tel devoir d'une ampleur de 180 lignes ne favoriserait pas la préparation de l'examen. L'Ax s'étonne sur les deux heures qu'exige un tel travail. Les Es réclament d'autres sujets. P promet de leur en donner. Un A clame fort qu'ils sont nuls en dissertation.
3				Un petit débat
3.1	31'50/35'10	M/Q		➤ Sans se faire prier un A lance la discussion sur la parité homme/femme. P réplique directement que la parité était une utopie. Les As veulent comprendre ce que c'est qu'une utopie. Avec humour, P leur parle de l'île de l'utopie, un monde merveilleux où tout le monde est égal, tout le monde mange bien, roule carrosse, habite des palaces, va au ciel. P conclut que parler de parité c'est comme si on vivait sur l'île de l'utopie. Une A réagit en demandant à P si la parité était une mauvaise chose pour lui. P évite de répondre directement à l'objection de l'A. Par ailleurs, il insiste sur la consigne d'approuver, réfuter et nuancer. Une autre A se demande pourquoi P n'a choisi que cet exemple. Sans laisser le temps à P de répondre, le seul A de la classe qui quitte toujours la salle dix minutes avant la fin se lève en lançant aux femmes de la classe la boutade selon laquelle LA PARITE est UTOPIE. Ce qui fait rire tout le monde. Une A n'y répond pas mais répond à la question sur le pourquoi du choix du thème en évoquant que c'était le mois de la femme.
Transition	35'12/35'50			➤ambiance de la classe Il est 18h. C'est la fin de la séance. Deux As redoutent les difficultés de transport à

				ces heures de pointe. P les taquine en leur rappelant que c'est à cause des problèmes de ce type qu'il vaut mieux aller vivre sur l'île de l'utopie. C'est sur cet échange hors norme que se termine la séance de ce jour.

Professeur MBO Séance 3 Le vendredi 21 mars 2008 de 16H00 à 18H00

Configuration de la classe : six étudiants dont cinq femmes et un homme. P efface mollement le TN. Puis :

> Transcriptions

P : Prenez le cahier d'exercices, exercices 2 et 3, pages 53 et 54
Recopiez (durée montre à la main 45 minutes)

2e temps : 07 :30

P : qu'est-ce qui vous est demandé ↑//de compléter avec **CE**//ce /quelle est sa nature↑/ ce // (le professeur écrit « ce »au TN) **ce**, c'est quoi↑
A: pronom euh adjectif démonstratif/
P : (le professeur écrit au TN en parlant) adjectif démonstratif//masculin :
A: masculin singulier
P : (écrit au TN Ce : adjectif démonstratif, masculin singulier) singulier/ ce cahier/ ce livre// bien/ après ce il y a↑/ **cette**
A: cette/
P : c'est quoi↑
Ax : même chose↓
P : même chose
As : même chose↓
A: même chose mais féminin singulier↓
P : (le professeur écrit au TN : Cette : adjectif démonstratif, féminin singulier) et puis/ **cet**↑ (le professeur écrit au TN Cet : adjectif démonstratif/ masculin singulier/ il se met devant↑
A: une voyelle
P : une voyelle ou bien un H non aspiré/ et puis **ces**↑
As : masculin pluriel/féminin pluriel/tous les genres XXX
P : tous les genres↑
As : oui↓
P :(le professeur écrit au TN ces adjectif démonstratif/pluriel (masculin+féminin ; **ses** adjectif possessif/pluriel (masculin+féminin) **son** /nombre/quel nombre↑
A:masculin↓
P : genre↑
As : masculin singulier XXX
P : genre masculin/nombre↑
As : singulier↓
P : **sa** c'est↑
As : adjectif possessif XXX
P : genre↑

As: féminin XXX
P : nombre↑
As :singulier↓
P : et puis nous avons **qui** /pronom relatif/ sujet//et puis nous avons **il** / c'est↑
As : pronom personnel XXX /
P : genre↑/
As : masculin XXX /
P : nombre↑/
As : singulier XXX /
P : pronom personnel/masculin/singulier//**elle**/ c'est↑
As : pronom personnel XXX/
P : genre↑
As : féminin XXX /
P : nombre↑
As : singulier XXX
P : pronom personnel/féminin/singulier↓//ELLE pronom personnel féminin singulier/QUI pronom relatif sujet (Il écrit au TN sans se référer aux apprenants) et puis nous avons IL
Ax : pronom personnel masculin singulier
P : (complète le tableau IL pronom personnel)// voilà↓

12':26

Ce	Adjectif démonstratif masculin singulier
Cette	Adjectif démonstratif féminin singulier
Cet	Adjectif démonstratif masculin singulier devant une voyelle ou un H non aspiré
Ces	Adjectif démonstratif pluriel masculin/féminin
Ses	Adjectif possessif pluriel masculin/féminin
Son	Adjectif possessif singulier masculin
Qui	Pronom relatif sujet
Elle	Pronom personnel féminin singulier
Il	Pronom personnel masculin singulier

P : voici ainsi circonscrit/ le cadre/ maintenant nous allons commencer le travail///////
A : qui ↑ personne
P : pronom relatif sujet↓
A1 : il remplace le sujet
P :le sujet/

13 :13

P : alors vous avez le titre « les vertus de l'aspirine »/ qu'est-ce que cela veut dire↑les vertus de l'aspirine//vous connaissez l'aspirine↑
As : oui//
P : les vertus/c'est quoi ↑
A: les effets/
P : comment↑
A: les effets/
P : les effets↑/non/
P : les éléments efficaces/l'efficacité/l'aspect efficacité de l'aspirine// alors Cahier d'exercices/ exercice 2 page 53
A: rares sont les personnes **qui** n'ont jamais eu recours à **ce** médicament
P : ah : rares sont les personnes **qui** n'ont jamais eu recours à **ce** médicament
As : oui
P : qui a vu autre chose↑
A: qui ont jamais eu
P : qui↑
A: ils n'ont jamais eu
P : nous avons dans la première phrase **qui** et **ce** c'est quel CE/c'est quel « ce » qu'on va utiliser ici↑
Ax : C et E
P : ah↑:: (approuve, encercle le ce au TN) CE médicament (montre du doigt)/ / comme Ce qui est dans le titre// les vertus de l'aspirine//alors deuxième phrase↑
A: La société Bayer a déposé **cette** marque H^2
P : Aspirin
A: Aspirin
P : en↑
A: en 1899
P : c'est quel ce↑
A: C/E/T/T/E/
P : d'accord/
A: cette/qui/
P (relit le passage et précise qu'il y a un point pour aider à trouver facilement la réponse)
A: qui/
P : copiait//COPIAIT/
A: c'est un verbe à l'imparfait/
P : ah↑verbe copier à l'imparfait//alors qu'est-ce que nous avons devant le verbe↑
A: **il**/
P : **il** / qui remplace quoi↑
A5 :…

P : relisons la phrase précédente/… découvrir les vertus d'une molécule inventée par les chimistes H
A1 : **elle** / cette molécule/
P (lit la suite) les laboratoires pharmaceutiques ont donc travaillé pour limiter **ses** effets désagréables/
A: ses/
P : quel ce↑
A: S/E/S
A: non non/
A: « ses » avec « S »
P : « ses » adjectif possessif/ les effets de…/ses effets désagréables//Boni↑ aujourd'hui…
A: aujourd'hui l'aspirine entre dans la composition d'une cinquantaine de médicaments **qui** se présente sous des formes différentes/
P : **qui** se présente sous des formes différentes/et↑//et alors Bobo↑
A: **ses** indications sont très larges
P : c'est quel C↑
A: avec S/
A: **elle** est efficace contre la douleur/
P : elle est/
A: efficace contre la douleur/
P : elle est efficace contre la douleur↓
A4 : on connaît **ses** vertus/
P : c'est quel C ↑
As : avec S/
P : Mpolo↑
A: une consommation prolongée de **ce** médicament/
P : c'est quel C↑
As : premier ce/
P : ah↑premier ce / ce médicament/ Mouhamad↑
A: **ce** produit n'est donc pas anodin
P : c'est quel C↑
A: le premier C/E
P : le produit//continue progressivement/c'est quel C↑
A(donne une mauvaise réponse)
A: cet avec t/
P : cet avec t /
A: **son** utilisation/
P : devant un mot féminin singulier qui commence par une voyelle on utilise SON XXX ////////////////////// maintenant on tourne la page : rapidement/complétez en choisissant un des mots/

1.Le magasin sera ouvert le 8 mai : cette…….. est exceptionnelle. (**nouveauté/ouverture/accès)**
2. Pour des raisons de sécurité, seuls les voyageurs pourront accéder aux quais de la gare et devront présenter leur billet. Ces……. ont été prises pour une durée d'un mois. (**mesures/lois/règles**)
3. En Grèce, on construit un pont de 2883 m entre le Péloponnèse et la Grèce continentale. Cette…..où il y a des risques de tremblement de terre, a nécessité de multiples innovations. (**construction/zone/ouvrage**)
4. Quand je me lève, je me prépare un petit déjeuner, je déjeune en écoutant les informations, je prends mon temps. Ce……est très important pour que la journée se passe bien. (**préparation/rituel/mélange**)
5. Cet été, j'ai visité le Machu Pichu ; ce….est vraiment exceptionnel. (**site/fleuve/quartier**)
6. La France et l'Allemagne sont en désaccord sur l'entrée de la Turquie dans l'Europe. Ce…risque d'avoir des conséquences négatives sur les relations entre les deux pays. (**accord/situation/conflit**)
7. M. Gribiche a gagné les élections régionales en Alsace. Cet….était totalement inconnu jusqu'à présent. (**président/candidat/homme politique**)
8. Le PDG de Maxilor a expliqué à ses employés qu'il était obligé de licencier 30 personnes. Ses…..n'ont pas vraiment été compris par les salariés qui se sont mis en grève. (**arguments/obligations/arrêts de travail**)
9. Plusieurs personnes sont sorties de prison ce week-end munies d'un bracelet électronique qui permet de les localiser. Ce….sera généralisé après expérimentation. (**expérience/dispositif/échec**)
10. Le gouvernement et l'opposition se sont violemment opposés sur le problème de l'aide aux personnes âgées. Cette…..a commencé il y a dix jours…. (**bataille /polémique/désaccord**)

As : (…)
P : (…) vous n'avez qu'à compléter/
A: le magasin sera ouvert le 8 mai/ cette **ouverture** est exceptionnelle/
P : cette ouverture est exceptionnelle/ est-ce que tout le monde a trouvé ça↑/deux/Gola↑
A: pour des raisons de sécurité/ seuls les voyageurs pourront accéder aux quais de la gare et devront présenter leur billet/ces **mesures** ont été prises pour une durée d'un mois/trois
A: X
P : comment↑

A: X
P : non :⍰ attention
A2 : en Grèce/ on construit un pont de 2883 m entre le Péloponnèse et la Grèce continentale/ **<u>ces</u> zones** où il y a des risques de tremblement de terre H
P : attention↑
A3 : cette **zone**/
P : cette zone où il y a des risques de tremblement de terre/oui/continue/
A2 : cette zone où il y a des risques de tremblement de terre/
P : de terre/
A: de terre/a nécessité de multiplier/
P : de multiples/
A: de multiples innovations/
P :cette zone/4/ Kabeya⍰
A: quand je me lève/ je me prépare un petit déjeuner/ j'*ai* déjeune en écoutant les informations/ je prends mon temps/ ce **rituel** est très important pour que la journée se passe bien/
P : je euh je déjeune//ce rituel/cette façon de répéter les actes/les faits/les gestes/c'est un rituel/
A: c'est un rituel/
P : ce rituel/vous voyez c'est très important cet exercice// ce rituel est très important pour que la journée se passe bien/
A: cet été/ j'ai visité le Machu Pichu / ce **site** est vraiment exceptionnel/
P : ce site est/vraiment/exceptionnel/oui/six/Kaba↑
A: la France et l'Allemagne sont en désaccord sur l'entrée de la Turquie dans l'Europe/ ce **conflit** risque d'avoir des conséquences négatives sur les relations entre les deux pays
P : il y a eu des accords de /euh:/Mamie↑ sept
A: monsieur⍰ monsieur Gribiche a gagné les élections régionales en Alsace/cet **homme politique** était totalement inconnu jusqu'à présent/
P : cet homme politique//cet c'est devant un mot masculin… c'est pourquoi il faut faire attention/quand on travaille// 9/plutôt 8
A: Le PDG de Maxilor a expliqué qu'il était obligé de licencier 30 personnes. Ses **arguments** n'ont pas vraiment été compris par les salariés qui se sont en grève/
P : qui se sont mis en/grève:/
A1 : X
P : oui/Gola↑
A: plusieurs personnes sont sorties de prison ce week-end munies d'un bracelet électronique qui permet de les localiser/ce **dispositif** sera généralisé après expérimentation
P : voilà/ ce dispositif//ce dispositif/dix/Kaba↑
A:10/ le gouvernement et l'opposition se sont violemment opposés sur le problème de l'aide aux personnes âgées/cette **polémique** a commencé il y a dix jours
P : oui/ cette polémique a commencé il y a dix jours//voilà/c'est important/

As : X
P : pardon↑
A: les accords/ (nous croyons qu'elle réclame la liste promise par l'enseignant des verbes qui exigent le COD)
P : non/ c'est reporté
Intermède : (Mouhamad, un étudiant prévient le prof qu'il doit partir avant l'heure comme d'habitude à cause de ses activités professionnelles)

4e temps

P :voilà// nous allons H prenons la page 92 livre de l'étudiant/ vous êtes à la page 92↑
As : oui/
P : qu'est-ce que vous voyez sur cette page↑//qu'est-ce que vous voyez là sur la photo↑
A: quelqu'un est au volant/
P : quelqu'un est au volant/est-ce qu'il a les deux mains au volant↑
As : non/l'autre main est à l'oreille/
P : l'autre main est à l'oreille c'est-à-dire qu'il est en train de↑
As : de téléphoner/
P : il est en train de téléphoner/de communiquer// et/quelle est la consigne↑
As : les dangers des téléphones/
P : Non/je demande la consigne↑
A: reconstituez le texte à partir des extraits/
P : voilà/reconstituez le texte à partir des extraits/ le titre↑/
As : les dangers des téléphones/
P : des téléphones portables//et/sous-titre↑/
A: téléphones portables/ Prudence
P : prudence/téléphones portables prudence//on vous a aidés/en vous donnant déjà le premier élément /ça veut dire que H est-ce que vous comprenez l'exercice↑// un texte/on a interverti les paragraphes/on a changé l'ordre/des paragraphes/et il vous est demandé/de remettre/l'ordre//et on vous aide toujours et on vous donne le premier texte le premier paragraphe/et à vous/de trouver le reste/
A: Il faut commencer par ↑
P :il faut d'abord lire/paragraphe par paragraphe/Mpolo↑ on commence/

Les dangers du téléphone portable/compréhension écrite

Reconstituez le texte à partir des extraits.
TELEPHONES PORTABLES : PRUDENCE !

> **Transcriptions**

A	D'abord, on peut craindre que les statistiques de base, c'est-à-dire les antennes qui permettent le fonctionnement des réseaux de téléphonie, émettent des ondes

	dangereuses pour la santé.
B	Il y a également des dangers moins visibles, en tout cas plus difficiles à analyser, qui touchent au comportement des usagers et à l'abus du téléphone portable dans toutes les situations de la vie quotidienne et sociale.
C	Le téléphone portable fait désormais partie de notre univers quotidien ; ces appareils sont maintenant plus nombreux que les téléphones fixes, 64% des Français en possèdent un.
D	Si les experts affirment que ces installations ne peuvent présenter aucun risque, on a pourtant assisté récemment au démontage d'une antenne placée sur le toit d'une école, à la demande des parents et des enseignants de cet établissement.
E	Autre danger : il semblerait que l'usage du téléphone portable puisse provoquer des cancers dans les organes exposés aux fréquences radios de ces appareils. Une étude réalisée par le centre international de recherche sur le cancer pour l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) est en cours mais les résultats ne seront pas connus avant deux ans.
F	Ils offrent des fonctions de plus en plus diversifiées : ce sont non seulement des téléphones, mais aussi des radios, des appareils photos…
G	On peut donc parler des conséquences négatives du portable sur nos relations avec les autres, on pourrait dire que trop de communication tue la communication. L.B.
H	Cependant leur usage est sujet de polémique : plusieurs magazines cette semaine attirent notre attention sur les risques que les portables représenteraient pour notre santé mais aussi pour l'équilibre de notre vie sociale.
I	Il vous est sans doute arrivé de voir dans un restaurant deux personnes déjeuner ensemble et passer le temps du repas suspendus à leurs téléphones portables ; vous avez sans doute déjà été agacé par un ami qui ne s'arrêtait pas de téléphoner, ce qui vous empêchait de conduire avec lui une conversation suivie.

P : on commence toujours par X

A: d'abord/on peut craindre que les stations de base/c'est-à-dire les antennes qui permettent le fonctionnement des réseaux de téléphonie/émettent des ondes dangereuses pour la santé

P :oui/Kaba↑

A: il y a également des dangers moins visibles/en tout cas plus difficiles à analyser/qui touchent au comportement des usagers et à l'abus du téléphone portable dans toutes les situations de la vie quotidienne et sociale

P : Beja
A: le téléphone portable fait désormais partie de notre univers quotidien/ces appareils sont maintenant plus nombreux que les téléphones fixes/64% des Français en possèdent un
P : au Congo il y en a combien↑/quel pourcentage↑
As : 90%/
P : vous parlez de *[Kinshasa]* ou du *[Congo]*↑
A: du Congo/ professeur/chez nous/Congo Brazzaville
P : quand on dit 64% de Français en possèdent un/ il s'agit de quoi↑
As : XXXX
P : DES PORTABLES/Il s'agit du téléphone portable/on parle ici des téléphones portables//P : D/ Mpolo
A: si les experts affirment que ces installations ne peuvent présenter aucun risque/on a pourtant assisté récemment au démontage d'une antenne placée sur le toit d'une école/à la demande des parents et des enseignants de cet établissement
P : E/Mboli↑
A: autres dangers/il semblerait que l'usage du téléphone portable puisse provoquer des cancers dans les organes exposés aux fréquences radios de ces appareils/une étude réalisée par le centre international de recherches sur le cancer pour l'oms /organisation mondiale de la santé/ est en cours mais les résultats ne seront pas connus avant deux ans
P : on y va Mamie↑
A : ils offrent des fonctions de plus en plus diversifiées/ce sont non seulement des téléphones/mais aussi des radios/des appareils photos
P : J.P.↑
A: on peut donc parler des conséquences négatives du portable sur nos relations avec les autres/on pourrait dire que trop de communication tue la communication
P : Lorenzo↑
A: cependant leur usage est sujet de polémique/plusieurs magazines cette semaine attirent notre attention sur les risques que les portables représenteraient pour notre santé mais aussi pour l'équilibre de notre vie sociale
P : Gola↑
A: il vous est sans doute arrivé de voir dans un restaurant deux personnes déjeuner ensemble et passer le temps du repas suspendus à leurs téléphones portables/vous avez sans doute déjà été agacé par un ami qui n'arrêtait pas de téléphoner/ ce qui vous empêchait de conduire avec lui une conversation suivi
P : à vous/ ayant ainsi lu/maintenant/vous devez euh : essayer de reconstituer //le premier texte on vous a donné H c'est-à-dire il faut commencer par↑
A: C
P : C // le téléphone portable fait désormais partie de notre univers quotidien/ces appareils sont maintenant plus nombreux que les téléphones fixes/64% des Français en possèdent un//quel est le texte qui vient après↑
A: F

P : F↑/ ah ↑ ils offrent des fonctions de plus en plus diversifiées : ce sont non seulement des téléphones mais aussi des radios/ des appareils photos/ vrai ou faux↑
A: vrai/
P : ha∷ les téléphones…./on continue de parler des téléphones portables « ils offrent…//alors après F ?
A: c'est I/
A1: c'est H/
P : c'est↑
A: I/
A1 : c'est H/
P : qu'est-ce que H dit↑
A: cependant leur usage est sujet de polémique/plusieurs magazines cette semaine attirent notre attention sur les risques que les portables représenteraient pour notre santé mais aussi pour l'équilibre de notre vie sociale/
P : aaaah vous voyez maintenant on s'oppose à ce qui vient d'être dit/cependant leur usage est sujet de polémique/plusieurs magazines cette semaine attirent notre attention sur les risques que les portables représenteraient pour notre santé mais aussi pour l'équilibre de notre vie sociale// vrai ou faux↑
As : vrai/
P : ah∷/donc nous avons déjà C, F, H
As : X
P : nous pouvons gagner avec le dernier texte/vous voyez il y a une signature/après le paragraphe J il y a une signature/
A: non/
P: si/
A2 : oui/
A3 : on peut donc↑
P : c'est-à-dire c'est le dernier texte//donc on peut déjà mettre à la fin G/
As :hum :
P : maintenant il faut être curieux/
A1 : (…)
P : les initiales/
A3 : (…)
P : alors après H nous avons quoi parce que (cependant leur usage est sujet de polémique/plusieurs magazines cette semaine attirent notre attention sur les risques que les portables représenteraient pour notre santé mais aussi pour l'équilibre de notre vie sociale)
A: G/
P : attention↑/G on a dit que c'est à la fin/
A1 : I/prof I/
P : I ↑
A1 : A/

P : A/pourquoi A ↑/
A3 : d'abord/
P : d'abord vous avez des éléments sur lesquels il faut faire attention/ on dit d'abord/ on peut craindre que les stations de base/c'est-à-dire les antennes qui permettent le fonctionnement des réseaux de téléphonie/émettent des ondes dangereuses pour la santé / vrai ou faux↑
As : vrai/
P : et je regrette toujours pour les gens qui ont permis que cela cela cela soit installé dans dans leur↑
A: parcelle/
P : parcelle/ seulement parce qu'on vous donne ces quelques 300$/
A: 3.000.000/
P : c'est 3.000.000 de dollars ↑
A: X
P: donc/on va discuter après/donc après A/nous avons quoi/ nous avons déjà C/F/H/A/
A2 : G/
P : et puis à la fin/G
A2 : X
P : alors/après A↑
A3 : B/
P : qu'est-ce qui vient après A↑
A3 : B/il y a
P : attention↑
A3 : si↑
P : si ↑
A3: si les experts affirment que ces installations ne peuvent présenter aucun risque
P : alors ↑/oui/continue↑
A3 : on a on a pourtant assisté récemment au démontage d'une antenne placée sur le toit d'une école, à la demande des parents et des enseignants de cet établissement/
P : récemment/
A3 : récemment/
P : récemment signifie dernièrement/
P : l'idée de A se marie à l'idée de D/
A4 : D
P : les ondes dangereuses pour la santé/ mais les experts qu'est-ce qu'ils disent↑// les experts affirment que ces installations ne peuvent présenter aucun risque// pourquoi ils disent cela↑/politique /commerciale
A3 : commerciale/
P : j'ai un ami qui travaille à CCT il me dit oooh c'est rien//et pourtant/c'est dangereux//alors après D↑
A2 : E

P : E ↑
A: autre danger/
P : ah:: autre danger/il semblerait que l'usage du téléphone portable puisse provoquer des cancers dans les organes exposés aux fréquences radios de ces appareils/une étude détaillée par le centre international de recherches sur le cancer pour l'OMS (organisation mondiale de la santé) est en cours mais les résultats ne seront pas connus avant deux ans// si vous mettez sous la poche de la poitrine votre téléphone portable/
A: cancer du sein/
P : ah↑//et les études réalisées par le centre…avant deux ans »//ces résultats sont connus aujourd'hui/ est-ce que ces résultats sont publiés ↑/parce que si on les publie/ça sera la fin de CELTEL, VODACOM ainsi de suite/
As : hum/
P : parce que avec euh::/avec quoi ce qu'on avait avant là avec de gros appareils↑
A: TELECEL/
P : TELECEL/avec TELECEL est-ce qu'on avait des antennes partout↑
AS : non/
P : on avait la station terrienne c'est/ maintenant nous avons des antennes partout/
A: partout ::
P : et c'est dangereux/alors là nous avons E/et après E↑
A1 : B/
P : ah↑les téléphones portables dans toutes les situations de la vie quotidienne et sociale //ça//
A: prof↑ X
P : oui/ha ha ha /et maintenant ce qui reste c'est quoi↑
A1 : c'est I
P : il vous est sans doute arrivé:: téléphones portables /vrai ou faux↑
As : vrai↓ XXX

Grille de réponses

1	2	3	4	5	6	7	8	9
C	F	H	A	D	E	B	I	G

P : même quand vous êtes en train de causer :/comme tout de suite là Mamie n'a pas arrêté de téléphoner↑
A: (rire)
P : ce qui vous empêchait://bon/on est en train de nous montrer quelque chose/qu'est-ce qu'on nous montre↑
As : les dangers du téléphone↓
P : quel téléphone↑
As : xxx portable

P : donc/quand il y a des dangers il y a aussi des avantages↑
As: oui↓
P : c'est un bon sujet/de discussion/on vous demande de donner les avantages/et les inconvénients du téléphone/portable//est-ce qu'on peut vous donner ça↑/c'est bien à disserter non↑/pour discuter là-dessus//
A1 : c'est vaste↓
P : comment↑/c'est vaste↑/aaahm↑il faut encore beaucoup d'idées pour travailler là-dessus là c'est rien/je suis content que vous n'avez pas eu beaucoup de difficultés à à à repérer les réponses/bien/alors/il va::falloir/que je vous dise quelque chose sur ce que euh on aura comme test euh/il y aura des exercices/de grammaire/ tel que nous l'avons fait il faut relire tous les exercices de grammaire/il y aura des exercices de texte/lire un texte et répondre aux questions qui sont posées/euh on va vous demander aussi de reconstituer un texte peut-être/on peut aussi vous demander de euh mettre la ponctuation/enfin on peut aussi vous demander des exercices de syntaxe/ensuite il y a des exercices sur la production écrite/on va vous donner un sujet sur lequel vous serez amenés à donner votre point de vue/le sujet sur le travail/sur la vie quotidienne/la vie autour de vous/la femme/l'homme /ça pouvait être même/ le téléphone//quel est votre point de vue↑faut-il continuer à avoir un téléphone portable↑
As : oui↓/
P : après ce qu'on vient de dire↑même si vous avez ça parce que dès que vous commencez à téléphoner vous êtes dans un champ magnétique dans une zone/je ne sais pas s'il vous est déjà arrivé d'avoir mal à l'oreille↑/
As : oui/
P : X
A: si vous avez beaucoup parlé.
P : à cause:: le pavillon fait mal/
A1 : le tympan fait mal/
P : pourquoi↑
A3 : le pavillon fait mal/
P : et surtout /ce sont les femmes/ parce que quand elles causent/elle s'affaisse sur son téléphone/elle parle/elle parle /elle crie/elle sourit/elle avance/elle va dans l'autre sens/elle risque même de se faire écraser/il y en a qui traversent la chaussée sans le savoir/ tellement qu'elle est fascinée par le téléphone/ alors on y va sans contrôle/et là c'est très dangereux/
A: prof↑
P : oui/
A: il y aura des exercices sur le discours rapporté↑
P : discours rapporté ce sont des exercices de grammaire↓/
A1 : prof c'est à 16 heures↑
P : alors à lundi/il faudra être là à temps/juste 16H ça commence/
A: la dissertation ça prend du temps/
P : comment↑

A: ça prend du temps↓/

Fin de la séance

> **Synopsis**

MPIA Synopsis/Pratique des discours/séance 3/3

Niveaux	**Repères temporels**	**FST**	**Supports matériels**	**Résumé narrativisé**
Transition	00'- 6' :25'			➤accueil des apprenants P parle en aparté avec les apprenants déjà présents dans la salle. Tout a l'air de faire penser que c'est une façon d'attendre les retardataires, ensuite il se met à effacer sans se presser le TN, puis il écrit au TN Complétez avec :
1	3/3			Rappel des notions de grammaire
	45 minutes montre à la main.	Q		Par un jeu de question réponse P fait appel à la mémoire didactique des As pour reconstituer le tableau de certains objets grammaticaux qui seront nécessaires pour faire les exercices prévus dans le cahier d'exercices. Il guide les As à trouver la nature et l'utilisation de : ce, cette, cet, ces, son, ses, qui, elle, et il. P présente tous ces mots au TN sous forme de tableau (voir annexe). Ayant circonscrit le cadre, P ouvre la série d'exercices.
1.1				Exercice de complétion
1.1.1		I/Q	Cahier d'ex. p.53,ex. 2.	P demande de compléter avec ce, cette, cet, ces, ses, son, qui, elle, il. L'exercice se fait avec l'accompagnement de P.
transition				P demande de tourner la page pour faire l'exercice suivant
1.2				Exercice à choix multiple

				P demande de compléter en choisissant un des noms proposés
1.2.1			Cahier d'exercices, p.54, exercice 3	C'est un exercice à choix multiple : les As doivent choisir un nom parmi trois proposés par énoncé à mettre devant un adjectif démonstratif ou possessif. Il insiste sur l'emploi de cet, (C-E-T) devant un nom masculin singulier commençant par une voyelle ou un H non aspiré. Il insiste également sur l'emploi de son devant un nom féminin singulier commençant par une voyelle ou un H non aspiré.
transition				P invite les As de se reporter à la page 92 du manuel de l'étudiant. Il leur distribue le syllabus photocopié du manuel de l'étudiant.
2				Compréhension globale d'un texte écrit
2.1		Q	Livre de l'ét.,p.92	➤Description de l'image P demande ce que les es voient sur la page, précisément sur la photo. Les es voient quelqu'un au volant d'une voiture. P demande s'il a les deux mains au volant. P guide les Es jusqu'à ce qu'ils trouvent que le conducteur est en train de téléphoner alors qu'il est au volant.
		Q		➤la consigne Et quand P demande la consigne, un A dit qu'il s'agit des dangers des téléphones. P rejette la réponse et insiste sur l'exactitude de la consigne. Un autre A dit qu'il s'agit de reconstituer le texte à partir des extraits. P approuve la réponse et demande le titre et sous-titre du texte. L'A donne la réponse attendue. P explicite la consigne. Il précise qu'on a interverti l'ordre des paragraphes et on demande de les remettre en ordre. P dit que la tâche a été facilitée pour les As car le manuel donne le paragraphe par lequel commence le texte.

2.2				Reconstitution du texte
2.2.1		LVH		➤lecture du texte P demande que les As lisent à tour de rôle le texte paragraphe par paragraphe. Au terme de cette lecture P demande aux As de reconstituer le texte. Les As remettent les 9 paragraphes dans l'ordre pour donner de la cohérence au texte.
2.2.2		I/Q		➤Reconstitution du texte Avec l'accompagnement de P, on tâtonne pour retrouver l'ordre des paragraphes. P attire l'attention sur la signature du texte qui équivaut au dernier paragraphe. En définitive, P et As tombent d'accord sur le bon ordre des paragraphes (C-F-H-A-D-E-B-I-G).
2.3				approche thématique sur le téléphone portable
		M		➤Du discours de l'enseignant P commente sur les effets néfastes que provoquerait le téléphone portable sur la santé humaine. Il fait voir que les experts se taisent sur les dangers des ondes magnétiques. Il témoigne que son ami qui travaille dans une entreprise locale de communication téléphonique renie tout danger du téléphone portable pour la santé, et cela pour des raisons purement commerciales. Même l'organisation mondiale de la santé ne peut pas publier les résultats des études sur les risques de cancer parce que si on les publie ce sera la fin de CELTEL et VODACOM (deux grands opérateurs de téléphonie cellulaire en RDC). P met en parallèle l'époque où il n'y avait qu'un seul opérateur de téléphonie TELECEL où il n'y avait qu'une seule station terrienne et l'époque actuelle où on trouve des antennes partout, ce qui multiplie les dangers. Néanmoins, P nuance son propos en faisant voir que

				le téléphone n'a pas seulement que des inconvénients, il a aussi des avantages. Il conclut que c'est un bon sujet de discussion. ➤Du discours de l'enseignant à l'épreuve de dissertation P annonce que c'est le type de sujet à disserter pour l'examen. Un A trouve que c'est un sujet vaste. P ne s'en cache pas. Il ajoute qu'il faut beaucoup d'idées pour aborder un tel sujet. Néanmoins, P se réjouit que les As aient trouvé sans difficulté à trouver les réponses à l'exercice. Par ailleurs, il dit ce à quoi les As devraient s'attendre pour l'examen : les exercices de grammaire, de reconstitution du texte, de compréhension de texte en répondant aux questions, de placement de ponctuation d'un texte, ou une production écrite portant sur un sujet pour lequel il sera demandé aux As de donner leur point de vue sur un sujet portant sur le travail ou la vie quotidienne, la femme, l'homme, le téléphone si on doit continuer à en avoir un.
transition				➤A propos de l'examen Avant de se séparer, un A veut savoir de quels types de question sera fait l'examen. P rappelle à l'A que le discours rapporté fait partie des exercices de grammaire. Un autre A veut savoir si l'examen aura lieu à 16 heures. P exhorte les As à être ponctuels et insiste que l'examen va commencer à 16 heures précises. Un A redoute le temps que peut prendre l'exercice difficile de dissertation. P conseille d'être là à temps et de faire le plus rapidement possible d'autres exercices pour réserver plus de temps à la dissertation.

Annexe B. Transcriptions et synopsis de MBO

Professeur MBO Séance 1 Le mardi 18 mars 2008 de 10H30 à 12H30

La classe commence avec 3 étudiants. Un quatrième s'ajoute à 11H20

Début : Heure prévue : 10H30 /Heure effective : 10

> Transcriptions

00/12''

P : XXX

A : c'est-à-dire ça donne la maladie dans tout ça il y a la malaria euh dans tout ça

12''/3'50''

P : voilà bon/nous sommes à la fin on se fatigue parce que le vocabulaire ne revient plus tout ça tout ça vient trois quatre fois/bon en tout cas nous étions en train de : d'aller un peu plus dans ce que nous avons vu la fois dernière n'est-ce pas approuver hein euh réfuter ou nuancer une une opinion approuver simplement c'est être d'accord réfuter ne pas être d'accord nuancer euh on ne va pas beaucoup exploiter ces expressions/il y en a au moins cinq six là

A : prof quand on dit nuancer ça signifie vous n'êtes pas pour vous n'êtes pas contre

P : ça veut dire que vous avez une opinion contraire et cette opinion peut être atténuée par des éléments positifs

A : et quand j'ai commencé avec en effet/ là vous avez approuvé

P : oui alors pour mais il fallait observer bien d'abord est-ce que vous avez réfuté c'est vrai vous avez nuancé mais en effet en effet par rapport à quelle explication tu dis en effet /en effet il fallait alors enchaîner par rapport à ce qu'il dit et puis après dire mais je ne suis pas d'acc tout à fait d'accord ou bien on pourrait dire etc. les expressions sont là tu vois/ le problème c'est de savoir faire ces enchaînements là/ toi tu es au beau milieu là tu as entendu l'un et l'autre maintenant tu dis en effet quand tu commences comme cela et que quelqu'un entre c'est difficile de comprendre de quoi tu parles/en effet hein je suis d'accord avec ce qu'il dit c'est une bonne chose/on va entrer dans : euh : ce que euh : nous pouvons :je crois continuer dans le même schéma en allant dans: à la page : 87 s'il vous plaît// bien/à la page 87//

Syntaxe des verbes 04'/10'

commençons d'abord par : affiner notre euh : conjugaison en fait notre grammaire autour du verbe commençons par l'exercice du bas et après on va remonter à l'exercice je suis pour je suis contre/bon regardons les verbes qui sont juste en bas rapidement deux minutes juste pour les découvrir en effet et on remonte à l'exercice ou à l'activité plus haut on demande d'ajouter SI c'est nécessaire après le verbe vous avez à de par pour comme contre rapidement essayez de vous rappeler tout ça/on y va/Mboto

A : …

P : je m'intéresse
A : je m'intéresse beaucoup **de** l'astronomie
P : hum je m'intéresse beaucoup **de** l'astronomie/on va dire je m'intéresse beaucoup **de**/S'IL VOUS PLAIT Kadi réagissez c'est c'est vrai c'est faux correct non correct/
P : on dit s'intéresser à
As : à
P : on dit on s'intéresse beaucoup **à** l'astronomie continue euh : Kamin
A : j'ai horreur qu'on me prenne **comme** un imbécile
P : ah voilà la tentative ou la tentation est grande de dire qu'on me prenne comme un imbécile c'est pour un imbécile encore/ces prépositions sont importantes/trois/ Mbwata
A : nos projets de vacances dépendront **de** nos possibilités financières
P : la phrase suivante
A : on considère généralement Victor Hugo **comme** un des plus grands écrivains français
P : comme/ et la cinquième phrase
A : François ne peut s'habituer **à** la ville :il a passé toute sa jeunesse à la campagne
P : vous êtes d'accord six
A : croyez_moi/le patron est très intéressé **par** son projet
P : PAR sept
A : Jean-Jacques se met tout de suite en colère si on s'oppose **à** lui
P : oui on s'oppose à
A : les manifestants protestent **contre** l'allongement de la durée du travail

10'/32'

P : Je suis pour/je suis contre/compréhension/expression orale /remontons à l'activité en haut/vous vous mettez en groupe de deux/vous choisissez une proposition. On s'accorde un petit temps de préparation/ ensuite chaque groupe présente son sujet à la classe////
P : Maguy et Brita présentez votre sujet
A : l'essentiel c'est de participer/peu importe si on gagne ou si on perd/c'est comme l'exemple de ce jeu-là questions pour un champion
P : bon mais où sont les arguments qui montrent que c'est bien de gagner mais participer est plus important qu'est-ce qui vous fait dire cela
A: là j'ai pris l'exemple du jeu là « questions pour un champion »
P : ça c'est un exemple/n'est-ce pas ↑
A : mais on voit de de des candidats jouer il y en a ceux qui gagnent il y en a ceux qui perdent mais : l'important ce n'est pas de gagner seulement/
P : mais il faut dire que participer a beaucoup d'avantages/n'est-ce pas↑/
A: oui/
P : des contacts qu'on peut établir/n'est-ce pas/et puis/euh :/les connaissances qu'on peut em-/emmagasiner avec avec sa participation toutes ces découvertes qu'on peut faire/n'est-ce pas/et donner le le l'exemple que vous dites/l'exemple des questions pour un champion pour illustrer c'est bien d'insister comme ça n'est-ce pas/ou l'exemple je ne sais pas d'un

match de football qui se passe dans un autre pays eh ben on y va pour ce match de football mais mon Dieu il y a d'autres choses à découvertes à découvrir des contacts/en plus↑introduisez↑euh les arguments contre n'est-ce pas↑/
As : oui/
P : et là je n'ai pas entendu qu'est-ce que vous dites là : l'essentiel c'est de participer ou/qu'on perde ou qu'on gagne qu'est-ce/quels sont les arguments contre// voilà/c'est cela le problème/il faut trouver les arguments/il faut que ça soit bien clair/qu'il y ait bien de la clarté n'est-ce pas/la concision hein/voilà ce qui est dit et voilà comment on appuie ça/c'est ça d'ailleurs l'objet de notre de nos enseignements à présent/donc participer pour perdre ou pour gagner euh et dire que ce ne c'est ça l'essentiel d'une part c'est vrai mais/pour revenir à /à l'autre aspect ce n'est pas toujours vrai parce que mon Dieu si tout le temps par exemple on doit perdre/on ne construit rien/n'est-ce pas/on participe pour un but/précis/euh/ça ne peut pas être à la fois l'un et l'autre/il faut qu'on y aille pour gagner/n'est-ce pas/parce qu'on en tire profit/profit matériel profit moral ou psychologique ça dépend↑/n'est-ce pas↑/bien/ l'équipe de Buro et Bela euh/au fond vous:: vous présentez votre sujet/
A: notre sujet est intitulé *il est impératif de se mettre au courant des nouvelles technologies/*
P : voilà/
As : <u>XXX</u> nous approuvons totalement les nouvelles technologies car les scientifiques ont su créer la voiture/la voiture euh : ça facilite le déplacement des gens/grâce euh à cette technologie les inventions ont dû euh payer les portables les téléphones/
P : continuez/
As : peu importe là où vous êtes/vous allez vous communiquer sans problème/ Internet aussi permet à communiquer facilement depuis que la nouvelle technologie est arrivée nos coutumes euh ne sont plus considérées
As : (bruit)
P : suivez (en claquant les mains)
As : nos coutumes sont banalisées/les gens ne considèrent plus les les les coutumes anciennes/d'autres personnes disent que le téléphone c'est la sorcellerie euh indispensable
P : indispensable/c'est indispensable/la vie d'aujourd'hui ne peut hein s'imaginer sans n'est-ce pas les nouvelles technologies et vous avez plusieurs exemples et vous en avez cité quelques-uns/il y a téléphones mobiles l'internet l'ordinateur n'est-ce pas vous êtes allés chercher la voiture bon enfin la voiture je ne sais pas si c'est une nouvelle technologie elle est déjà un peu plus ancienne/oui euh : (allongement) bon vous avez vous avez vous êtes allés chercher n'est-ce pas dans la coutume ce qui pourrait rester mais que la technologie nous enlève/bon moi j'aurais dit à ta place j'aurais dit toutes ces nouvelles technologies ne peuvent pas remplacer les contacts les relations humaines parce que ça on en a besoin cette chaleur là hein cette vie fait de (*sic*) comment dire de sentiment de de de (chair) pourquoi pas n'est-ce pas ne peut pas être remplacée par toutes ces nouvelles technologies↑/donc voilà un peu et vous pouvez appuyer par des exemples n'est-ce pas hein comment vraiment attendre euh : est-ce qu'on peut attendre euh : je ne sais quoi euh une affection

sentimentale venant d'une très jolie femme ça aussi c'est bon /allez Mbo et Mpia↑ vous nous rappelez votre sujet et rapidement/attention ne soyez pas trop prolixes/
A: non/
P : parce que je sens que vous avez envie de dire trop de choses/maman Mputu↑
A: pourquoi décourager les gens comme ça ↑
A1: prof c'est sur le numéro six↑
P : oui/
A : *il vaut mieux commencer à travailler très jeune comme ça on part plus tôt à la retraite/*
P : à la retraite↓ oui↑
A :à mon avis/
A1: à notre avis/
A: hein :↓ à mon avis/
A1: à notre avis/
A: à notre avis même/
P : laissez-la parler/
A: travailler très jeune c'est bien parce que tu vas bien te retrouver tu vas bien te retrouver et puis tu deviens responsable partout où tu vis on va te respecter/contre maintenant c'est ça que je veux dire/
P : la façon de dire/contre maintenant (rire)
A: je pense qu'il n'est pas important de travailler très jeune parce que tu perds même ton enfance et tu n'auras pas le temps de t'amuser avec avec avec des amis à cause de la responsabilité que tu auras/
P : à cause des responsabilités/bon ça peut tenir∷ euh : debout/je ne sais pas ici/très jeune je ne sais pas qu'est-ce que ça veut dire/ travailler être jeune ça veut dire travailler à vingt ans dix-huit ans euh : là/ là/
A: (…) travailler jeune c'est bien c'est ça qu'on pensait///
P : bien/regardons maintenant à la page 86/nous allons d'abord lire et ensuite nous allons faire ce qu'on nous demande
J'ai bien fait↑ compréhension écrite/expression orale

1	Sylvie m'a demandé une augmentation de salaire. J'ai refusé en lui faisant remarquer qu'elle travaillait dans l'entreprise que depuis six mois. J'ai bien fait ?
2	Je pense qu'il est important que les salariés participent aux bénéfices. Ils accorderont ainsi d'autant plus d'importance à la bonne marche de l'entreprise. Tu es d'accord avec moi ?
3	Je vais aller voir le Directeur des Ressources humaines pour lui annoncer que j'ai réussi mon concours. Je vais lui demander une promotion, qu'est-ce que tu en penses ?
4	Pendant la réunion sur les salaires, j'ai dit que les employés étaient d'accord pour qu'il n'y ait pas d'augmentation pendant un an à condition que l'entreprise recrute.

	Cela profitera à tout le monde : à l'entreprise, qui aura un employé de plus, à la société qui n'aura pas à payer un chômeur et à la personne qui va être recrutée. C'est ce qu'il fallait dire ?
5	Tout le personnel s'est mis en grève à cause de la démission du chef cuisinier. Je leur ai dit que s'ils reprenaient le travail demain, je ne prendrais pas de sanction. Qu'est-ce que vous auriez fait à ma place ?

01H03

P : ok hein↑/soignons la lecture/la lecture a son importance même si euh : on a l'impression qu'on la néglige elle a son importance l'importance phonétique regarde /tu regardes/tu vois n'est-ce pas le mot hein photographie le mot et puis attention à l'accent hein très important euh ça peut changer complètement le sens du mot/ et attention aussi à des questions pièges comme ça du genre/j'ai bien fait ↑/c'est une question par intonation/modulez bien votre voix pour que ça se termine comme ça j'ai bien fait ↑/vous avez compris/

01H03'37"

prenez la deuxième proposition/
A : X
P : trop d'hésitation/il faut avoir un regard un peu anticipatif// quelqu'un pour essayer de de résumer un peu parce que c'est long en effet/ quelqu'un qui a retenu l'essentiel/ c'est quoi exactement?//Mamou↑/
A : …
P : Bisikita
A: moi j'ai écouté/
P : qu'est-ce que tu as compris ↑ qu'est-ce que tu as compris↑
A : j'ai compris/ qu'on vient : donc : qu'il y a un (*sic)* réunion de des employés (…)
Fin de la séance

Synopsis de séquences d'enseignement	Pratique des discours (PD)
Enseignant : MBO	Kinshasa : alliance française
Classe : français général	Niveau : B1 du CECR/L

Séances			
Données	Le mardi 18/03/2008	Le jeudi 20/03/2008	Le samedi 22/03/2008
Enregistrées	oui (partiellement introuvable)	oui	oui

Transcrites	oui	oui	oui
résumées	oui	oui	oui
Temps d'enregistrement			

> **Synopsis**

Professeur MBO/Synopsis/Pratique des discours/séance 1/3

Niveaux	**Repères temporels**	**FST**	**Supports matériel**	**Résumé narrativisé**
				➤Introduction P pose une question qui demande qu'on approuve, nuance et réfute. Une A tâtonne en répétant les mêmes mots sans progresser dans son discours. P comprend que c'est dû à la fatigue. Il annonce qu'ils vont approfondir la notion « d'approuver, de nuancer et de réfuter » amorcée lors de la dernière leçon. Une A veut savoir ce que signifie nuancer. P explique qu'il s'agit de la prise en compte des éléments positifs par rapport à une opinion négative. Une autre A veut savoir si elle avait fait bon usage du connecteur « en effet » qu'elle venait d'employer. P tente d'expliquer l'emploi de « en effet ».
Transition				*P annonce qu'ils vont faire une activité de renforcement de la notion mais avant ils doivent faire une activité de grammaire.*
1				**Syntaxe des verbes**
	Enregistré en partie, complété de mémoire grâce aux notes du chercheur.	I	*Studio+, p.87*	L'exercice se fait avec l'accompagnement de P.
2				**Approuver – Nuancer - Réfuter**

2.1	Enregistré en partie,complété de mémoire grâce aux notes du chercheur.	G	*Studio+, P.87*	➤Consigne P demande aux As de se mettre en groupe de deux. Chaque groupe se choisit une proposition qu'ils doivent approuver, nuancer et réfuter. Le travail se fait en duo.
2.1.1				Présentation du travail guidé
		I		Proposition 1 : *L'essentiel, c'est de participer, peu importe si on gagne ou si on perd.* L'A fait le compte rendu du travail en duo. Elle confirme que le plus important c'est de participer. P fait remarquer qu'il manque d'arguments pour appuyer ce qu'elle avance. L'A s'en défend en prenant l'exemple du jeu télévisé de TFr3 « Questions pour un champion ». P réplique que là c'est juste un exemple. Certes, participer présente beaucoup d'avantages notamment dans le domaine de découverte et relationnel mais perdre chaque fois n'est pas toujours agréable car gagner a un bénéfice psychologique et matériel. Il conseille de tenir compte des arguments pour et contre.
				Proposition 2 : il est impératif de se mettre au courant des nouvelles technologies Le groupe est totalement d'accord avec l'énoncé, mais ils estiment que les nouvelles technologies ont un impact négatif sur les coutumes. P intervient pour expliciter et compléter leur discours en relevant certaines confusions dans ce que le groupe a dit.
				Proposition 3 : il vaut mieux commencer à travailler très jeune comme ça on part plus tôt à la retraite. P invite le groupe à être concis car il a le sentiment qu'ils ont envie de trop parler. Le groupe relève que c'est une façon de les décourager avant de présenter leur sujet. Ils estiment que c'est bien de travailler jeune car ça responsabilise et ça fait respecter.

				Cependant, le revers de la médaille est que cette responsabilité vole la jeunesse à ceux qui l'assument tôt. Ils ne peuvent pas profiter de la vie comme tous ceux de leur âge. Pour dire qu'à chaque étape de la vie correspondent des réalités particulières. P se demande à quelle tranche d'âge allusion faite en parlant des jeunes.
3				Compréhension écrite/expression orale d'un texte
3.1.			Studio+, p.86	➤P fait lire le texte paragraphe après paragraphe. Il laisse lire le texte en entier avant d'apporter des remarques d'ordre prosodique et technique.
3.1.2				Vérification de la compréhension
				➤ P demande ce que les As ont retenu. Devant le silence de la classe, il change de question pour demander ce qu'ils ont compris. Un A se débrouille pense qu'il s'agit d'une réunion en cherchant tant bien que mal à justifier sa réponse.
Intermède				Enregistrement interrompu brusquement parce que la cassette est pleine. Ce qui coïncide pratiquement avec la fin de séance.

Professeur MBO Séance 2 Le jeudi 20 mars 2008 de 10H30 à 12H30

> Transcriptions

P**:** passons à la dernière leçon/ euh : vous avez votre livre devant vous n'est-ce pas ↑/ oui euh : qu'est-ce qui est marqué dans le coin gauche : en bas/
A: quelle page ↑
P : à la page 89/////dites-moi un peu/ euh : je ne cherche pas à savoir qui vous êtes exactement mais facilitez-moi la tâche et répondez aux questions que je vous pose/ dites-moi Bela vous êtes de quelle région↑
A: moi euh : province de Kasaï occidental/
P : vous êtes du Kasaï occidental ↑
A : oui/
P : et toi Laura↑
A : mêmement avec Bela
P : mêmement ça veut dire quoi ↑
A : Je suis aussi du Kasaï occidental/
P : c'est peut-être plus facile comme ça/ je suis aussi du Kasaï occidental/
A: alors mêmement ça ne se dit pas ↑
P : je ne sais pas/j'entends beaucoup ça mais dans le doute je préfère ne pas me prononcer/ euh :
A: alors il faut m'éclaircir maintenant/ ce n'est pas bien d'utiliser ça↑
P : euh**::**
A: peut-être j'ai l'habitude d'utiliser ça/
P : oui du point de vue de la règle c'est ce n'est pas interdit mais j'hésite beaucoup sur le mêmement/ attends on en reparlera// mêmement je crois qu'on l'utilise oui/ Popol et toi alors ↑
A: moi je suis de Bandundu
P : de ou du ↑
A: du Bandundu
P : Hé↑ hé↑ oui il y a il y a le : la ville et la province
A: ah ↑bon
P : ok bien/ est-ce que sur le plan de la langue est-ce qu'il y a une grande démarcation↑// moi je suis du Bas-Congo si vous voulez le savoir/ est-ce qu'il y a une nette différence dans les langues que nous utilisons au Kasaï au Bandundu au Bas-Congo ↑
A: Prof avec les gens du Bandundu il y a de : des mots là qui se ressemblent mais : H
P : mais quelle est ↑la langue utilisée là-bas au Kasaï d'une manière générale↓
A: on parle le Ciluba/
P : Ciluba/ et au Bandundu c'est ↑
A: le Kikongo/
A1 : en général c'est le Lingala/

P : le Lingala/ tout l'Est c'est quoi ↑//quelle langue est la plus répandue ↑/
A2 : swahili/
A: actuellement c'est le Swahili
P : c'est le swahili qui est le répandu ↑
A1 : c'est le lingala/
A2 : c'est le swahili/
As : c'est le lingala on le parle presque partout/
P : quand quelqu'un parle lingala est-ce que vous pouvez le sentir tout de suite ↑/est-ce que vous voyez la différence ↑
As : oui/
P : à quel niveau se trouve la différence ↑
A: la différence c'est l'accent/ vous allez sentir que non il n'est pas vraiment habitué à utiliser le lingala/
P : au niveau de la compréhension ça pose problème quand : quand :
As : non XXX
P : quand on utilise le lingala nous tous euh : ceux du Kasaï, du Bas-Congo… est-ce qu'il y a un gros problème de compréhension ↑
A: non/tu tu tu vas comprendre facilement/le problème seulement l'accent là/là tu tu vas différencier vite que non il vient peut-être de de la province et des choses pareilles
P : hum↓/ et quoi des choses pareilles ↑/ (petit rire)
A :(petit rire)
P : bon/ alors allons sur sur le français parce que je suppose que d'une manière générale nous parlons français/ c'est notre langue officielle et tout et tout/alors est-ce que ces ces comment dire ces accents on le sent aussi en français↑/
A: on le sent dans la langue française oui/
P : alors euh quand un Muluba, prêtez-moi un Kasaïen parle on sent qu'il est/ Kasaïen ↑
A1 : du Kasaï /
A: oui/
P : Hum↓ un Mukongo ou un Mundundu là par exemple ↑
As: XXX ouais oui
P : on sent aussi ↑
A: s'il est né ici/là le mukongo ou le le le quoi s'il est né ici/
A2 : non il a toujours un accent/
A3 : là en tous cas je ne suis pas d'accord/
A4 : l'accent chez les bangala ou chez les baluba chez les bangala c'est plus remarquable/
A5 : s'il est né ici/
A6 : même les gens de l'Est là s'ils parlent français tu sens que il vient de l'Est parce que leur français est un peu mou↑
P : mou↑ Ah↑ bon ok/euh : alors d'accord/
A: (Sourire)

P : du point grammatical est-ce que vous pensez qu'il y a aussi des problèmes à ce niveau ↑//
As : oui /ouais::
P : ça dépend aussi si on a:
A: les gens de l'Equateur ils parlent seulement comme ça
A3 : ici professeur/
P : ok on avance alors/ alors maintenant nous sommes justement au niveau du français donc vous dites qu'il y a euh : une répercussion n'est-ce pas↑ euh : de : comment on va appeler ça ↑ cette répercussion là on va l'appeler comment ↑/ c'est dû à quoi au fait ↑ c'est tout ce qu'on ressent dans dans dans notre parler surtout dans le parler d'ailleurs/ ça vient de quoi ça vient d'où ↑
A: ça vient de notre langue maternelle/
P : notre langue maternelle /donc de : euh : de nos
A: de nos dialectes
P : dialectes si vous voulez/ d'accord/mais tout à l'heure je vous ai posé la question de savoir d'où vous veniez non↑
A: de nos provinces d'où on vient/
P : de euh : de ↑ c'est quoi ça ↑ on appelle ça comment ↑ le lieu ↑/ les racines/ et tout ça ↑/ de nos origines n'est-ce pas ↑//donc les origines influent un peu sur :
A1 : la langue/
P : sur la suite sur la langue etc.//au niveau de l'Afrique est-ce que vous pouvez H prenons le français//bon/alors au niveau de l'Afrique est-ce que vous vous / est-ce qu'on peut faire des différences ↑/ est-ce que toutes les régions en Afrique/ où est-ce qu'on peut regrouper tous ces accents ↑// essayez essayez un
A: le français parlé par les Congolais avec les Ouest-Africains :
A1 : c'est différent il y a la différence/
A: c'est différent/ bien que nous soyons tous colonisés par::/les Ouest-Africains ne contrôlent pas leur français/ ils parlent direct tout ce donc tout ce qui arrive chez les Ouest-Africains/ il sort ça comme ça sans tenir compte que non qu'est-ce que je dis je suis en train d'employer ça comment je conjugue comment donc/ direct direct/ mais avec nous il y a la différence/ quand il parle donc tu dois mettre chaque chose à sa place/ même en conjuguant/ les articles tu fais attention que moindre pépin je peux (geste) donc être à côté/
P : il y a il y a beaucoup de choses là dedans/il y a beaucoup de pépins/bon/
A: (éclat de rire)
P : bon/ c'est quel(s) pays ça ↑
A: Comme le Sénégal euh::
P : vous parlez de l'Est de l'Ouest de l'Afrique ↑ Sénégal oui/
A1: Côte d'Ivoire/
P : la Côte d'Ivoire/
A2 : Mali/
P : le Mali oui/

A1 : Ghana/
P : Ah↑/Ghana il y a un problème/ le Ghana est un pays plutôt anglophone/
A1 : le Togo
P : Le Togo oui/ même le Gabon hein↑
A: Sénégal aussi/
A1 : le Gabon non/ Gabon là on parle quand même un bon français/
P : hum (approbation)
A: Sénégal aussi professeur/
P : hum (approbation)
A2 :les Sénégalais aussi.
P : bien quand on va vers le Nord maintenant/ on est vers euh :
A: le Maghreb/
P : oui exactement le Maghreb/on est dans le : Mauritanie l'Algérie etc. /euh : est-ce que c'est la les mêmes nuances mêmes accents ou ça change un peu ↑
A: comme s'ils parlaient l'arabe hein↑
P : on a on a on sent que c'est des arabes qui parlent/ euh : bon/encore une fois cela est dû à leur euh::
A1 : à leur origine oui////
P : voilà/ bien/
A2 : ce qui va peut-être nous préciser que telle personne je crois il vient de tel pays c'est la tona tona la tonalisation /
P : la tona quoi ↑/ vous voulez parler de la tonalité ↑
A:ah la tonalité/
P : vous parlez de l'accent ↑
A: ah::/
P : d'accord/ ça fait un bout de temps que vous y (à l'alliance française) êtes/ pourquoi ↑
A: me défendre très bien/ écrire aussi /même si je suis devant les gens on me demande d'introduire un sujet quelconque je puisse l'introduire correctement parler des choses pareilles/
P : et toi Pola tu as les mêmes raisons↑
A1 : moi je suis à l'Alliance française primo euh : pour bien parler français et de nouveau pour bien écrire/
P : et toi Maria merci et Maria↑
A2 : moi c'est pour la souplicité euh : être souple/
P : pour la souplicité hé hé::↓/la souplesse// (rires partagés)//
A2 (répète la correction en riant) la souplesse/
P : vous allez me sortir des termes GROS ici (rires partagés)
A3 : mais les termes là il faut nous corriger non si ça ne va pas/
A2 : souple/souple/
P : vous êtes obligés de parler finalement/ où est-ce que vous ajouterez l'élément amour pour la langue ↑

A: oui mais c'est une langue : H
P : vous aimez ou vous n'aimez pas cette langue ↑
A: J'aime J'aime le français très bien/
P :le français/plus que l'anglais ↑
A: J'aime les deux/
A1 : moi j'aime les deux/
A2 : moi j'aime le français plus que l'anglais/
P : que Mitterrand se réveille et vous entende
A3 : moi j'aime les deux parce que c'est euh : les deux qui est un peu parlée partout / on utilise un peu partout dans les transactions un peu partout le français mais/on voit maintenant que l'anglais H
P : Mamou↑
A: J'ai l'amour du français/ c'est pour cela que je suis ici/
P : d'accord/ bien euh:: vous avez parlé des Sénégalais/mais il y a d'autres espaces n'est-ce pas où l'on parle français/ alors cet espace où il y a plein de gens plein de monde qui parlent français/ en fait on est regroupé dans dans quoi exactement ↑
A: espace francophone/
P : euh : ça vous dit quelque chose la francophonie ↑
A: oui/
P : la date ↑
A: la date de sa création ↑
P : par curiosité par curiosité la date c'est ↑
A: la date de quoi ?
P : de la francophonie/
A: ça date un peu de longtemps ↑
A1 : non/
A2 : je crois que c'est aujourd'hui/je crois que c'est aujourd'hui/
P : eh ↑ voilà/ je crois que c'est au-:jour-d'hui/
As: ha ha ha ha (rires de résignation car ils estiment que de telles choses ne sont pas de leur niveau de connaissance générale)
P : allez/ Les Francophones : ils aiment leur travail// voilà nous allons avoir l'occasion de parler de la francophonie dans un petit débat/ pour l'instant on va essayer de suivre un cheminement qui nous permet d'y arriver justement/alors en face de vous/ un:: comment dire une carte géographique mais j'ai peur que vous ne puissiez pas l'utiliser à bon escient c'est en noir et blanc donc on va négliger un peu tout ça mais peut-être que on pourrait simplement citer des pays hein ça se voit non les noms de pays ↑
As : non/
A: non/chez moi non/
P : ça ne se voit pas ↑
A: non c'est un peu difficile/
P : il y a des intervenants/ regardez :: au bas de page/ il y en a combien Bella↑

A: Serge Alain et Jean-Pierre
P : voilà donc il y en a trois et nous allons euh : euh : essayez de les connaître mieux /euh : à travers leur travail↑/à travers leur travail/

[2 étudiantes s'ajoutent aux trois qui étaient présents au départ de la leçon.]

Ecoute

Unique écoute :

Intervention de Serge et Alain. Pas de consignes particulières. Au final, aucune activité.

-Vous vous appelez comment ?
-Je m'appelle Serge Borg.
-Vous êtes originaire d'où ?
-Je suis marseillais, à la fois de naissance et de culture, j'ai grandi à Marseille et j'ai fait mes études à Marseille et c'est ma région de prédilection.
-Qu'est-ce que vous faites comme travail ?
Alors, je travaille pour le compte du ministère des affaires étrangères et je suis au Centre culturel français de Turin en Italie et j'ai aussi la direction des cours de cet établissement.
-Qu'est-ce qui vous a amené à faire ce métier ?
-Des découvertes progressives, d'abord une certaine propension d'aimer les langues et les cultures, quand on est né à Marseille, c'est quelque chose qui est…que nous avons dans le sang, c'est-à-dire que nous voyons arriver les bateaux, et ils débarquent, et puis ils vont d'un côté et de l'autre, nous sommes un peu la porte de l'Orient, de l'Occident, et très vite et très tôt, on s'intéresse comme ça à l'autre et aux autres et dans mes études de lettres, j'ai favorisé, suite à une expérience en Italie, une spécialisation en français langue étrangère, d'abord en maîtrise, puis en DEA et puis au-delà, en doctorat.
J'ai été amené donc à avoir des responsabilités aussi bien au Portugal qu'au Brésil et maintenant en Italie et c'est quelque chose qui me passionne**.**
-Est-ce que la francophonie représente quelque chose pour vous ?
-Tout à fait, ça représente quelque chose d'essentiel dans la mesure où les colorations à la fois régionales et nationales peuvent s'exprimer dans un espace qui se veut de plus en plus cohérent. C'est aussi une alternative à la mondialisation telle qu'elle est définie actuellement. Je pense que c'est une bonne chose.

Alain Voulemo

-Vous vous appelez comment ?
-Je m'appelle Alain Voulemo, je suis camerounais.
-Vous êtes originaire d'où ?
-Je suis de Douala, ville côtière du Cameroun, capitale économique en même temps.
-Qu'est-ce que vous faites comme travail ?
-J'enseigne dans un Institut supérieur et en même temps dans une Alliance Française comme professeur de français langue étrangère.
-Qu'est-ce qui vous a amené à faire ce métier ?

-C'est une passion née du besoin formel de l'enseignement du français dans mon milieu puisque le Cameroun est un pays essentiellement bilingue et je m'étais rendu compte qu'il y avait une grande frange de la population, surtout d'obédience anglophone, qui vivait dans le besoin formel de l'apprentissage de la langue française et c'est un public suffisamment exigeant dont les besoins sont techniques, c'est-à-dire l'enseignement du français aux anglophones et puis, puisque j'aime des défis, j'ai choisi de relever celui-là, enseigner le français aux anglophones.

-Est-ce que la francophonie représente quelque chose pour vous ?

-Pour moi, ça a une double dimension, d'abord un espace linguistique, culturel où des nations,, des peuples je voulais dire, se retrouvent et partagent en commun un patrimoine, la langue française, mais au-delà du concept culturel, qui se veut un brouillon dans lequel ont un même et véritable sentiment, sentiment de la famille francophone. Il y a aussi la dimension idéologique et politique qui fait que, derrière l'espace linguistique, des politiques aussi devraient se confronter mais aussi s'accepter, essayer de se remodeler, essayer de se comprendre, essayer de se bâtir sur la base d'un concept qui, à l'origine est linguistique.

//////////

P : voilà/nous allons maintenant passer à la dernière personne qui va intervenir/ nous allons écouter cette personne nous allons trouver ses origines sa profession le lieu où il habite pourquoi il a choisi cette profession et comment il définit la francophonie/ ça va↑

Cl : oui

P : la dernière personne c'est Jean-Pierre/ écoutez/

Première écoute

Jean-Pierre Bérubé

-Vous vous appelez comment ?

-Mon nom est Jean-Pierre Bérubé.

-Vous êtes originaire d'où ?

-Je suis québécois. J'ai été fabriqué sur l'île d'Orléans, accouché à Québec et élevé à Gaspésie, dans une petite ville qui s'appelle Mathan, à 600 km à l'est de Montréal, maintenant, j'habite du côté de Montréal.

-Qu'est-ce que vous faites comme travail ?

-Alors, je suis artisan de la chanson, je suis un faiseur de chanson depuis très (la classe proteste) depuis très longtemps, un auteur-compositeur-interprète aussi, donc j'écris les textes et les musiques de mes chansons, puis je les chante, à travers la planète, quoi ! un peu partout…donc, je suis… chez nous, on disait dans le temps « chansonnier », celui qui écrivait ses chansons, tu vois, comme Félix Leclerc, Georges Brassens, des chansonniers quoi ! Le chansonnier, c'est surtout avec la guitare, tu vois, le pied sur une chaise avec une guitare. Alors on peut dire je suis un troubadour des temps modernes, qui voyage un peu partout comme ça…

-Qu'est-ce qui vous a amené à faire ce métier ?

(Cl : (éclats de rires à répétition et étonnement à cause de l'accent) As : XXX Là on n'entend rien//Ah non non/ Héhé hé↑)

-Moi, j'ai toujours fait ça, disons, depuis les quinze dernières années, j'ai quand même ralenti la carrière parce que bon, j'étais toujours parti en tournée à droite, à gauche… Et même y' a une époque avant les salles, il fallait faire les bars.

-Est-ce que la francophonie représente quelque chose pour vous ?

-Oui, la francophonie, c'est quand même quelque chose d'important…c'est toujours important d'en parler, d'ailleurs parce que justement moi, je me rappelle une fois, c'était la première fois que j'allais chanter et travailler aussi, animer un atelier pédagogique avec l'utilisation de la chanson en classe de langue, et c'était donc au Yémen. En même temps, ils ont découvert un accent différent, ils ont trouvé ça formidable…ben, les profs qui étaient là, aussi. Ils m'ont : « les élèves sont super contents, parce qu'ils viennent de découvrir qu'il y a d'autres accents par rapport à la langue donc, et ça les a rassurés… Tout à coup, il peut découvrir un Belge, il peut découvrir un Québécois qui parle français avec un autre accent et tout, donc, ça va le rassurer. C'est pour ça que, francophonie, c'est important de continuer d'en parler parce que…, elle existe partout, mais moi le premier, je serais peut-être pas capable de vous dire partout partout dans le monde où on parle un peu français…

A2: et puis je me demande pourquoi madame a préféré lui parler en français qu'en anglais/ il fallait qu'il reste là-bas en Angleterre/ en anglais oh:: ↑

A : on n'a rien écouté prof/

A1 : Hée ↑ (en signe d'étonnement)

P : bien/ quelle est la première difficulté rencontrée ↑

A : comme au Maghreb XXX

P : vous n'avez pas répondu à ma question/ quelle est la difficulté réelle rencontrée dans : XX ↑

As : son accent est compliqué professeur XXX

P : il a un accent complètement différent/

A : avec les autres (…)

P : c'est un accent euh : euh:: tout à fait différent/ il va euh, et même qu'il est (fait un geste de mal entendement et ajoute)/ On n'entend pas on ne l'entend pas/ oui mais : ça s'explique un peu/ il vient d'où de quelle société ↑

A : Québec.

P : oui il est Québécois / il vient du Québec au Canada/ et là-bas il y a un accent euh : voilà/

A : c'est différent avec le français que nous avons/

P : voilà, donc vous avez retenu qu'il est Québécois n'est-ce pas↑

As : oui/

P : c'est tout↑/ rien d'autre ↑

Ax : rien d'autre

P : on va réécouter/ faites un petit effort/ essayez de trouver ne fût-ce que la profession/

As : oui/

A : comme on a trouvé Québec/

Deuxième écoute :

P : bien/alors nous nous où est-ce qu'il y habite ↑/
A : Montréal/
P : à Montréal ↑ vous êtes sûrs↑
Cl : oui
P : ok et quelle est sa profession ↑
A : artisan/
P : il est artiste artisan non/ artiste musicien/
A : aaha ↑
P : oui/ et il précise qu'il est chansonnier/ hein ↑ il est chansonnier/
A : chansonnier prof c'est quoi ↑
P : je viens de le dire il fait de la chanson/
A : aaoh la chanson/
P : euh : est-ce que vous avez noté au passage/ vous avez fait un effort pour noter prendre les raisons du choix de la profession ↑
A : depuis 15 ans il travaille/ depuis 15 ans/ hée↑ prof/
A1 : professeur↑ c'est très difficile à :
P : voilà/ bon/ donc le problème ici c'est la difficulté /c'est de pouvoir euh : écouter de comprendre parce que l'accent est complètement étranger différent du//
///////
nous allons maintenant passer à//
//////
vous allez vous présenter vous maintenant/ Vous allez faire exactement comme ces gens /
A : oui/
P : votre nom votre profession euh : vous habitez où ↑ etc./ donnez surtout donnez les raisons n'est-ce pas qui vous ont poussé à choisir à choisir ce que vous faites /euh : et comment vous définissez la francophonie↑ / je vous laisse dix petites minutes pour pour préparer ça/
A à A1 : donnez-moi le stylo/
/////////
P (désigne une apprenante) vous êtes originaire d'où ↑
A: je suis du Kasaï occidental/
P : Hum/ et qu'est-ce que vous faites comme travail ↑
A: Pour le moment je ne travaille pas. Je suis ménagère/
P :hum↓ hum↑
A: je suis mariée et mère de deux grands enfants/
P : hum:: et vous vous plaisez dans cette situation ↑
A: XXX
Fin de la séance

> **Synopsis**

Professeur MBO/Synopsis/Pratique des discours/séance 2/3

Niveaux	**Repères temporels**	**FST**	**Supports matériels**	**Résumé narrativisé**
				➤Introduction P annonce qu'ils vont commencer la dernière leçon de la session. Il indique que c'est à la page 89. Il fait une longue introduction en cherchant d'abord à savoir d'où étaient originaires ses apprenants ; l'objectif étant de faire voir que nos origines impactent sur les langues étrangères que nous parlons. Ensuite, P déplace le débat sur le plan continental (Afrique) par rapport au français. On arrive à conclure que les Africains francophones, qu'ils soient de l'ouest, du centre ou du nord de l'Afrique, leur expressivité française est teintée d'accent, de quelque influence de la langue maternelle. Enfin, P demande à la classe pourquoi ils venaient à l'alliance française. Ces derniers disent que ce n'est pas seulement pour apprendre à parler et à écrire correctement mais c'est aussi par amour de cette langue. P fait découvrir qu'on nomme francophones tous ces espaces sur lesquels on parle français. P pose la dernière question sur ce qu'évoque la date du jour (20 mars) en parlant de la francophonie. Un A trouve que c'est la célébration de la francophonie.
				➤Annonce du sujet : Les francophones : ils aiment leur travail ! P promet un petit débat sur la francophonie. A partir de la carte du monde francophone et des interviews des trois intervenants.
1				Compréhension orale/Expression orale
1.1.			*Studio+,*	P fait découvrir les trois personnages des interviews dans l'ordre présenté dans le livre

			p.89	(p.89 en de la page).
1.1.1				P fait écouter les deux premières interviews sans aucune consigne. Donc, aucune activité n'est indiquée à la suite de l'écoute.
1.1.1.1				P donne la consigne pour le dernier interviewé. Les As doivent écouter pour trouver ses origines, sa profession, le lieu où il habite pourquoi il a choisi cette profession et comment il définit la francophonie. Mais à l'écoute, les As ne saisissent pratiquement pas ce qu'il dit ; cela à cause de son accent québécois trop prononcé. Toutefois, ils parviennent à trouver qu'il vient de Québec. P fait écouter une seconde fois l'interview et insiste pour que les As soient attentifs pour trouver ne fût-ce que sa profession.
1.1.1.2				Les As écoutent mais avouent l'impossibilité de capter le message. Ils trouvent quand même qu'il est artisan. P rectifie qu'il est plutôt artiste musicien et chansonnier. Un A ne comprend pas ce que ça signifie. P le définit comme quelqu'un qui fait des chansons.
Transition				P annonce que les Apprenants vont se présenter à la manière dont se sont présentés les interviewés.
1.2				Interview à la manière de…
1.2.1				P joue le rôle d'interviewer avec une A en position d'interviewée. Et c'est l'heure de la fin de la séance.

Professeur MBO Séance 3 Le samedi 22 mars 2008 de 10H30 à 12H30

> Transcriptions

P : x encore une fois permet de pouvoir nous familiariser avec différents accents et même avec différentes expressions ou différents mots utilisés ci et là hein↑qui sont considérés comme corrects mais qui pourraient paraître bizarres n'est-ce pas chez nous parce que non habitués à les entendre. / Micha↑ suivez
A: je vous suis monsieur/ at-ten-tive-ment
P : alors n'écrivez plus027''//voilà qu'est-ce que nous allons faire aujourd'hui ↑ aujourd'hui nous allons prendre d'abord notre livre à la page 90/ et nous allons essayer de comprendre un texte / hein nous sommes dans la compréhension écrite / voilà vous l'avez votre livre à la page 90 ↑
As : oui
Consigne : 1'
P : ok ↑ euh : nous allons essayer de le comprendre./ nous allons le lire et comme nous le demande la consigne nous allons le lire et nous allons répondre aux questions qui nous sont proposées au bas de la page//voilà/nous avons un long texte en euh : disons en 4 parties avec des sous-titres /et Laura↑ lisez le premier paragraphe
Lecture du premier paragraphe par Laura : 02' :07
A: un an après le passage réussi à l'euro/la référence au franc reste toujours présente dans la tête de nombreux Français/début janvier 2002/la mise en circulation de deux milliards de billets et de sept milliards de pièces en euro s'est faite sans incident majeur/mais un an après son lancement les quelques 3.000.000
P : 300.000.000
A: 300.000.000. d'Européens concernés ont encore du mal à changer leurs habitudes/en France/deux son-dagés
P : deux sondages
A: deux son dages
P : deux sondages
A: deux sondages réalisés au mois de décembre/l'un par l'observatoire thalys international et l'autre par CSA révèlent que près de la moitié de nos compatriotes souhaitent la résurrection du franc/nostalgie difficulté de se faire à la table de multiplication par 6,5 ou conséquence normale d'une adaptation en marché
P : en marche
A: en marche
02' :07-02' :35''
(27'')
P : merci Laura/ mais il faut faire très attention/ les intonations dans la lecture sont importantes / les accents doivent être bien mis en évidence/n'est-ce pas/ sinon ça devient un autre mot/ les intonations pourquoi/ parce qu'il y a des questions/ on appelle des

questions par intonation/ si vous ne mettez pas l'intonation/ on ne comprend pas si c'est une question ou une affirmation ou une déclaration/ attention aux liaisons hein/ comment il faut couper le mot/ où faut-il baisser la voix/ c'est très important tout ça pour la compréhension du texte /sinon la personne qui vous suit ne comprend pas/ Bola↑ la suite
Lecture du deuxième paragraphe par Bola
A: après l'engouement de premiers jours
P : lisez le titre d'abord
A : (continue) lié à la nouveauté et à l'aspect ludique des nouvelles pièces/les Français boudent l'euro/les enquêtes sont formulées
P : sont formelles
A : sont formelles/80% de nos citoyens
P : nos concitoyens
A : de nos concitoyens continuent à lire le prix en francs sur les étiquettes où figurer
P : où figurent
A : où figurent toujours le double affichage/même si certaines enseignes commerciales commencent à supprime
P : à le supprimer
A : à le supprimer/au point que l'on s'interroge sur les conséquences du double affichage/cette pratique ne retardera-t-elle pas
P : ne retarderait-elle pas
A: ne retarderait-elle pas la conversion de la population à l'euro en brouillant les esprits
P : oui il faut toujours anticiper…

03' :32''
03' :48''
04' :08
11 :11 :50 – 11 :12 :15

P : Malaïka et Fatuma lisez la suite
A : l'inflation en question/même si/statistiquement l'effet inflationniste de l'euro n'est pas démontré/il n'en reste pas moins solidement ancré dans l'esprit des consommateurs/d'ailleurs/qui peut nier l'augmentation des prix de l'alimentation ou certains services un peu embarrassées/les autorités européennes concèdent à ce propos que le passage à l'euro a pu jouer un rôle dans la hausse des prix constatée dans les pays de l'union
A1 : un vocabulaire fleuri/depuis que l'euro fait partie de nos vies/les euromots fleurissent un peu plus chaque jour/plus un article sans eurosceptiques ou euroconvaincus/plus un texte économique sans euroland/c'est dire si la langue française s'est bien adaptée à l'euro-événement/l'euro comme l'Europe ne s'est pas fait en un jour/nul doute que cette nouvelle monnaie finira par rentrer dans nos têtes comme les nouveaux francs en 1960
04' : 09''
Question 1

P : très bien/maintenant nous allons essayer de comprendre un peu tous ces sous titres/titres et sous-titres/il faut d'abord que nous voyions dans l'ensemble quel est le thème que vous retenez de/ de ce texte ↑ après avoir lu le texte quel est le thème général /évoqué dans ce texte / H
A: moi je pense que le thème c'est/ on parle de monnaie
P : ah : ? la monnaie /mais quelle monnaie quelle monnaie ?
As : l'euro
P : l'euro c'est la monnaie américaine ça ?
As : non la monnaie européenne
P : c'est la monnaie européenne/ donc le thème évoqué c'est la monnaie/ bien/ alors s'agissant de cette monnaie euh : voyons un peu les titres qui nous sont proposés et voyons si nous les comprenons//une année d'euro / et alors? comment vous comprenez ça ?// qu'est-ce que ça signifie ? / quand vous voyez un titre comme ça/ il signifie quoi?
A: ça signifie qu'il y a une nouvelle monnaie qui va apparaître
P : ha ha ha on parle de l'euro il n'y a pas une nouvelle monnaie qui va apparaître
A: c'est déjà apparu/
P : hé ? la monnaie est déjà là c'est l'euro/ et le titre lui/ là/ le sous-titre/ là oui :?
As: le titre nous montre que l'euro après une année//ha::/quand vous regardez une situation après une période/on appelle ça comment?
A1 : l'évaluation
P : vous faites une évaluation/ ou vous faites finalement un / vous qui êtes dans les chiffres en fait/ vous faites quoi au bout d'un an justement ↑
A: l'inventaire
P : non non non non vous faites quoi ↑/ au bout d'un an quand vous regardez vos chiffres/ vous comparez tout ça vous essayez
A: statistiques
P : les statistiques
A: la comptabilité
P : la comptabilité débouche à quoi ↑
A2 : la baisse
P : à quoi ? // Vous vous dites bon ça y est, c'est la fin de l'année je voudrais voir un peu tout ça ; vous faites quoi ↑
A: rapport
P : non / ha::? à la fin d'un d'un processus ici à l'alliance vous faites un examen/ mais quand vous avez fait des chiffres des dépenses etc. à la fin vous faites quoi/ au bout d'un an/ au bout de six mois / oh::?/un bilan
As: bilan ooouh oui
P : oui oui/ une année d'euro et alors ↑ en fait ce titre là signifie que nous allons faire le bilan n'est-ce pas de euh après un an n'est-ce pas de l'euro//bien/un attachement durable au franc comment vous comprenez ça ↑// ça signifie quoi pour vous ?/ la présence n'est-ce pas de l'euro comme monnaie qui doit être utilisée par tout le monde et ben H les Français

n’est-ce pas ils sont des nostalgiques pour leur/ mon/naie n’est-ce pas?/ bien//et l’inflation en question / l’inflation en question ça signifie quoi ?// l’inflation en question ça signifie quoi ?/ Moseka↑

A : l’inflation c’est il y a une augmentation de H

P : l’inflation en question/ au fait regardez comment il est/l’inflation en question/est-ce qu’il y a une inflation ou est-ce qu’il n’y en a pas ?/

A : si/ il y en a/ si on écrit l’inflation en question/ c’est qu’il y a une inflation

P : ah ? c’est que/ on a évoqué le mot inflation ?/mais est-ce que cela est démontré ?/ ah/là euh reste la question/ hein? c’est pourquoi on dit l’inflation en question/ les gens auraient voulu euh peut-être dit qu’il y avait une inflation/ mais quand on regarde les faits peut-être qu’il n’y en avait pas quand l’euro est arrivé / alors on dit l’inflation en question c’est comme si quelqu’un disait, parlons-en/ de cette inflation/ est-ce qu’il y en a eu ou bien il n’y en a pas eu/ok// bien/ et le dernier c’est un vocabulaire fleuri/ /Bella ?qu’est-ce que ça signifie pour vous ?//

A1 : …

P : BELLA? //

Cl :…

P : Laura↑ok Bineta↑

A: Prof moi euh : je vais essayer/ bon

P : Un vocabulaire fleuri/ qu’est-ce que ça signifie ?

A: donc euh : c’est un nouveau vocabulaire qui vient de naître

P : quand on dit que la ville a fleuri ça veut dire quoi ?/ ça veut dire qu’il y a partout des fleurs hein ? la fleur apparaît toujours comme une nouveauté/ donc nous disons que le vocabulaire en question/ on va voir de quel vocabulaire il s’agit a n’est-ce pas connu n’est-ce pas de nouveaux ha ha de nouveaux arrivages/ OK ? // bien/ alors si nous pouvons prendre des mots/ uniquement des mots uniquement pour chaque partie/ on va dire / pour le premier on va dire ?/ pour le premier on va dire ?

A : la monnaie

P : non/ ça c’est le terme/ pour le premier/ ça c’est le terme/ pour le premier on va dire ?

As: le bilan

P : Le bilan// pour le deuxième on va dire/ pour le deuxième on va dire ?// le regret le regret/ pour le troisième on va dire ?// le mot est là

A : l’inflation

P : l’inflation/ alors l’inflation ça signifie simplement que/ soit euh : il y a déperdition du pouvoir d’achat n’est-ce pas? soit augmentation des prix?/ et enfin le dernier on va dire ?

A : ça feurit (sic)

P : ça feurit/ ha ha ha ha ha/bon/ ça fleurit/ Ok?

A : si on dit ça a pris une nouvelle ampleur

P : hein ?

A : ça a pris une nouvelle ampleur

P : ouiii euh/ oui ampleur/ ampleur/ bon/allez on va essayer d'accepter ce mot dans la mesure où l'on va tous (sic) pratiquement dans la euh : dans le même sens//
bien maintenant nous allons revenir à la première partie une année de l'euro et alors et nous allons essayer de discuter là-dessus/et pour cela/ je crois que nous allons relire le passage et peut-être que nous allons répondre déjà aux questions qui nous sont proposées juste en bas/ ok / allez/ quelqu'un pour relire le passage alors/ euh : Malou
A : quel passage
P : euh ben celui que tu as lu en premier cette fois-ci fais-le bien// une année d'euro et alors
A : une année d'euro et alors (sic)/un an après le passage… adaptation en marche
P : revenons au travail qui nous est demandé/ prenons la proposition n°1 au bas de la page / *le passage des différentes monnaie européennes à l'euro s'est globalement bien passé* /est-ce que c'est cela que vous comprenez quand vous lisez cette première partie //après lecture de cette première partie/ pensez-vous que euh : cette proposition va dans le sens du OUI //est-ce que c'est vrai / Papy penses-tu
A: c'est faux
P : c'est faux
A: oui
P : *Le passage des différentes monnaies européennes à l'euro s'est globalement bien passé*/ vous dites que c'est faux // les autres vous êtes d'accord
Cl: oui
P bon/ quels sont/alors si vous dites/ vous dites oui / alors/ quels sont les passages qui montrent que ce n'est pas vrai c'est faux
A : non ce n'est pas vrai
P : bien/d'abord Papy pour soutenir votre point de vue
A : bon/ ils ont des difficultés de se faire les euh : la multiplication par 6,5 / ils ont des problèmes pour calculer le montant en euro et franc/ ils ont des difficultés/de calcul
A : hum ils ont des difficultés de calcul/ oui /est-ce que ça ça suffit pour prétendre que euh le passage de
A: ils ont aussi mal (sic) à changer leur euh : leur habitude (sic)/ ils étaient déjà habitués avec le franc/ maintenant l'euro vient ils ont des difficultés/ de changer
P : mhum/bien/ alors une question / est-ce que euh quand on annonçait l'euro/ est-ce qu'en Europe d'une manière générale on a refusé /d'utiliser cette monnaie /
A: ils ont accepté
P : ils ont accepté
A: d'utiliser la monnaie
P :ils ont accepté/ tout le monde s'est mis à utiliser cette cette monnaie mais un constat/ il y a eu ci et là des difficultés et ça ce sont des difficultés tout à fait normales mais le fait que tout le monde ait accepté n'est-ce pas d'utiliser cette monnaie suppose que le passage d'autres monnaies à l'euro s'est bien passé/non : enfin d'une manière globale hein/ mises à part quelques difficultés notamment euh : le fait de penser toujours en franc pour les

Français mais le fait aussi n'est-ce pas de ne pas pouvoir calculer automatiquement dans sa tête et de pouvoir euh : se poser les questions sur la parité entre l'euro et la monnaie de son de son pays/ donc ta réponse euh euh : n'est pas vraie hein?
A: oui
P : en fait c'est c'est vrai que le passage à l'euro s'est globalement passé bien passé/
A : (…)
P : oui/ ah oui oui/ parce que si nous avions vu dans le texte euh : un passage euh : où 5/6/7/8 pays/ 10 pays ont refusé la nouvelle monnaie ah :? oui? pour l'instant tout le monde a accepté d'utiliser euh : cette monnaie/ nonobstant quelques difficultés signalées ci et là/ difficultés tout à fait normales d'ailleurs//bien/les Européens se sont très facilement habitués à leur nouvelle monnaie /ah voilà une question peut-être à laquelle il est en train de faire allusion notre ami Papy // alors quelle votre réaction? Malou/*les Européens se sont très facilement habitués à leur nouvelle monnaie*
A: oui ils se sont habitués facilement à leur nouvelle monnaie parce qu'ils ont accepté
P : attention / accepter c'est une chose/habituer s'habituer c'est une autre chose/ alors est-ce que/ Micha tu peux répondre à cette question?/
A: non
P : ah:: non/ c'est faux/c'est faux/ et il y a des éléments qui montrent que qu'ils ne se sont pas habitués facilement/ relevez ces expressions ces mots dès le début
A: parce que le franc français
P : oui trouvez dans le texte trouvez dans le texte/ les difficultés rencontrées// ah::? Bineta
A: une année après le passage réussi à l'euro la *référence au franc reste toujours présente dans la tête de nombreux Français*
P : d'abord la référence au franc//
A : ah oui
P : c'est une difficulté il y en a d'autres/ continuez//*Un an après son lancement les quelques 300 millions d'Européens concernés ont encore du mal à changer leurs habitudes/*hein ?// c'est c'est c'est une expression c'est une phrase clé/ mais je voudrais revenir aussi/ au départ on nous a lu *le passage euh : des différentes monnaies européennes s'est globalement bien passé*/oui quelque part vous ne l'avez pas relevé mais vous auriez pu dire aussi que euh à la ligne attendez 1,2,3,4,5,6,7,
A : il y a aussi la
P : 8,9,10, dixième ligne on dit euh bon *début janvier 2002/la mise en circulation de deux milliards de billets et de sept milliards de pièces en euro s'est faite sans incident majeur* / qu'est-ce que ça veut dire sans incident majeur?//
A : donc il n'y a pas *sans* problème
P : sans problème grave hein? sans problème grave/ et maintenant on dit on nous dit on nous dit « 300.000.000…leurs habitudes » /autre chose encore qui montre que euh : l'habitude à cette nouvelle monnaie ne s'est pas faite sans grave difficulté?oui?
A : les compatriotes… ; la nostalgie

P : mhum mhum mhum mhum/hô::/ ça ce n'est pas vraiment une difficulté mais par contre *difficulté à se faire à la table de multiplication par 6,5*/ oui / sous entendu les gens ont du mal hein à se dire bon ok 1 franc est égal à combien ? 1 euro est égal à combien de francs? c'est ça la difficulté que les gens trouvent là-dessus/ nous reviendrons à un peu plus de détails à ce travail//*les Français regrettent leur franc*/ vrai ou faux ?
A : faux
P : les Français regrettent leur franc/
A: vrai
P : c'est vrai/ trouvez le passage// trouvez le passage / c'est bien de dire vrai/c'est bien de dire faux/ mais confirmez avec un passage
A : Je le confirme avec ce que j'avais dit
P : tu avais dit euh : le passage? Bineta?
A : difficulté de se faire à la table de multiplication par 6,5
P : voilà/ difficulté de se faire à la table de multiplication/ voilà comment c'est dit/ la correspondance entre 1 euro et le franc français/c'est là qu'on évoque ce passage là/ bien la suite maintenant/ la suite ?/ on va relire le passage /et on va aller un peu dans les détails/ on a répondu aux quatre premières questions de H les quatre dernières je pense qu'elles sont en rapport avec le reste de la du texte/ bon Bambi? un attachement durable au franc
A: un attachement durable…les esprits ?
P : humhum/ continuez Pinto terminez/ euh continuez/
A: l'inflation en question… [solidément]
P : solidement
P : continuez Malou
A : où?
P : un vocabulaire fleuri
A: un vocabulaire fleuri…comme le nouveau franc en 1960
P : merci beaucoup/ prenons maintenant la cinquième proposition/ lisez-la Micha?
A: *les Français ont immédiatement rejeté la nouvelle monnaie*
P : humhum/ vrai ou faux?
A : c'est faux.
P : c'est faux/ euh : un passage pour appuyer cela// hein ?
A : …
P : oui ?
A : j'essaie
P : oui allez-y Micha?
A : cette nouvelle monnaie comme le nouveau franc en 1960
P : mhum mhum mhum mhum/ vous êtes allé trop loin quand je : je : H sauf s'il y a euh : Papy non?/ Bineta?/ mais *après l'engouement des premiers jours lié à la nouveauté et à l'aspect ludique des nouvelles pièces*/ il y a eu il y a eu bien l'engouement au départ// oh ::? (claque les mains pour réveiller la classe)
A: oui oui

P :ha ha □/ il y a eu une sorte de précipitation vers hein H même si après ils ont boudé mais hein□ il y a eu engouement Ok □//ça veut dire que les gens sont allés en masse hein□ vers vers cette nouvelle monnaie/donc nous disons que euh/les Français n'ont pas rejeté immédiatement la nouvelle monnaie/ oui :□ la suite □// Malou□
A: pour approuver…
P : lisez lisez
A: *certains commerçants prévoient des jours*
P : de toujours
A: *de toujours maintenir le double affichage des prix en francs et en euros*
P : mhum vrai ou faux□
A: oui vrai
P : vrai/le passage□
A: il y a un passage là/ c'est où □ au point que
P : vous pouvez remonter un peu plus haut *80% de nos concitoyens continuent à lire le prix en francs* /en fait tu es allée même plus bas c'est plus haut qu'il faut chercher ça
A : …*une augmentation générale des prix* //
P : euh ici ici
A : *il est prouvé que le passage à l'euro a entraîné une augmentation générale des prix*
P : ah ::/ a entraîné d'abord /c'est vrai ou c'est faux □//
P : Malou□
A: je cherche monsieur
P :…… // hum □ // vrai ou faux □/que euh *le passage à l'euro a entraîné une augmentation générale des prix*□
A : oui c'est vrai
P : oui alors le passage Malou□
A : qui peut nier l'augmentation des prix de l'alimentation ou de certains services□
P : humhum □/ oui donc personne ne peut nier enfin si nous voulons répondre à cette question-là/ il y a eu augmentation des prix de l'alimentation ou de certains services /d'accord/ huit// Bingo□
A: *le passage à l'euro a des conséquences linguistiques*
P : humhum□/ vrai ou faux □
A: vrai
P : les structures linguistiques/oui/le passage à l'euro a des conséquences linguistiques/
A : tout à fait
P : oui très bien/ tout à fait/ alors euh : quelques passages□
A : c'est-à-dire la langue française
P :le premier titre le premier sous titre lui-même du dernier paragraphe là□ un vocabulaire fleuri n'est-ce pas et tout ce qui s'ensuit montre que effectivement le passage à déjà l'euro a des conséquences linguistiques/donc c'est vrai/on peut dire que ça suffit comme ça mais nous ne répondons pas/ nous ne restons pas dans le cadre de notre leçon hein□ rappelez-vous pratiques du discours hein□ et nous devons aller un peu plus loin dans les détails/ voir

un peu comment le texte n'est-ce pas H et comment n'est-ce pas on a organisé le texte/ qu'est-ce qui a été utilisé par l'initiateur du texte ?/qu'est-ce qu'il a voulu dire?/ est-ce que nous comprenons exactement ce qu'il propose dans ce texte là ?/ pour cela je vous renvoie à la page suivante/91 et on fait une sorte d'analyse détaillée du texte lui-même/ on va regarder un peu et après on rejettera un coup d'œil sur le texte pour voir si nous-mêmes nous ne pouvons pas essayer de proposer autre chose euh à/ des expression euh qui ont été données dans le texte/ bien/////// tout à l'heure nous avons vu/ lisons d'abord le chapeau/ regardez le chapeau/ on nous dit un texte ne dit pas tout/ très intéressant/ un texte ne dit pas tout ça veut qu'il y a des choses que nous devons déduire nous-mêmes/ il y a des choses que nous devons comprendre nous-mêmes/ pour comprendre n'importe quel texte/il faut interpréter/ attention à l'interprétation aussi/ le livre 2 je ne sais plus quelle leçon *Studio 100* pour ceux qui étaient au niveau 4 niveau 3 l'interprétation est sujet de pas mal de choses/ rappelez-vous aussi le discours rapporté hein pour ceux qui euh s'en souviennent/ euh : nous avons le discours indirect direct mais aussi nous avons l'interprétation/ ça peut être ça comme ça ne peut pas être ça/il y avait des verbes précis pour telle situation ou telle autre situation/alors il faut interpréter faire des rapprochements avec ce qui précède/ tout à l'heure je vous ai dit attention soyez antic… Il faut anticiper un peu ayez un regard en avance pour établir une liaison de parenté soit sur la prononciation soit sur l'intonation /avec ce qui précède bien sûr/ comprendre pourquoi/pourquoi il faut faire des rapprochements avec ce qui précède?pour ne pas n'est-ce pas couper l'idée/ c'est pourquoi moi j'ai toujours dit aux apprenants faites des phrases courtes simples sujet verbe et complément ou attribut/ et enrichissez petit à petit/ n'en faites pas de très longues sinon vous perdez le fil de votre idée/ alors comprendre des synonymes paronymes/ l'autre fois nous avons évoqué ces mots là synonymes homonymes antonymes/ synonyme c'est des mots/ synonymes synonymes c'est quoi?

A : ce sont les mots qui ont le même sens

P : mais ils ne s'écrivent pas de la même manière les homonymes (monte) parce que ça ça s'emploie très souvent dans le texte alors on se dit c'est quoi / mais autant le comprendre maintenant// oui les homonymes ?/ les homonymes ?

A : les homonymes c'est les les les mots qui ont euh quoi, même signification non?/

P : et les synonymes ?

A :c'est presque la même chose

P : la même chose c'est quoi ? c'est c'est les homonymes ça ?/ ha ha ha ha/ ah:: Malou homonymes ?/

A: ce sont les mots qui n'ont pas le même sens

A : non (…)

P : ça s'écrit de la même manière hein/ou ça se prononce de la même manière euh mais ça n'a pas la même signification mais attention?/ quand ça s'écrit de la même manière c'est des homographes ça se prononce de la même manière c'est des homophones hein ?mais le tout se résume dans « homo/ny/mes»/ mais aussi antonymes des mots de sens contraire « bas/haut petit/grand / paronymes? je ne sais pas mais dans ce contexte c'est quand même

important de le savoir parce que nous sommes là/ paronymes c'est des mots non pas de sens voisin mais de prononciation et d'écriture voisines, hein, par exemple si vous dites « allusion ou euh allocution » je crois hein c'est euh : c'est des paronymes// bien et on continue/anticiper le sens de ce qui suit/ c'est ce qu'on appelle lire entre les lignes/ ça c'est intéressant/ lire entre les lignes/
A : lire en avance
P : oui / vous êtes arrivée avant aujourd'hui
A : professeur le transport
P : mettez-vous plutôt euh : comme ça ça vous permet à H alors c'est ce qu'on appelle lire entre les lignes/ ça j'aimerais bien qu'on discute un peu/ qu'est-ce que ça signifie lire entre les lignes après tout ce qu'on vient de dire ?
A : lire entre les lignes?
P : oui///c'est ça la finesse d'un texte la finesse de la compréhension/ c'est parfois fouiller creuser bécher/ oui lire entre les lignes?
A: lire entre les lignes cela signifie euh:: comprendre le texte//
P : en quelque sorte c'est ça/trouver ce que l'auteur voulait dire mais ne l'a pas dit/ j'aurais bien voulu que tu viennes à la maison// euh : oui mais ta tête là ou ta chevelure là vraiment point// hé hé mais qu'est-ce que ça veut dire tout ça ? Il faut lire entre les lignes ! ça veut dire qu'il ne faut pas venir chez moi hein/ Tout simplement / enfin, je donne un, un exemple très terre à terre très banal/ mais ça veut dire ça mais il n'a pas dit ça/ c'est comme quelqu'un qui vous refuse l'argent qui vous qui vous écrit un texte long comme un la bible euh : et puis vous vous dites bon finalement il n'a pas parlé d'argent/ donc nous devons être capables de lire entre les lignes/ il y a des choses que l'auteur dit mais votre compréhension doit être/ attention très proche de ce qu'il dit même parfois il dit des choses/ et il y a des choses qu'il ne dit pas mais nous devons savoir les découvrir pour nous assurer une bonne compréhension du texte///
bien regardons un peu toutes ces propositions qui sont à la page 91//quand par exemple l'auteur a dit /« sans incident majeur » comment il fallait comprendre ça? regardez à droite « tout s'est globalement bien passé » vous voyez çà?
A: oui
P : sans incident majeur ça veut dire tout s'est globalement bien passé// et quand l'auteur a quelque part dans le texte a utilisé « mais » ça veut dire quoi ?//
A : opposition
P : ça veut dire qu'il y a eu une opposition il y a eu une opposition quelque part/ alors allons voir un peu euh : regardez *début janvier 2002/la mise en circulation de deux milliards de billets et sept milliards de pièces en euro s'est faite sans incident majeur/* alors la logique aurait voulu qu'il continue comme ça en n'évoquant que des choses positives/ c'est clair n'est-ce pas ?et cependant il dit **mais** un an après son lancement les quelques 300 millions d'Européens concernés ont encore etc. etc. il y a une opposition entre la première idée n'est-ce pas et ce qui suit/ c'est pourquoi on nous a dit quelque part qu'il faut n'est-ce pas garder à l'idée que nous devons rester en contact avec l'idée précédente/Bineta?

A: Prof
P : ça va ?
A: je n'ai même pas vu tout ça
P : hen hen hen hen hen/ bien/ prends le train en marche tu es arrivée en retard nous sommes en train de regarder le texte là/ Je suis je suis
A: page?
P : je suis en train de dire/ en train de dire/ voilà nous avons un connecteur/ c'est un connecteur
A: (…)
P : c'est pas grave c'est pas grave
A : j'ai besoin des explications
P : vous allez vous retrouver vous allez vous retrouver/ nous sommes à la page 91 nous sommes en train de parler du **mais** utilisé par l'auteur dans son texte n'est-ce pas et le mais se trouve dans le texte/ alors ce mais là ce mais là établit n'est-ce pas une relation entre l'idée précédente qui est contraire à à la seconde/ et en même temps vous pouvez vous souvenir de toutes les expressions que nous avons vues en ce qui concerne en ce qui concerne l'opposition/ quelques-unes?
A : en dépit de
P : en dépit de
A : malgré
P : malgré
A : et pourtant
P(claque les deux mains pour faire réveiller les autres apprenants sur le sujet
A: tandis que
A1 : et pourtant
P : (Clac)
A : parce que
P : voilà? des choses des choses des choses que vous avez apprises et que vous avez oubliées// et pourtant voilà elles reviennent elles reviennent…/
A : parce que
P : ne confonds il ne faut pas confondre la relation logique cause conséquence/ c'est comme ça que nous produisons un texte complètement comme çà Hein? bien on continue regardez à la page 91/ et il dit/ l'auteur dit nos compatriotes/ c'est un français celui-là
Cl : oui
P : et quand on dit nos compatriotes ce n'est pas un Congolais
Cl: oui
P : c'est le Français/il faut comprendre ça comme ça/et de l'autre côté qu'est-ce qu'on dit le français ?/« la résurrection du franc » oh (clac de mains) quand on a utilisé le mot résurrection c'est quand Jésus-Christ était sorti du tombeau?
A : oui

P : donc on nous parle de la résurrection ça veut dire que c'est le retour à l'usage n'est-ce pas du franc/ [souhaite la résurrection du franc, un attachement durable au franc, ça veut dire qu'il y a rejet de l'euro/ ça veut dire s'habituer, n'est-ce pas/ donc, voilà les différentes expressions utilisées par l'auteur ok / et on nous renvoie à ces expressions et à la compréhension que nous devons avoir de ces expressions/ OK / (clac clac)/ Je ne sais pas ce que tu es en train d'écrire/ voilà qu'est-ce que nous allons faire / vous allez terminer à la douzième expression/ pour lesquelles vous estimez qu'il faut les analyser…/ allez s'il vous plaît Korando// euh Malou

A : que signifie statistiquement

P : même si statistiquement l'effet…// bon alors quand il emploie statistiquement c'est-à-dire sur le plan des chiffres/ sur le plan de H oui je dirai des sondages des chiffres hein et des contrôles qu'on a faits hein des analyses qu'on a faites

A : ce qui n'était pas clairement précis

P : non/ même si statistiquement H sur le plan des chiffres ça n'a pas démontré qu'il y a eu une inflation hein parce que en matière des chiffres d'argent tout ça il faut avoir de de des attitudes des chiffres/là les statistiques ne montrent pas c'est-à-dire des analyses faites par des spécialistes ne démontrent pas sur le plan des chiffres qu'il y a eu euh une inflation, OK / oui : et Papy

A : moi euh : je ne comprends pas le mot Eurosceptiques

P : d'abord il faut comprendre il faut comprendre ça dans un contexte là/ on nous dit un vocabulaire fleuri/ Les euro mots ça veut dire les mots qui contiennent le mot euro/ alors on dit plus un article sans euro sceptique c'est-à-dire un article c'est, c'est c'est,/ c'est un texte qui apparaît dans un journal n'est-ce pas /et dans ces articles qui apparaissent dans le journal il y a toujours des mots avec euh le préfixe euro/ c'est cela qu'on veut dire/ et puis on vous dit pour euro convaincus plus un texte économique sans euro langue/ donc maintenant dans tous les textes que ce soit un texte économique, que ce soit un texte je ne sais quoi là il y a toujours des mots qui sont accompagnés du préfixe euro/ en fait on découvre de nouveaux mots/ c'est tout / tout le reste a été bien compris

As: non

P : c'est non ou oui

As : non

A: non prof

P : oui eh Bineta

A: ce que moi je voulais demander c'est l'observation euh l'observatoire/ la signification prof

P : bon/ euh : l'observatoire normalement c'est une sorte d'entité euh : une sorte d'organisme hein de euh : d'organe même à la rigueur qui permet d'observer une situation voilà

A: l'engouement

P : l'engouement on a expliqué ça se trouve dans le livre / l'engouement euh : dans le livre non / mais l'engouement c'est c'est la précipitation euh avec laquelle les gens vont vers

quelque chose n'est-ce pas/ euh /disons prenons un exemple l'Alliance Franco-Congolaise qui généralement reçoit 300 personnes et puis un trimestre il va connaître un engouement particulier il (sic) va recevoir par exemple 600 personnes/ c'est l'affluence n'est-ce pas/ l'importante affluence que peut connaître euh : une situation/ hum?/regardez l'engouement avec lequel nous nous sommes précipités vers le téléphone.
A : quel mot on peut dire maintenant la signification de l'engouement?
P : l'engouement?
A : oui
P : c'est l'affluence
A: l'affluence
P : oui/ une affluence/ importante///////bon// là nous avions un texte structuré /c'est-à-dire un texte qui nous est donné sans problème/ ah? ça commence au début ça va jusqu'à la fin etc. sans problème/ mais sommes-nous capables d'en comprendre un autre /qui est en désordre ? sommes-nous capables de comprendre ce texte là ?/ alors si vous regardez à la page euh : 92// vous avez plusieurs extraits/ il y en a neuf hein ?
As: oui
P : mais ces extraits ne sont pas ordonnés/ c'est un même texte qu'on a coupé en petits extraits/ et on a mis en désordre/exprès/bien pour assurer une bonne compréhension/on demande de remettre ces extraits dans leur ordre initial/ donc ici on vous donne le début/ regardez en bas
A : le début c'est C ?
P : c'est C / maintenant le reste// ce texte n'est pas ordonné//retrouvez l'ordre initial de ce texte/ Il s'agit ici de quoi?/Bineta?/ on parle de quoi là ?
A : on parle des téléphones portables
P : oui on parle des téléphones portables/ et attention dit-on/ prudence?
A : prudence ?
P : ça veut dire qu'il faut être prudent/ ou je ne sais pas on le comprendra dans quelques instants/ alors qu'est-ce que nous allons faire dans un premier temps ?// vous allez lire tous tous les extraits/ tout le texte/ tout//lisez tous les extraits// de 1 à 9////
A : Téléphones portables
P : bien et ces téléphones portables d'une manière générale c'est une bonne ou une mauvaise chose?
A : c'est bien parfois mais c'est mauvais provoque ça provoque
P : mais quand quand vous regardez tous les extraits où penche euh :
A : c'est comme c'est comme les portables
P : c'est plus négatif que positif
A : oui
P : bon Ok/ nous allons peut-être y revenir en détail mais/ on nous a déjà proposé le numéro 1 c'est le numéro C parce que ça se trouve dans le dans le livre/ alors le deuxième ?/ oui Malou?
A : c'est le F

P : c'est le F?
A : oui
P : alors lisons le F/ allez-y
A : Ils offrent des fonctions de plus en plus diversifiées/ ce sont non seulement des téléphones mais aussi des radios/des appareils photos
P : est-ce que vous êtes d'accord les autres ?
As: oui
A : moi je ne suis pas d'accord.
P : vous n'êtes pas d'accord↑
A : moi je suis d'accord… on parle des conséquences de négatives du portable en quelque sorte/ on peut dire que trop de communication tue la communication↑ le j
P : ça c'est le J ↑
A : oui
P : le G ou J ↑
A : le G
P : on peut donc on peut donc prévoir une sorte de chute comme nous ne sommes qu'au début là/ nous ne sommes qu'au début [venant de quelque part] comme nous sommes encore au début nous sommes au début?
As: oui
P : F ? pourquoi on dit que c'est le F ?/ et c'est là justement c'est là où intervient n'est-ce pas le euh : notre sens n'est-ce pas de recherche/ qu'est-ce qui nous permet de rattacher cette deuxième partie à la première ?//
A : mais parce que c'est là où on a commencé
P : oui on a commencé on a commencé par le C et vous dites que c'est le F qui vient après quel est le mot H qu'est-ce qui fait qu'il y a une relation avec cette partie et non avec une autre partie?
A : ils offrent, quand on dit qu'ils offrent
P : et c'est quoi ils offrent ? nous offrent c'est quoi ?
A : ils offrent
P : ils offrent d'accord vous dites/ ils offrent vous n'êtes pas loin de la réponse mais/ ils offrent ça veut dire vous rattachez ça au C
A : ils
P : à Ils mais « ils » remplace quoi ?
A : les téléphones
P : donc on a déjà parlé dans la première partie
A: des appareils
P : (signe d'impatience) : hé Malou?/ regarde le téléphone portable fait désormais partie de notre univers quotidien ces appareils sont maintenant plus nombreux que les téléphones fixes/64% des Français en possèdent un/ ils offrent/ il y a une relation là/ « ils »… seulement ce petit mot là « ils » « ils offrent des fonctions de plus en plus diversifiées ce sont non

seulement des téléphones mais aussi des radios, ou des appareils photos, bref etc. etc. voilà//et ça tient ça tient la ligne↑
A : oui
P : bien/ le 3 maintenant
A : c'est le I
P : hein ?
A: le I
P: c'est le I↑/
A : oui
P : il vous est sans doute arrivé de voir dans un restaurant/
A :non
P : euh: hé↑ hé↑
A: là là là-bas maintenant c'est le départ
P : mais comment tu H quand on prend il vous est sans doute arrivé/ alors quand on reprend *ils vous offrent des fonctions de plus en plus diversifiés/ce sont non seulement des téléphones mais aussi des radios des appareils photos*/ est-ce que ces désagréments vous sont arrivés ?ça va dans ce sens là ↑
A : non.
P : ha ↑ ha ↑ donc/ vous avez le C vous avez le F et vous avez
A : avec le J
P : le J ↑
A : oui
P : hum/ on va aller partout ↑
As : H / conséquence
P : où est-ce que où est-ce qu'on parle de conséquence là↑
A : le J
P : mais on vient de refuser ça non ↑
As :c'est le H/
As : H
P : le H ↑
As : oui
A : cependant
P : oui lisez un peu le H
A: cependant leur usage est sujet de polémique/plusieurs magazines cette semaine attirent notre attention sur les risques que les portables représenteraient pour notre santé mais aussi pour équilibre de notre vie sociale »
P : mhuum? intéressant / alors quelle quelle est la connexion là ? /quel est l'élément/ parce que nous sommes maintenant dans un autre camp/ positif en relation en rapport avec le téléphone portable ?/ et là nous sommes/ nous ne disons plus que c'est bien// quel est le mot ↑
A : cependant

P : oui.
A : cependant
P : oui ce connecteur cependant/ nous passons nous sommes dans l'opposition/ et on va suivre une série de d'éléments négatifs en ce qui concerne le téléphone portable/ tout à l'heure-là dans le texte précédent on a parlé de « mais » hein et là « cependant » et les autres expressions que nous avons vues au niveau 5 mais aussi au niveau 4/ cependant / voilà donc nous avons là le H/ et ça continue avec ↑
A : A
P : avec A ↑
A: avec E
A et A1 : d'abord
A : d'abord c'est A
P : très bien/ l'enchaînement l'enchaînement que nous avons vu au niveau 5 avec d'abord/
A: après
P : rappelez-vous/ la succession l'enchaînement ou la chronologie enfin hein / d'abord/ relisez le passage entier parce que la fin peut toujours nous aider à voir la suite/ d'abord on peut craindre/ oui /Bintou lisez
A: d'abord on peut craindre que les stations de base/c'est-à-dire les antennes qui permettent le fonctionnement des réseaux de téléphonie émettant
P : émettent émettent
A: émettent↑
P : hum
A: émettant ↑
P : non non/ émettent
A : émettent/ merci beaucoup prof/ émettent des on H de quoi↑
P : des ondes
A: des ondes dangereuses pour la santé
P : oui oui/ émettent oui justement à propos de ça tous les verbes à la troisième personne du pluriel euh au présent prennent le « ent » n'est-ce pas ↑
A: oui oui.
P : on a toujours tendance surtout les expatriés ont toujours tendance à dire « en » mais c'est « e » c'est « e muet» sauf pour quatre verbes je crois les verbes avoir être faire et aller qui ne prennent le « ent » ils font exception// bon donc euh : où est-ce que H oui donc «d'abord on peut craindre que les stations de base c'est-à-dire les antennes qui permettent le fonctionnement des réseaux de téléphonie émettent les ondes dangereuses pour la santé »/ c'est le A/ nous sommes d'accord
Cl: oui
P : ensuite
A : le E
P: ha ha ha là on va bien danser/ le E c'est quoi autres dangers
Cl: oui / autres dangers

P : il y a une tentation à dire autres dangers
A: oui
P : il y a une tentation à le dire mais il y a quelque chose parmi euh : dans tout ça qui appuie un peu légèrement ce qui a été dit en A/
A : si les experts euh : D
P : hein ↑
A: D
P: c'est D?/ lis un peu
A : si les experts affirment que ces installations
P : oui// on a parlé des antennes et voilà que/ on retombe dans les installations/ les installations ne peuvent présenter aucun risque / pourtant on a insisté là-dessus H au déménagement au démontage d'une antenne placée sur le toit /oui?/ il y a un enchaînement là/ à ce niveau là/ donc après le A on a le?
A : le D
P : le D/ et la suite maintenant↑// après le D↑
A: c'est E
P : oui / après le D c'est E/ pourquoi↑
A: autre danger
P : autre danger/ il y a des dangers liés des dangers liés n'est-ce pas aux installations et autre / maintenant on va voir autres dangers/ on voit que c'est un autre domaine/ lisez un peu le passage/ H ↑
A: autre danger/
P : autre danger/ également/ cependant/ vous voyez bien l'importance H on répète on trouve bien des connecteurs très très intéressants n'est-ce pas pour structurer un texte/ continuez Malou/ lisez le texte.
A: il y a également des dangers moins visibles en tout cas plus difficiles à analyser qui touchent au comportement des usagers et à l'abus du téléphone portable dans toutes les situations de la vie quotidienne et sociale/
P : non non non/ au départ/ même en commençant vous auriez pu trouver que c'était le dernier/ quel est l'élément indicatif indicateur↑
A: conséquence
P : Nooon↑ mais regardez le passage là/ regardez jusqu'au bout
A : cependant
P : oh ::↑
A : on pourrait dire que trop de communication tue la communication↑
P : ah écoute à la rigueur je m'en fous de tout ça/ je voudrais que vous me donniez quelque chose/un tout petit rien qui montre que ça ne doit pas être le début c'est la fin
A : conséquence négative
A : on pourrait dire
P : ah::? vous ne regardez pas tout/ regardez jusqu'à la fin/et puis qu'est-ce qu'il y a après la fin//

P : hah :: vous ne signez pas vos lettres/ vous↑
As : L.B.
P : hein et alors/L.B.↑/et c'est donc la signature vous deviez même au départ déjà mettre le début puisque on vous l'a proposé et la fin et puis commencer à trafiquer au beau milieu pour trouver les autres éléments/donc voilà nous avons maintenant notre texte hein bien structuré et au passage nous avons chaque fois évoqué l'élément qui lie pourquoi nous faisons ceci pourquoi nous faisons cela//
alors pour bien bien asseoir tout cela dans l'esprit regardez la page suivante regardez la page suivante et lisez notez quelques éléments si vous pensez que c'est indispensable/ et là on nous dit mais en fait nous aurions dû commencer par là mais je vous ai laissé d'abord découvrir vous-mêmes avez trouvé ci et là parfois pas mais regardez maintenant ce qu'on dit à la page à côté/hein on peut utiliser un possessif on utilise les possessifs les démonstratifs/pour décrire↑//
A : décrire c'est à l'imparfait↑
P : à l'imparfait↑/
A : hum (pour accepter)
P : non je n'ai pas dit ça/je dis qu'on utilise les possessifs les démonstratifs et d'autres choses encore n'est-ce pas pour évoquer une personne ou pour éviter une répétition mais euh : en fait pour parler de la même personne//
As : (bavardent)
P : au cinq on nous dit que certains mots ont la caractéristique d'être générique
As : (continue à bavarder)
P : s'il vous plaît /s'il vous plaît↑/un mot qui a euh la caractéristique d'être générique qu'est-ce que ça veut dire/qu'il représente plusieurs mots qui renvoient à un genre/un écrivain/par exemple/là dedans nous avons un poète un romancier un auteur de théâtre etc.//voilà/
A : tango ekoki[22]
P : suivez Norbert
Observateur : je voudrais vous dire merci /d'avoir accepté…
Fin de la séance

[22] en lingala, traduire il est temps (c'est l'heure).

> **Synopsis**

Professeur MBO/Synopsis/Pratique des discours/séance 3/3

Niveaux	**Repères temporels**	**FST**	**Supports matériels**	**Résumé narrativisé**
transition				P introduit la leçon par un discours sur la contextualisation du français. Il attire l'attention d'une A qui semble occupée à faire autre chose d'écouter P. Cette dernière clame haut et fort qu'elle le suit attentivement. P fait ouvrir le livre de l'étudiant à la page 90. Il indique que le travail consiste à lire le texte, d'abord et à répondre aux questions, ensuite.
1				**Compréhension écrite du texte**
1.1.				Consigne
			Studio+, p.90	P explicite la consigne qui consiste d'abord à lire le texte, ensuite à répondre aux questions en bas de la page. Il désigne Laura pour lire le premier paragraphe d'un texte qui en comporte quatre.
1.2.				Lecture du texte
1.2.1.		LVH		➤Lecture à voix haute par Laura : La lecture de Laura est hésitante et ponctuée des corrections de P. A la fin, P fait des remarques portant sur la prosodie sans respect de laquelle le texte devient incompréhensible pour les auditeurs. ➤Lecture par Bola : Bola lit avec l'aide de P, qui conseille de toujours anticiper sur le mot suivant pour pouvoir bien lire. ➤Moleka lit facilement le paragraphe 3. ➤Mambu lit sans difficulté le dernier paragraphe du texte. P félicite Mambu et Moleka de

				leur belle lecture. Du coup, il enchaîne avec les questions de compréhension du texte.
1.3.				Questions de compréhension de P
1.3.1.		Q		➤quel est le thème ? Les As trouvent facilement qu'il s'agit de la monnaie. ➤ une année d'euros et alors ?il s'agit de comprendre les titres de chaque paragraphe. Pour le premier paragraphe, après tâtonnements, les As paraphrasent que l'on parle de l'euro une année après. P intervient pour préciser que ce titre signifie tout simplement que l'on va faire le *bilan* de l'euro une année après. ➤un attachement durable au franc ? P pose la question mais n'attend pas la réaction de la classe, il propose que les Français sont nostalgiques pour leur monnaie. ➤l'inflation en question ? Les As estiment qu'il y a eu augmentation… P complexifie l'explication : on se demande si l'inflation est effective ou pas ; on évoque l'inflation, est-ce que c'est démontré ? ça signifie que l'on parle de ladite inflation. ➤un vocabulaire fleuri ? P désigne une A qui reste bouche bée. Il en désigne une autre qui comprend que c'est un nouveau vocabulaire qui *vient de naître.* P semble approuver cette réponse car lui-même prend l'image de la fleur qui donne l'aspect de nouveauté, de renaissance.
1.3.1.2				P récapitule en essayant de résumer chaque idée par un mot : la première partie se résume par *monnaie ;* la deuxième par *bilan ;* la troisième par *inflation* comprise comme déperdition du pouvoir d'achat ou augmentation des prix. Enfin, pour la quatrième partie, un A propose qu'un vocabulaire fleuri suppose une nouvelle ampleur. P estime que cette proposition est acceptable dans la mesure où elle s'inscrit dans l'idée générale par l'ensemble de la classe.

Transition				P propose de relire les différents passages en vue de répondre par vrai ou faux aux questions en bas de page.
1.4.				Réponses aux questions prévues dans le manuel
		LVH Q/I		➤le passage des différentes monnaies européennes à l'euro s'est globalement bien passé : Un A donne la réponse « faux » mais ne trouve pas d'élément du texte qui sous-tend sa réponse. P choisit « vrai » et le soutient pas des éléments du texte. ➤Les Européens se sont très facilement habitués à leur nouvelle monnaie : A cette assertion, un A répond par NON ; un autre répond par « je ne sais pas ». P, par les éléments tirés dans le texte, prouve que c'est plutôt vrai. ➤ Les Français regrettent leur franc : C'est vrai que les Français regrettent leur franc. P insiste pour que l'A l'appuie par un élément du texte. C'est que fait l'A. ➤Un euro vaut environ 6,5 francs : Les As trouvent facilement que c'est vrai. ➤ Les Français ont immédiatement rejeté la nouvelle monnaie : Tout le monde est vite d'accord que c'est faux car il y a eu au départ un engouement vers la nouvelle monnaie. ➤Certains commerçants prévoient de toujours maintenir le double affichage des prix en euros et en francs :P et les As se mettent d'accord que c'est vrai étant donné que « 80% de nos concitoyens continuent à lire le prix en franc… » ➤Il est prouvé que le passage à l'euro a entraîné une augmentation générale des prix : P et les As s'accordent rapidement que c'est vrai en raison du passage du texte suivant : « qui peut nier l'augmentation des prix de l'alimentation ou de certains services ? » ➤Autre effet : le passage à l'euro a des conséquences linguistiques : Un A trouve tout de suite que c'est vrai. Sans attendre la justification, P indique le dernier paragraphe dont le

				titre est « un vocabulaire fleuri » justifie l'impact de la nouvelle monnaie sur la langue française.
transition				P signale qu'ils ne vont pas se contenter d'une compréhension superficielle du texte. Ils vont rentrer dans les détails pour mieux comprendre et interpréter la pensée de l'auteur. Il parle de la pratique du discours et de l'organisation du texte. Au final, il annonce qu'ils vont faire une analyse détaillée du texte.
2				Compréhension fine du texte
2.1.		M	*Studio+, p.91*	P invite d'abord la classe à découvrir le chapeau de l'exercice. Ensuite, il fait voir que pour mieux comprendre un texte, il faut savoir l'interpréter. Il essaie d'expliciter ce qu'il entend par interpréter un texte en recourant à la mémoire didactique de la classe. Il fait appel aux notions supposées apprises dans les classes inférieures (discours rapporté, discours direct et indirect, homonymie, paronymie, synonymie, homographie, antonymie, structure de la phrase simple, établissement de liaison…). P tente d'expliciter et d'exemplifier « lire entre les lignes ».
2.1.1.				➤ce que disent les mots du texte… et ce que l'on peut en comprendre : P renvoie la classe au tableau à la page 91. De temps en temps, P sollicite la mémoire didactique des apprenants. Ces derniers en profitent pour demander la signification de certains mots rencontrés dans le texte. P y répond.
transition				P annonce qu'à la page 92, il va s'agir d'un texte dont les paragraphes sont délibérément mis en désordre. Le travail va consister à les remettre dans un ordre cohérent.
3.				Reconstitution du texte
3.1				➤Digression : suite à une prononciation défectueuse d'une A (émett**ant** au lieu de émett**ent**), P insiste sur cette confusion de prononciation qu'on observe surtout chez les

				non francophones. A sa connaissance il n'y a que quatre verbes (avoir, être, faire et aller) qui ne se construisent pas avec ENT à la 3e personne du pluriel de l'indicatif présent.
3.1.1			*Studio+, p.92*	Avec l'accompagnement de P, le texte est reconstitué avec justification de l'ordre.
Transition				P annonce qu'ils vont faire l'activité suivante (p.93) pour asseoir ce qui vient d'être fait.
4.				Structurer un texte/Reprendre un mot
4.1.			*Studio+,p. 93*	P survole la notion du réseau co-référentiel dont il est question dans l'activité. Il invite les As à lire ce qui est dit au sujet de la notion de reprise sur la page 93 et de noter ce qui leur semble important. Il choisit un cas pour illustrer son propos.

Annexe C. Transcriptions et synopsis de OMBA

Professeur OMBA Séance 1 samedi 14 mars 2009

Au fil de la leçon, la configuration du TN est à peu près celui-ci :
Un (e) francophone : celui / celle <u>qui parle français</u>
où est-ce qu'on parle français
Le Québec
La Wallonie (Belgique)
La Suisse
La Roumanie
regardez la carte p. 89 / Francophones : ils aiment leur travail
le français est Langue maternelle et / ou officielle où
France et Québec
le français est Langue officielle et administrative où
Canada, Niger, Tchad, Mali, Burkina, RDC, Gabon, Centrafrique, Cameroun, Guinée, Togo, Bénin, Madagascar
le français est langue d'enseignement privilégié
Roumanie, Bulgarie, Algérie, Maroc, Angola, Mozambique, Monaco, Vietnam, Cambodge, Laos, Egypte, …
dans quelles Iles le français est langue officielle et maternelle
Seychelles, île Maurice, Nouvelle Calédonie
Qu'est-ce que la francophonie ?
Serge est
- originaire de Marseille
- habitation : à Turin (Italie)
- Profession : enseignant
- Raisons
Choix de sa profession :
- Par amour des langues et des cultures des autres
- une expérience faite en Italie
- définition de la francophonie :

> **Transcriptions**

P : (monologue) la fête se poursuit même quand ce n'est pas férié ça c'est dangereux n'est-ce pas↑//

23'42'

P : Bolingo↑
A : présente
P : tu as déjà entendu parler de du Francophone↓//
A: francophone↑

P : oui/c'est qui ↑H cet homme cette personne qu'on appelle francophone↑
A: c'est celui qui parle français
P : qui parle français/ un Portugais qui parle français c'est un francophone/un Malien/un Congolais qui qui parle français c'est un francophone n'est-ce pas↑//
A: oui
P : qu'est-ce que tu en dis/Miko↑tu n'étais pas là↑XXX un ou une Francophone c'est qui↑/un Francophone c'est qui↑/
A: c'est celui qui parle français/
P : celui qui parle français/ qu'est-ce que tu en dis Bola↑
A2: celui qui parle français
P : voilà/un Francophone c'est donc celui qui parle français//mais/est-ce que/tous ceux qui parlent français sont des francophones de naissance↑
As : non//
P : non/ c'est-à-dire↑ qu'est-ce qu'un francophone de naissance↑
As : XX
P : nous avons défini le francophone comme celui qui parle français↓/ça c'est bien mais je veux que vous complétiez votre définition /c'est pourquoi j'ai posé la question de savoir si tous ceux qui parlent français sont des des des Francophones de naissance c'est-à-dire que c'est c'est /c'est leur langue maternelle/
As : non
P : non// ça signifie↑

Intermède : intervention de l'observateur **26'48"/29'22"**

Obs : prof excusez-moi de vous interrompre
P : je vous en prie
Obs : alors que vous avez très bien commencé/je voudrais dire aux amis que si je vous filme ce n'est pas pour vous juger/je/je suis en train de faire un travail euh de thèse sur l'enseignement de français à l'alliance française/j'ai déjà filmé chez deux professeurs/alors/que ma présence ne vous::gène pas/c'est juste pour voir comment ça se fait/ce qu'on peut améliorer/ce qu'on peut hein donc c'est dans le sens de l'amélioration c'est pourquoi je filme je vais analyser/pour notre bien commun/donc ne soyez ne vous sentez pas : euh:: ne vous sentez pas trop : H/c'est vrai quand il y a une caméra comme ça on n'est pas très à l'aise c'est vrai mais ce n'est que les cinq dix premières minutes après vous allez oublier cette caméra/c'est pour moi pour un travail de thèse que je suis en train de faire que je suis ici mais pour filmer pour que notre enseignement soit amélioré/ ce n'est pour juger personne ce n'est pas une enquête policière rien du tout oui rien du tout/donc j'ai manqué de vous le dire au départ/donc tout ce que vous dites-le normalement comme vous le comme si je n'étais pas là parce que c'est ce qui fait que nous puissions voir ce que l'on peut faire même votre professeur on a il est ami on a collaboré coopéré depuis longtemps et je filme seulement comme ça et après je vais c'est le travail que je vais faire après avec mon université en France/c'est dans ce sens là/et s'il vous plaît si vous parlez/parlez quand même assez haut/parce que tout ce que vous dites je vais le transcrire

/si vous parlez trop bas/ça ne va pas rentrer// excusez-moi je pense que la nature fait que euh il y en a qui parlent haut il y en a qui parlent bas mais pour moi faites-vous:/ violence pour parler quand même assez haut/je reviendrai mardi et jeudi aussi (…) parce que c'est celle que j'avais déjà filmée chez d'autres professeurs/merci

29'24"

P : c'est entendu/ alors Pola↑ tu vas parler haut comme si∷tu étais fâchée contre moi//alors/nous avons dit un ou une Francophone c'est/ une personne (écrit au TN)celui (…) celui celle qui parle français n'est-ce pas↑

As : oui

P :mais la seconde question va nous aider à compléter cette cette définition consiste à savoir si↑/tous ceux qui parlent français euh euh sont nés ou plutôt sont sont sont/sont d'origine française/ est-ce que tous ceux qui parlent français sont des Français des francophones de naissance↑en d'autres termes est-ce que le français est pour eux une la langue maternelle↑//est-ce que le français est eux la langue maternelle↑/

As : non

P :non/ est-ce que vous pouvez me citer un pays autre que la France où l'on parle français↑

Ax : où l'on parle français↑

P : oui//parce que les Français naturellement ils naissent

Ax : le Canada

P : ils naissent en France…

A: le Canada

P : le Canada c'est grand/et il y a une région canadienne où l'on parle français//comment ça s'appelle↑

A: Montréal/

P :Tu es sur la bonne voie ma fille/ on a↑le Québec/ça s'appelle le Québec/ok↑

As : oui

P : en Europe, y a-t-il des pays//francophones/y a-t-l des pays francophones en Europe outre la France parce que les Français y naissent/le français c'est leur langue parlée/c'est une langue maternelle/n'est-ce pas↑

As : oui

P : alors euh y a-t-il d'autres pays d'Europe où l'on parle français//non↑

A4 : la Belgique aussi

P : la Belgique/oui une partie de la Belgique…

A: une partie

P : une partie de la Belgique n'est-ce pas↑ (écrit) la Wallonie//à part la Wallonie/y a-t-il un autre pays outre que la France où l'on parle français/hum↑/est-ce qu'il vous arrive de suivre les infos sur TV5↑

As :oui

P : ça vous arrive

As : oui

P : quand vous captez TV5 à 20H il y a un journal qui passe/hein/c'est le journal de la TSR//TSR ça signifie quoi// T comme télévision/S qu'est-ce que ça peut bien signifier↑
A: Suisse
P : ha∷↓ (approuve)/Suisse//Romande//donc en Suisse/aussi une partie de la Suisse parle français n'est-ce pas↑//vous pouvez aussi H
A: professeur↑ XX
P : non//donc ↑//revenons maintenant ici en Afrique/en Afrique/est-ce que vous connaissez les pays où l'on parle français
As : Congo Brazza
P : Congo Brazza
Ax: Madagascar
P: oui
As: Sénégal
P: oui Sénégal
As: Cameroun
P : Cameroun/est-ce que tout le Cameroun parle français/hum↑/tout le Cameroun
As : oui
P : tout le Cameroun↑
Ax : XX parce qu'il y a une partie qui parle leur langue maternelle
P : parce que/parce qu'il y a une partie du Cameroun qui parle anglais
As : XXX
P : parce que il y a une partie du Cameroun qui parle anglais/est-ce qu'au Niger on parle français↑//au Niger on parle français↑
A: au Niger↑
P : (répond de la tête)
A: on parle français↓/
P : ils parlent français/et chez nous on parle quoi↑
As : on parle français
P : alors vous allez vous rendre compte que/il y a des pays ici/ même en Europe vous pouvez penser à la Roumanie/ outre le français vous allez vous rendre compte que dans ces/ toutes ces parties que nous venons de citer outre le français il y a d'autres langues/c'est comme ici chez nous/nous avons les langues nationales/le lingala le swahili le ciluba le kikongo/n'est-ce pas↑
Ceci montre↑que↓montre que finalement un francophone/c'est celui qui parle français/cela est vrai mais parmi les francophones il y en a pour qui le français est la langue maternelle c'est le cas des Français/il y en a pour qui le français est tout simplement la langue officielle c'est le cas pour nous ici/et il y en a/il y a ces pays où le français est plutôt la langue d'enseignement/c'est une langue administrative donc dans l'administration on utilise le français// (écrit) et dès lors que/ils parlent français de quelle que nationalité qu'ils soient/qu'ils soient Français/qu'ils soient Québécois qu'ils soient Belges qu'ils soient Suisses

qu'ils soient Roumains qu'ils soient Congolais qu'ils soient Nigériens qu'ils soient Sénégalais/ils sont des H Francophones/ok↑
As : oui

36'10"/37'10

P : alors et∷ces Francophones là/ces Francophones là forment un espace/ils forment un espace/regardez/le livre à la page 92//nous avons↑la carte du monde//la carte du monde/vous la voyez↑page 92/ (racle la gorge) allons lire cette carte et cherchons à la comprendre//mais pour la comprendre nous devons commencer par découvrir ce qu'on appelle la légende//(écrit le mot légende au TN)//

37'15"/37'33"

et là/ le titre de notre leçon c'est Francophones : ils aiment leur travail / (écrit) Francophones :ils aiment leur travail /

37'34"

P : pour comprendre ce que nous voulons faire/la première chose c'est/ on doit /lire la carte et essayer de l'interpréter/ de la comprendre // je disais que nous devons /regarder(se racle la gorge)la légende//

Définition et lecture de la légende : 38'

qu'est-ce que c'est que la légende ici↑/ce sont des données qui nous permettent/de lire et de déchiffrer cette carte/en haut de la carte nous avons des indications qui forment la légende// ce sont des couleurs/qui nous sont données// allons lire/ vous avez la partie rouge/rougeâtre/on nous dit que ce sont des pays ou régions où le français est langue officielle et maternelle/ok↑
As : oui
P : régions ou pays où le français est à la fois langue officielle et langue maternelle/ quels sont les pays qui en font partie↑// (écrit) langue maternelle et officielle //
P : quels sont les pays qui en font partie
A: France
P : vous avez la France
A: Québec
P : le Québec/(écrit) France et Québec// viennent après (se racle la gorge) les pays ou les régions où le français est langue officielle ou administrative P : (écrit) langue officielle ou administrative//

40'

allons voir les pays qui font partie/de ce groupe là/
A: c'est le Canada
P : le Canada

A: le Niger
P : le Niger
A:Le Tchad
P : Le Niger/ Tchad
A: Mali
P : Mali
A: Burkina Faso
P: hum↑Burkina Faso XXX
A: République Démocratique du Congo
P : RDC
A: Gabon
P : Gabon// oui c'est tout↑//
As : non
P : oh là là↑
Ax :Burkina Faso Mali Niger Tchad
P : oui
A1 : Centre Afrique
P :oui
A: hum (cherche) Cameroun
P : Cameroun/ c'est tout↑/observez bien// c'est tout↑//
A: c'est tout oui
P : hum↓hum↓ vous avez le Bénin/
A: Mozambique
P :Bénin/vous avez Togo/vous avez la Guinée/
A: Guinée/Sénégal aussi
P : Sénégal/ils sont nombreux n'est-ce pas//mais alors qui a parlé de Mozambique ici// ah Malu↓ lis bien observe bien/quel est le pays francophone des îles ici /observez bien/il y a ↑
A: Madagascar
P : ah::
A5 : professeur je viens (il sort)
P : il y a↑
A1 : Madagascar
P : ah ::Madagascar
Agent administratif : J'attends à mon bureau tout celui ou toute celle qui n'a pas encore fini de payer les frais.
P : Alors la francophonie mes amis si nous pouvons/la définir/en tenant compte/ de tous les éléments que nous venons de mettre au TN/ en fait il y a même un cinquième groupe/ nous pouvons dire que/la francophonie c'est/un espace/constitué par les locuteurs du français// Et le français qu'il soit leur langue maternelle, qu'il soit leur langue officielle ou qu'il soit leur langue d'enseignement/ donc C'est espace/la francophonie c'est finalement un espace géographique/parce que quand vous regardez la carte/je vous envoie à la page 89/

Un agent perturbateur : (l'agent administratif quitte la salle) merci.
P : je vous en prie/nous nous rendons compte que les pays : qui font part/partie de cet ensemble qu'on appelle la francophonie sont éparpillés à travers les cinq continents/ plutôt ils sont éparpillés/ oui autour de cinq continents/ Nous avons l'Europe nous avons l'Amérique, nous l'Afrique, nous avons le le le le l'Asie nous avons/vous vous rendez compte même autour de de de/vers l'Océanie/ hein/il y a des îles qui sont francophones donc c'est un espace géographique/ok ↑// Mais il ne suffit pas seulement d'être un espace géographique c'est à la fois un ensemble culturel/// parce que// quoi qu'ils aient l'usage du français il y a aussi des échanges culturels qui se font//c'est pourquoi quand vous venez dans un milieu tel que l'alliance française il y a des activités culturelles qui sont organisées// il y a //ces, ces actions entre les:: différentes nations différents peuples qui se retrouvent dans cet ensemble et même c'est un ensemble qui va plus loin parce que la politique aussi héhé s'y mêle//à la à l'époque où le président François Mitterand était à la tête du pays/en France/il y a eu un sommet qu'on a appelé le sommet de la Beaule/malheureusement on n'a pas d'éléments ici/ A Lemba (un autre site de l'alliance franco-congolaise de Kinshasa : c'est moi qui précise)je vous montrerai des des images/de ce sommet là/ mais c'est un sommet qui avait une coloration politique PARCE QUE↑ il avait été décidé lors de ce sommet là que↓les pays qui devaient bénéficier de l'assistance l'apport de la francophonie devraient être surveillés sur/la bonne gouvernance//
A: (… ?)
P : Ils sont une dizaine
A: (…)
P : (rires appuyés)
Elément perturbateur : (entrée d'une retardataire)
Elément perturbateur : (un administratif interpelle le prof ils se parlent deux minutes environ)
P : lors de ce sommet là il a été décidé que que les pays qui allaient être assistés c'étaient des pays qui (geste pour remplacer la parole) allaient veiller sur la bonne gouvernance la démocratie or à cette époque là nous avec « mbuta » Mobutu c'était encore la dictature/ il y a eu (…) mise en quarantaine/donc c'est à la fois un espace/ culturel et un espace géographique mais aussi POLITIQUE / la politique se mêle//à la culture//ça:: c'est la FRANCE↑mais revenons maintenant à notre ::/travail/ il nous est dit francophones ils aiment leur travail// Vous êtes francophones/vous aimez votre travail ↑
P : toi tu aimes ton travail ↑
A: oui
P : lequel quel est ton travail ↑
A: (…)
P : Et toi, quel est ton travail
A1 : la couture
P : la couture
P : Et toi tu fais quel travail ↑

A2 : la caisse
P : la caisse/les espèces sonnantes
P : toi/c'est quoi ton travail ↑
A3 : le commerce
P : c'est le commerce/tu l'aimes ↑
A3 : oui
P : et toi ↑
A4 : je ne fais rien
P : tu ne fais rien ↑ tu es à la maison ↑//tu l'aimes ↑/ et ici on parle des francophones et on dit /ils aiment le TRAVAIL// ils aiment leur travail↑// nous allons écouter↓/les interviews/trois personnes//trois personnes ont été interviewés/et nous allons écouter ce qu'ils ont répondu//mais nous n'allons pas /simplement nous contenter de les écouter nous allons également essayer de raconter un certain nombre de choses//parce qu'il va falloir à la fin qu'on sache leur origine d'où ils viennent/dire où ils habitent/qu'on sache dire ce qu'ils ce qu'ils ont comme profession/ce qui les a poussés à choisir cette profession là/et aussi comment ils DEFINISSENT↑la francophonie↓//ils ont leur manière à eux de définir la francophonie // et après on vous demandera à vous/à vous/on va (…)OK ↑//comme on n'a pas de lecteur on va devoir LIRE/
P : (le professeur lit tous les dialogues une fois d'un trait : voir les interviews en annexe)/ qui sont ces personnes qui ont été interviewées ↑
A: Serge Alain et
P : Alain et ↑
As : Jean-Pierre
P : Serge/Alain euh notre ami Jean-Pierre/la première personne à être interviewé c'est Serge
[le P joue l'interviewer et l'interviewé]
P : ça c'est notre ami/Serge ↑ok ↑/nous allons nous attarder un moment sur Serge// (…) nous allons essayer de répondre/aux questions//Serge//Borg/ est de quelle origine ↑
A: Marseille
P : est ↑
A: Marseillais
P : Marseille/il est originaire de
As : Marseille
A: c'est en France ↑
P : Serge est originaire de Marseille en France/Mais// (…) n'est-ce pas ↑// où est-ce qu'il habite↑
A1 : à Marseille
P : à Marseille/il est présentement à Marseille tu as dit ↑/il est présentement à Marseille oui ↑
A2 : oui

P : on va noter ça/ Serge est originaire de Marseille//autre chose pour le moment// habitation/tu avais dit Marseille ville// (…)on va relire on va essayer de corriger (…) OK ↑/Serge habite à Marseille mais : quelle profession ↑
A4 : il est ::
P : il est /un mécanicien↑/il est ↑//allez Kapi↑//il est↑
A: il travaille aux affaires étrangères
P : il travaille aux affaires étrangères/ hum/il est agent au ministère des affaires étrangères(Les temps morts se succèdent au fur à mesure le prof note toutes les réponses au TN)/Pourquoi a-t-il choisi de travailler au ministère des affaires étrangères↑ pourquoi ↑// (écrit au TN en monologuant) les raisons du choix/pourquoi a-t-il choisi cette profession ↑//pourquoi a-t-il choisi cette profession/là ↑// ah ::
A: parce qu'il aime ça
P : parce qu'il aime ça ↑
A:oui
P :(écrit) il aime/ il semble que : l'amour est aveugle
A4 : selon les gens
P : et selon de toi ↑//
A: il n'est pas aveugle
P : l'amour n'est pas aveugle↑//Ah : c'est bien//(petit rire)comment est définie la francophonie↑//(écrit) comment Serge définit la francophonie ↑// comment il définit la francophonie ↑/ c'est quoi la francophonie↑// a-t-il donné une définition de la francophonie↑//donc Bozo↑ Serge n'a pas donné la définition de la francophonie↑
A: il a donné mais c'était très long
P : c'était très long la définition// Tshitshi↑ quelle définition Serge a donné de la francophonie↑//
A: XX
P :bien/ alors/vous savez pourquoi je je vous ai joué ce numéro là ↑// je n'ai pas attiré votre attention/ou je n'ai pas suffisamment attiré votre attention//évidemment pour vous faire voir que le travail que nous avons à faire est un travail de compréhension d'un texte qui est suffisamment long et puisqu'il en est ainsi cela requiert donc une certaine/ attention// parce que si nous avions le lecteur ici/ce n'est pas moi qui aurais lu ce texte/ce serait le lecteur/et vous auriez eu plus de problèmes parce que je n'ai pas le débit je n'ai pas le débit de locuteur natif/ je vous ai lu le texte en tant que Congolais/ok ↑// alors nous allons refaire la lecture/cette fois là vous allez suivre attentivement/ en notant quoi ↓ (relisant ce qu'il avait écrit au TN) d'abord l'origine, l'habitation la profession les raisons du choix de sa profession et la définition de la francophonie/vous allez devoir noter ces choses/comme ça nous allons corriger ce que/nous avons mal/donné ici/et ensuite complétez ce qui manque/OK ↑/écoutez-moi maintenant/ écoutez
A: XX
P : (rit :ha !ha !ha !ha !ha !ha !)
P : (relit l'interview de Serge)

P : voilà/est-ce qu'on peut maintenant revenir à Serge ↑
A8 : il est originaire de Marseille
P : il est originaire de Marseille/ça c'est acquis /
P : où est-ce qu'il habite ↑
P : où est-ce qu'il travaille à présent↑
As : en Italie
P : en Italie
P : alors, où est-ce qu'il habite ↑
A3 : en Italie
P : en Italie↑// A Turin/ humm/il y a la ville de Turin en Italie/ce n'est pas à Marseille (temps mort pour écrire au TN)// alors quelle est sa profession ↑//
P : quelle est sa profession ↑///qu'est-ce qu'il fait comme travail ↑
A: il travaille au ministère des affaires étrangères au centre au centre culturel en Italie
P : ça va ↑
A1 : c'est ça
P : alors il a deux endroits/il est à la fois au ministère des affaires étrangères et au centre culturel/et le ministère des affaires étrangères est en France et le centre culturel est en Italie/comment il s'y prend ↑//comment il s'y prend ↑//hum ↑//c'est une véritable chauve/tantôt oiseau tantôt souris ↑//hum ↑/ qu'est-ce que le texte dit /qui peut me répéter ce que le texte dit parlant du mini du ministère des affaires étrangères↑
A:il travaille
P : travaille pour le compte du ministère des affaires
A4 : étrangères
P : étrangères/donc/il n'est pas au ministère il travaille pour//vous comprenez ↑/ce qui lui permet de se trouver non pas au ministère mais de se trouver où c'est ↑/ à Turin/Et là pour le compte du ministère des affaires étrangères qu'est-ce qu'il fait ↑//à Turin il s'occupe de quoi ↑
A: du centre culturel
P : du centre culturel// regardez/le : prof… il est en train de préparer une thèse dans l'enseignement du français langue :↑étrangère↓ n'est-ce pas ↑/mais en réalité si les choses devaient marcher elles devraient marcher nous serions considérés comme /des ambassadeurs de France/nous travaillons pour le compte de la France/dans un pays qui n'est pas la France dans un pays autre que la France/c'est un peu ça l'histoire de Serge/il est en Italie pour le compte du ministère des affaires étrangères mais il s'occupe du centre culturel /non seulement il s'occupe du centre culturel il fait aussi autre chose/c'est quoi ↑//quel quel autre chose ↑//en d'autres termes le centre culturel français à Turin de quoi s'occupe-t-il ↑//de quoi il s'occupe ce centre //
A:des langues
P : des langues de l'enseignement de la langue et c'est lui qui est qui assume la direction/des cours/vous comprenez↑ /donc quelle sa profession ↑/s'il s'occupe de l'enseignement du français/quelle est sa profession↑

A: enseignant
P : enseignant (écrit au TN) hum Il enseigne le français//alors pourquoi a-t-il choisi ce métier là ce ce cette profession là ↑//
P :Kupa↑ pourquoi il a choisi : pourquoi il a choisi ce métier-là cette profession-là ↑//
Intermède P rappelle à Boko qu'elle doit hausser la voix pour permettre l'enregistrement. Le chercheur intervient pour l
Bon. Humm ↑// Boko↑ il faut que ce que tu dis soit enregistré
Le chercheur : on ne on ne on n'a pas le droit de/ la martyriser elle reste naturelle/c'est pas grave/
P : non mais quand elle parle…
Obs : je vais noter/je vais noter donc madame pas de panique parlez comme d'habitude
P : (incite un Apprenant à donner sa réponse) : tu avais une réponse/allez-y//tu as déjà vu la tombe de celui qui a mal parlé son français
A5 : ah : rien↓
P : il n'y en a pas n'est-ce pas↑
A5 : non
P : allons-y/ pourquoi pourquoi il a choisi d'être enseignant de français↑
As : (…)
P : pourquoi ? il ne nous a pas donné la raison ↑// Bomba↑
A: il a donné la raison il a dit que en tant que professeur de français
P : hum ↑
A: question d'échanges
P : AH↑question d'échanges↓/ faire des échanges inter inter plutôt culturels//n'est-ce pas ↑/le désir de faire les échanges interculturels c'est bien c'est une chose/quoi d'autre ↑//P relit les passages (J'ai été amené donc à avoir des responsabilités aussi bien au Portugal qu'au Brésil et maintenant en Italie et c'est quelque chose qui me passionne**.)/**qu'est-ce qui vous qu'est-ce qu'est-ce qui vous a amené à faire ce métier ↑//qu'est-ce qui vous a amené à faire ce métier ↑/réponse ↑// de mes découvertes progressives//d'abord une certaine propension à aimer les langues et les cultures/c'est -à-dire que notre ami Serge /hum ↑/avait un penchant/un penchant qui l'amenait à faire/à s'intéresser aux langues et aux cultures de différents peuples/il y avait déjà ça/et pourquoi cela est arrivé ↑/ il dit quand on est né à Marseille c'est quelque chose que que nous avons dans le sang/donc c'est quelque chose de naturel quand on est né dans une ville comme Marseille cela vous arrive d'une manière naturelle/ la propen ce penchant là pour les langues et les cultures étrangères/il y a d'abord ça /mais il ajoute en disant euh//il dit ceci/c'est quelque chose qui est que nous avons dans le sang c'est-à-dire que nous voyons arriver les bateaux/ils débarquent /ils vont d'un côté et de l'autre/nous sommes un peu la porte de l'Orient/ de l'Occident et très vite et très tôt on s'intéresse comme ça à l'autre et aux autres et dans mes études de lettres, j'ai favorisé, suite à une expérience en Italie, une spécialisation en français langue étrangère, d'abord en maîtrise, puis en diplôme d'études approfondies et puis au-delà, en doctorat// donc ce monsieur n'est pas venu /il ne s'est pas

intéressé aux langues étrangères ou à l'enseignement de français comme langue étrangère au hasard /c'est parce que d'une part lui-même avait un penchant / et ceci parce que/il a fait une expérience en Italie/ vivant à Marseille né à Marseille c'est quelqu'un qui a souvent été en contact avec/ les autres peuples/il s'est intéressé donc et/aux cultures/et/aux langues étrangères il a trouvé quelque chose d'intéressant une opportunité/donc l'amour/nous la notons (écrit ce qu'il dit) l'amour des langues/ et cultures/des autres /mais aussi une expérience// faite// en Italie/c'est donc/ la conjugaison de ces deux facteurs /qui// l'a poussé l'a poussé à choisir ce métier//alors c'est quoi la francophonie pour Serge ↑//écoutez sa réponse/On lui pose la question suivante : «est-ce que la francophonie représente quelque chose pour vous ? »

P : Réponse :Tout à fait ça représente quelque chose d'essentiel dans la mesure où les colorations à la fois régionales et nationales peuvent s'exprimer dans un espace qui se veut de plus en plus cohérent// donc Serge dans la conception de Serge//dans la conception de Serge/la francophonie est un espace où↑/s'expriment les colorations/ et régionales /et nationales// lieu↑/lieu d'expression espace d'expression de colorations//j'ai à la maison un dictionnaire qui m'a été remis en/99 ici//euh parce que euh// j'ai eu à encadrer /quelques stagiaires et on m'a remis un dictionnaire /ce matin je le regardais encore/où on vous reprend à la fin/ de l'ouvrage/les mots euh/ du français de l'étranger// des mots de l'espace africain les mots du français québécois, les mots du français de de la Belgique les mots du français de de de de//la Suisse/Alors là↑vous trouvez dans la rubri dans la rubrique de français africain/vous retrouvez les mots du genre ziboulateur/Hum ↑

As : hum::

P : Hum ↑ /c'est quoi le ziboulateur ↑

A4 : ouvre-bouteille

P : AH : d'accord/ Ah bon/ Pas seulement pas seulement *ouvre-bouteille* mais on peut aussi dire décapsuleur↑/vous savez qu'il y a une différence entre un décapsuleur et un ouvre-bouteille↑/ vous savez qu'il y a différence ↑//

P : Mbisi↑ quelle est la différence entre le décapsuleur et et euh : ce qu'on appelle ouvre-bouteille↑

A:Bon pour ouvrir la bière l'autre pour ouvrir le vin ↑

P : ah ↑oui↓/ (il dessine) c'est souvent un truc comme ça/ (…) et une tête pointue/on enfonce dans le liège/on tourne/on tire (…) vous qui êtes (…) vous achetez beaucoup le vin/Bon/vous ouvrez comment↑/

A: avec l'ouvre bouteille

P : avec l'ouvre bouteille ↑//le décapsuleur lui/ (il dessine) est comme ça (…) ça c'est décapsuleur/

As : oui::↓

P : (…) l'ouvre-bouteille/alors d'autres mots comme ça *ziboulateur* //euh :// autres/tandis que/quand vous prenez les mots du français belge/vous trouvez quelque chose comme *minerval* (à l'observateur) je ne sais pas Cilo, minerval est entré dans le dictionnaire français ↑

Obs: Je ne sais pas le dire/mais c'est un mot qui vient de la Belgique/ mais en France on continue à parler de des frais des frais de scolarité
P : donc si vous tombez sur quelqu'un qui n'est pas/ informé il est français vous lui dites bon je vais payer le minerval il va se dire c'est quoi le minerval ?puisque/ c'est pas un mot/de sa langue/Il y a des spécificités// mais puisqu'il y a échange//comme le dit Serge c'est un espace d'échange//des /spécificités et :régionales et : nationales/ c'est un lien linguistique ces spécificités donc/on s'accepte/on est francophones oui/ avec les accents d'ailleurs si on avait pu si on avait pu euh : écouter l' enregistrement vous entendiez parler Serge qui est Marseillais vous entendiez quelqu'un d'une autre zone vous (…) l'accent// C'est un peu comme ici chez nous/quand quand un *Muyombe* (une tribu de RDC :c'est moi qui précise) parle français ça se sent//hein↑/ ça se sent ↑ //il a l'accent
// quand les ouest africains parlent parlent français/vous sentez aussi/tu parles français mais tu sens qu'il y a un accent ouest africain// quand vous allez parce que vous savez souvent c'est un….. de substrat linguistique c'est-à-dire nos langues maternelles/ont une certaine influence c'est comme ça vous allez (allongement) chez les Espagnols je crois/ils ont certaines lettres qu'ils ne lisent pas/comme ici chez nous je ne sais pas c'est les Ngbandi ou qui n'ont pas la lettre « f »/hein, quand vous dites *akufi (*lingala : la langue parlée dans la capitale)eux ils disent «*akusi »* parce que la lettre « f » n'existe pas chez eux/il y a contraste entre « p » et « v »//donc ça ce ce ce ça a une certaine influence même quand nous apprenons une autre langue//quand vous prenez nos amis Tetela (une tribu de la RDC) par exemple ils ont souvent les problèmes pour prononcer les voyelles que nous appelons les voyelles nasales (descend)/Bon. Les [an] [en] [un] [on] souvent chez eux c'est [a] [e]/hum ?/vous pouvez remarquer ça/ c'est lier (monte)/ à nos langues (monte) maternelles (descend)// et ce substrat là/nous poursuit pour influencer parfois notre manière de nous exprimer en français// un espace où les gens viennent avec une coloration (monte)/c'est-à-dire les spécificités qui sont régionales/et qui sont nationales/et c'est là que s'ex qu'elles s'expriment//autre définition qu'il donne de/la francophonie /pour lui la francophonie c'est une alternative/ à la mondialisation/d'abord la mondialisation vous avez déjà entendu parler non// Kalo↑ la mondialisation ↑// tu as déjà entendu parler ↑//Kaze↑ la mondialisation qu'est-ce que c'est↑
A : (…)
A5 : c'est le développement du monde/
P : le développement du monde↑// ah ↑oui↓qu'est-ce que monde Lolo ↑
A: (…)
P : Bon/Monde oui mais qu'est-ce qui se fait à travers le monde↑
As : des échanges
P : des échanges/ des échanges/ entre différentes parties du monde/et on en arrive à quel point ↑//on en arrive au point où on a créé ce qu'on appelle l'organisation mondiale du commerce (l'OMC)// l'OMC par exemple dit vous n'avez plus à faire des barrières/de protection de vos produits vous devez laisser l'échange de vos marchandises entre les différents pays sans restriction/ etc./etc.//ça c'est la mondialisation/la mondialisation c'est

aussi le fait que maintenant on peut entrer en contact malgré les différences les distances géographiques qui nous séparent//mondialisation/alors mais Serge voit la mondialisation de mauvais œil ceux qui sont plus puissants qui/en imposent aux autres en terme commercial par exemple les Etats-Unis, l'Europe occidentale imposent aux autres leurs produits mais en retour/ ils ne reçoivent pas ils ne font pas entrer facilement ce qui vient//des autres pays (monte)//vous avez entendu la guerre entre la Chine et et et l'Occident (monte)/ en termes de vêtements des chaussures(allongement)tout ce que vous voulez /ce qui est fabriqué là-bas quand c'est c'est vendu chez eux c'est moins cher/et quand ils vendent leurs propres produits concurremment avec ceux de la Chine ils trouvent que leurs produits à eux qui coûtent plus chers sont moins achetés que les produits venus de Chine/alors ils veulent que une certaine réglementation etc. etc. etc.//et de Serge de dire la francophonie c'est une alternative/c'est-à-dire une solution de rechange/par rapport ::/à la mondialisation↓// voilà comment est définie euh : la mondialisation//ok ↑///nous allons maintenant écouter Alain// Alain c'est Africain//Il s'appelle Alain Voulemo//voilà//alors/alors //notre ami/Alain est originaire d'où ↑// Alain est originaire d'où ↑

A : de Douala

P : il est originaire de Douala, au (monte)/ Cameroun/où est-ce qu'il habite ?// où est-ce qu'il habite ? où est-ce qu'il habite ↑

A1 : à Douala

P : qu'est-ce qu'il fait comme/métier ↑

As : il est professeur

P : qu'est-ce qu'il enseigne ↑// il enseigne ↑

As : il enseigne le français/ à l'alliance française

P : il enseigne le français// il enseigne/dans un institut supérieur mais aussi ↑à l'alliance française↓//et pourquoi en est-il ve/a:: en est-il arrivé là ↑//pourquoi le français ↑/pourquoi le français↑/

A4 : parce qu'il dit que : le français est un besoin formel dans leur pays et :: parce que c'est une langue : bilingue

P : qu'est-ce qui est bilingue↑ la langue ou le pays ↑

As : le pays

A6 : la langue est bilingue

P : qu'est-ce que ça signifie ↑/ la langue est bilingue ↑

A6 : là où on parle deux langues

As : français et anglais

P : c'est le pays qui est bilingue/Une partie du Cameroun parle le français une autre parle l'anglais/c'est donc le Cam le pays le Cameroun qui est bilingue//alors pour lui le/ pays étant bilingue qu'est-ce qu'il a voulu faire ?/qu'est-ce qu'il a voulu faire ? le pays bilingue/qu'est-ce/si si déjà le pays est francophone/pourquoi alors enseigner le français ↑/

A: parce que c'est une besoin

P : c'est un besoin//

A: c'est un besoin formel dans leur pays/

P : pour qui ↑pour les francophones ou pour les anglophones ↑
As : pour les anglophones
P :(approuve)ah::↓/parce que les anglophones éprouvaient le besoin de maîtriser le français et de pouvoir l'utiliser/n'est-ce pas ↑/alors lui a voulu relever le défi et aller vers cette élite là anglophone pour lui apprendre/ à/parler français//et comment notre ami Alain définit la francophonie ↑
A: lui il a défini comme ça il a dit que la francophonie dans leur pays a une double dimension
P : oui
A: la langue bilingue
P : la langue n'était pas bilingue/c'est le pays qui est bilingue
As : le pays
A: le pays bilingue et puis l'idéologie
P : ha ha // qui peut soutenir ce que ce que notre ami vient de dire ↑/ qui peut le dire autrement ↑/ qui peut dire cela autrement ↑//pour Alain Voulemo la francophonie c'est la francophonie qui a une double dimension /une dimension linguistique et culturelle et d'une part mais aussi /une dimension politique/politique// selon lui la francophonie c'est un espace où se confrontent où se rencontrent à la fois des cultures et les langues d'une part/un espace où les politiques aussi se/rencontrent↓/c'est le modèle donc il y a une influence mutuelle entre différents politiques/donc c'est pour lui à la fois que c'est un espace culturel et linguistique/et aussi un espace po-li-tique/ voilà comment on conçoit le la francophonie/ Eeeh Pola↑ fais de beaux rêves /tu sais que tu accuses quelqu'un là ↑/
A: (rires de quelqu'un qui a deviné de quoi le prof lui reproche)
P : hein↑non↑
Obs : (rires)
P : non ↑// alors/ Jean-Pierre/Jean-Pierre/il est méchant celui-là.//il a été fabriqué//hum↑il a été fabriqué//Qui l'ont fabriqué ↑/
A: ses parents
P : ce sont ses parents/bon vous fabriquez vos enfants↑
As : non
P : vous les avez fabriqués ↑/
As : non
P : (rires) alors il parait qu'on fabrique des gens //bon alors vous avez quelque chose dans sa définition de la francophonie ↑// Hum ↑/
As : oui
P : d'accord alors on y va/il est originaire d'où ce monsieur ↑
As : Québécois/Québec
P : il est Québécois/où est-ce qu'il habite ↑/
A: à Montréal
P : côté de Montréal/profession↑
A: il est artisan de la chanson
P : artisan de la chanson

A: et puis il écrit aussi les textes et les musiques de leurs chansons
P : de ses chansons
A: de ses chansons
P :il s'appelle comment lui finalement en se référant au passé ↑//il s'appelle comment↑ //parce qu'il écrit les textes la musique
A3 : compositeur
P : oui auteur compositeur interprète mais il dit que dans sa langue auparavant on devait l'appeler /un ↑//un ↑//un chansonnier↓/un chansonnier↓/OK ↑// pourquoi a-t-il choisi ce métier là ↑//auteur compositeur/pourquoi↑/ l'a-t-il choisi ↑//pourquoi↑//
A: parce que : depuis ses quinzième année
P : depuis quinze ans
A: depuis quinze ans il fait seulement des choses comme ça/
P : donc/puisque c'est ça qu'il fait depuis longtemps il n'a pas envie de faire autre chose ↑/c'est une bonne manière de dire de répondre n'est-ce pas↑j'ai toujours fait depuis quinze ans alors/ vous savez/pourquoi il est venu à la chanson l'idée n'est pas claire il dit tout simplement qu'il fait ça depuis très longtemps//alors la francophonie pour lui c'est quoi ↑//c'est quoi la francophonie↑
A: pour lui il a dit que c'est important que la francophonie existe
P : oui/pourquoi↑
A: parce qu'un jour (essaie de paraphraser JPB… de découvrir d'autres accents)
P : alors comment comment comment on peut:: on peut faire comprendre cela ↑// il y a différents accents//différents acc… surtout au Yemen/les gens entendent parler entendent quelqu'un parler mais un accent différent de celui auquel ils étaient habitués/ils étaient rassurés ils étaient ravis/ça ça ça signifie quoi ça↑
A: la découverte↑
P : oui donc la francophonie c'est un lieu de découverte
A: bon ça peut être aussi un lieu de découverte parce que c'est une c'est espace↑/
P : c'est un espace nous revenons à ce qui était dit auparavant↑ que finalement la francophonie c'est un espace/où/se rencontrent des colorations/différentes : co/colorations/lui en tant que Québécois il parle d'une manière les Belges parlent d'une autre/les Suisses d'une autre/euh les Africains et même parmi les Africains il y a aussi des spécificités//il y a des spécificités donc pour lui pour notre ami euh Berubé finalement la francophonie est un espace/d'échanges/un espace où les différentes colorations/se/rencontrent↓échangent//alors maintenant que nous avons suivi/euh/le/le/l'avis ou le point de vue d'un Français/d'origine/ celui d'un Africain et celui d'un Québécois//si on vous demandait à vous de définir la francophonie/qu'est-ce que vous pourriez dire ↑//pour vous la francophonie c'est quoi↑// c'est quoi la francophonie↑//ha (étonné)
A: bon euh/bon pour moi
P : oui
A: la francophonie c'est un**e** espace

P : c'est un ↑espace
A: c'est un espace des relations où ces différents rencontres des gens
P : donc c'est un espace/ où se rencontrent/l'espace où se rencontrent↑
A: plusieurs personnes
P :plusieurs personnes↑ les Français↓
A:non ce n'est pas seulement les Français
P : hum
A: mais on peut trouver les Africains
P : oui
A: les Européens
P :oui
A: les Américains
P : hum (approuve) donc c'est un espace où se rencontrent/des personnes/de différentes langues/de différentes cultures mais qui ont en commun /l'usage↑/du/ français/qu'ils soient Américains/[le Canadien] c'est un Américain/mais/nous avons/les Vietnamiens/les Roumains/les Suisses/les Africains//(écrit au TN) c'est donc un espace où se rencontrent des personnes de différentes nationalités qui ont en commun l'usage du français/ok/ qui peut définir/rendre/sa définition à à lui/à elle d'une autre manière que l'a fait notre amie Belinda de la francophonie ↑//la francophonie//qui peut ↑//elle a parlé d'espace/mais quel type d'espace ↑/ si on ne voit que la langue c'est quel type d'espace ↑/c'est un espace géographique ↑/un espace culturel↑un espace linguistique ↑/un ESPACE POLITIQUE ↑/c'est quel espace ↑/
A: culturel
P : cul↑ turel↓/seulement culturel↑
As : non politique aussi
P : politique aussi/n'est-ce pas ↑//
As : oui
P : bon/quand j'ai parlé de sommet de de de/que les Malgaches nous ont/nous ont ravi/ ça devait appo/amener de l'argent/ces gens là qui donnent leur argent ils ne le font pas pour simplement vous plaire :↑/il y a aussi des choses qui doivent se faire// nous avons eu de temps en temps/ à la belle époque on avait des formateurs qui venaient de France/qui venaient assurer des enseignements/ nos propres profs aussi ils sont allés en formation là-bas/pour ensuite venir transmettre ce qu'ils ont appris de l'autre côté/mais puisque c'est financé par eux/ça signifie que la politique est là-dedans aussi/la politique est là-dedans aussi// ne dit-on pas que la main qui donne est toujours au dessus de celle↑/qui reçoit//donc c'est aussi un espace/c'est aussi un espace/ un espace géographique/culturel/ linguistique mais aussi politique↑// où les politiques sont en confrontation/ c'est le modèle//voilà↑comment nous pouvons comprendre cette/notion de/de la francophonie//alors/le/le mardi nous allons continuer// d'abord aujourd'hui il faut qu'aujourd'hui que nous présentions nos excuses à monsieur Cilo parce que nous aurions dû

commencer à 8H30 mais parce qu'il fallait attendre encore (gestes qui indiquent tel ou tel autre retardataire) le congé continue::↑/les jours fériés continuent/on est fatigués ↑/
Obs : les léopards ont déjà leur voiture::↑et vous aussi vous devez avoir votre français.
Ax : on a fêté le retour triomphal de nos vaillants LEOPARDS↑
Obs: Les Léopards ont déjà leur voiture::↓et vous aussi vous devez avoir votre français/ils ont gagné/ils ont joué sur le terrain ils ont gagné/vous aussi vous devez jouer dans la classe pour gagner votre français//
P : alors nous nous retrouvons mardi/j'ose espérer que ce sera à 8H30
Fin de la séance

Synopsis de séquences d'enseignement	Pratique des discours (PD)
Enseignant : OMBA	Kinshasa : alliance française
Classe : français général	Niveau : B1 du CECR/L

Séances				
Données	Samedi 14/03/09	Mardi 17/03/09	Jeudi 19/03/09	Samedi 21/03/09
Enregistrées	Oui	Oui	Oui	Oui
Transcrites	Oui	Oui	Oui	Oui
Résumées	Oui	Oui	Oui	Oui
Durée d'enregistrement				

> **Synopsis**

Professeur OMBA/Synopsis/Pratique des discours/séance 1

Niveaux	**Repères temporels**	**FST**	**Supports matériels**	**Résumé narrativisé**
				➤Monologue de l'enseignant P semble se plaindre du retard des As.
1				Définir la francophonie
1.1.		Q	TN & Manuel de l'étudiant	Par un jeu de question/réponse P guide les As à définir un ou une francophone (celui ou celle qui parle français). De plus, il veut que les As sachent que le français n'est pas une langue maternelle pour tout ou toute francophone.
Intermède				Obs s'excuse d'interrompre le cours normal de la leçon pour justifier la raison de sa présence et d'une caméra dans la classe, et invite les As à parler librement et haute voix. Il est relayé par le P. Les s donnent l'impression d'avoir adhéré au discours du chercheur.
1.2				P poursuit son questionnement et demande à la classe de compléter la définition en citant les pays francophones autres que la France. Avec l'accompagnement de P les As trouvent la plupart des pays francophones. P apporte des détails sur les continents ou région francophones. il précise également le statut du français pour certains pays.
1.2.1				Lecture de la carte du monde francophone

		Q		P renvoie les As à la page 92 du livre de l'étudiant. Il donne les consignes de lecture selon la légende. Il définit la légende comme l'ensemble des données qui facilitent la compréhension de la carte sous les yeux. Et dans le cas en présence la légende se matérialise sous formes de différentes couleurs qui représentent chacune le regroupement des pays selon le statut dont y jouit le français.
Intermède				Un agent administratif entre pour demander à tout celui ou à toute celle qui n'a pas encore fini de payer ses frais scolaires de passer s'en acquitter à son bureau.
1.3		M		P continue son monologue explicatif. Il fait voir que la francophonie s'étend sur les cinq continents : Europe, Amérique, Afrique, Asie et voire Océanie précisément sur certaines îles. Pour preuve, il invite les As à le vérifier sur la carte. P insiste sur le fait que la francophonie était un espace géographique dont les membres partagent non seulement le français mais établissent également entre eux les liens culturels et politiques. Il déplore la dictature sous laquelle vivait le pays à l'époque ; ce qui lui a coûté une mise en quarantaine de la France. En outre, il dénonce la politique qui s'ingère dans les affaires culturelles.
				Digression
		M		P fait une digression pour parler des coulisses de la francophonie. Il prend l'exemple du sommet de la francophonie tenue à la Baule en France en marge duquel l'aide de la France aux autres Etats membres était conditionnée par la politique de bonne gouvernance de ces derniers. Sur ces entrefaites, P annonce qu'ils vont revenir à leur « travail ».
2.				Compréhension orale d'un texte
2.1.		Q		➤Mise en train P demande aux As s'ils aiment leur travail. Globalement, ils répondent positivement. Puis, P demande à quelques-uns le travail qu'ils exercent. D'aucuns font différents métiers, d'autres

				sont femmes au foyer. P en profite pour annoncer le sujet de la suite de sa leçon (Francophones : ils aiment leur travail). Il précise que cette séquence de la leçon va consister d'abord à écouter des interviews des trois francophones de nationalités différentes, puis comprendre globalement les réponses aux questions qui leur sont posées. Mais faute de lecteur de cassette, P se propose de lire les interviews.
2.2.				Lecture des interviews
		M/Q		P lit d'un trait les trois interviews en jouant à la fois le rôle de l'interviewer et de l'interviewé. Puis, il pose des questions de compréhension globale notamment sur les personnages. Les As répondent correctement. Cependant, ils peinent à trouver de réponses aux questions qui s'enchaînent. P se rend compte que les As n'ont pas bien compris le texte. Il prétend avoir joué un tour aux As en lisant les interviews d'un trait. C'était, pour lui, une façon de faire voir aux As qu'avec un long texte il faut faire attention pour pouvoir bien suivre et comprendre. Sur ce, il reprend la lecture interview après interview. Il explicite la consigne et invite les As à corriger les erreurs et compléter les informations manquantes.
2.2.1.				Première interview
				P annonce qu'ils vont revenir à Serge. Un A anticipe en donnant son origine. P estime que cela était déjà connu et guide les As à trouver d'autres informations concernant Serge ; informations portant sur sa profession et les raisons du choix de celle-ci, son lieu de résidence, sa définition de la francophonie. (Serge comme les autres interviewés doit répondre aux questions suivantes : - Vous vous appelez comment ? - Vous êtes originaire d'où ?

				- Qu'est-ce que vous faites comme travail ? Qu'est-ce qui vous a amené à faire ce métier ? - Est-ce que la francophonie représente quelque chose pour vous ? Tant bien que mal, P guide les As à répondre à ces questions et autres sous questions. Il prend parfois la responsabilité de répondre lui-même à certaines questions auxquelles les As ne parviennent pas à répondre.
Intermèd e				P interpelle un A qui répond à voix basse et lui rappelle qu'avec ce volume là rien ne peut être enregistré. Obs prend partie pour l'A en minimisant la difficulté. Quelques instants plus tard, P fait une digression relative à l'identification des origines de quelqu'un par les phénomènes prosodiques ou lexicaux.
2.3				Deuxième interview
				P procède de la même manière. Une Digression cependant : P profite du vocabulaire utilisé par Jean-Pierre pour faire une digression selon laquelle il le juge de méchant d'avoir dit qu'il *a été fabriqué* au lieu de dire qu'il a été conçu. Il prend à témoin les As qui affirment n'avoir pas *fabriqué* leurs enfants.
2.3.1				Troisième interview
				P procède de la même manière mais il ne manque pas de faire une nouvelle digression qui résume, selon lui, parfaitement la face cachée de la francophonie : *la main qui donne est toujours au-dessus de celle qui reçoit.* Avant de conclure : c'est de la manière qu'il venait de le faire qu'il fallait comprendre la francophonie
Transitio				Il s'excuse une fois de plus du début retardé de la leçon dû à l'arrivée tardive de la plupart des As. Une A s'en défend en prétextant qu'il fallait fêter le retour de leur équipe nationale de

n				football, victorieuse d'une compétition africaine. Obs intervient pour motiver les As *à gagner à leur tour le français dans une salle de classe comme les Léopards ont gagné leur voiture en prime pour avoir joué sur un terrain de football.* P clôture la séance en exhortant les As à être ponctuels à la prochaine séance prévue pour le lendemain.

Professeur OMBA Séance 2 le mardi 17 mars 2009 de 08H30 à 10H30

> Transcriptions

P : alors le drapeau bleu avec les étoiles jaunes c'est tout simplement le drapeau de l'union européenne/union européenne/ Regardez à la pa::ge 90 (il se penche sur le livre d'un étudiant) regardez/ vous avez là un billet

A : de euro

P : ah ↑ oui?/combien de d'euros ça↑

As : 5 euros XXX

P : 5 euros/vous avez là l'emblème vous avez l'emblème de l'union/ européenne/ là/haut même au milieu/l'union européenne//Adolo ? tu peux nous aider à fermer cette porte là en mettant en mettant une chaise//alors/bon l'euro/ c'est la monnaie eu/ro/ européenne naturellement il y a des pays qui sont membres de l'EU mais↑qui n'emploient pas cette monnaie là /c'est le cas de de de la Grande Bretagne elle n'emploie pas encore euh euh/l'euro/comme monnaie//alors nous allons lire/ notre texte/ lisez le texte ci-dessous et répondez aux questions/il y a 8 questions auxquelles il va falloir répondre par vrai ou faux/ J'aimerais maintenant que vous puissiez en faire une lecture silencieuse d'abord/ après on va lire le texte à haute voix/ faisons d'abord la lecture silencieuse avant de faire la lecture à haute voix////ça y est?/bien on commence par Adolo

A: une année d'euros et alors↑

P : et alors?

A: une année d'euros et alors↑/un an après le passage réussi à l'euro la référence au franc reste toujours présente dans la tête de nombreux Français/début janvier 2002/la mise en circulation de deux milliards de billets et de sept milliards de pièces en euro s'est faite sans incident majeur/mais un an après son lancement les quelques 300 millions d'Européens concernés ont encore du mal à changer leurs habitudes/en France/deux sondages réalisés au mois de décembre/l'un par l'observatoire thalys international et l'autre par le CSA révèlent que près de la moitié de nos compatriotes souhaitent la résurrection du franc/nostalgie?difficulté de se faire à la table de multiplication par 6,5?ou conséquence normale d'une adaptation en marche?

P : (relit le morceau lu par Adolo et passe la parole à Papy)

A: un attachement durable au franc/ après l'engou**E**ment des premiers jours liés à la nouveauté et à l'aspect ludique des nouvelles pièces/ les Français boudent l'euro/les enquêtes sont formelles 80%

P : formelles/80%

A : formelles/80% de nos concitoyens continuent à lire le prix en francs sur les étiquettes où figure toujours le double affichage/même si certaines enseignes commerciales commencent à le supprimer/ au point que l'on s'interroge sur les conséquences du double affichage/ cette pratique ne retarderait-elle pas la conversion de la population à l'euro en brouillant les esprits?/

P : là où il y a un point la pause est longue/ là où il y a une virgule la pause est courte courte/ là où il y a le point d'interrogation l'intonation monte/allez-y↑ Popol
A: l'inflation en question /même si/ statistiquement/l'effet inflationniste de l'euro n'est pas démontré/il n'en reste pas moins solidement ancré dans l'esprit des consommateurs/d'ailleurs qui peut nier l'augmentation des prix de l'alimentation ou de certains services un peu embarrassées/les autorités européennes concèdent à ce propos que le passage à l'euro a pu jouer un rôle dans la hausse des prix constatée dans les pays de l'union/
P : alors Ma'Annie
A : un vocabulaire fleuri/depuis que l'euro fait partie de nos vies/ les euromots fleurissent un peu plus chaque jour/plus un article sans eurosceptiques/ou euroconvaincus/plus un texte économique sans euroland/c'est dire si la langue française s'est bien adaptée à l'euro-événement/l'euro comme l'Europe ne s'est pas fait en un jour/nul doute que cette nouvelle monnaie finira par rentrer dans nos têtes/comme les nouveaux francs en 1960
P : voilà. [Le prof relit le passage qui vient d'être lu]/alors Igwe↑ tu nous relis le premier paragraphe
A: *une année d'euro et alors un an après le passage à l'euro la référence au franc reste toujours présente dans la tête de nombreux Français/ début janvier 2002/la mise en circulation de deux milliards de billets et sept milliards de pièces en euro s'est faite sans incident majeur mais un an après son lancement les quelques 300 millions d'Européens concernés ont encore du mal à changer leurs habitudes/ en France/deux sondages réalisés au mois de décembre/l'un par l'observatoire international et l'autre par le CSA révèlent que près de la moitié de nos compatriotes souhaitent la résurrection du franc/nostalgie difficulté de se faire à la table de multiplication par 6,5↑ ou conséquence normale d'une adaptation en marche /*
P : voilà/ ici/ trois questions importantes sont posées/ premièrement/nostalgie difficulté de se faire à la table de multiplication par 6,5↑ou une conséquence normale d'une adaptation en marche ↑/ça c'est : ce sont des questions intéressantes mais revenons sur tout le texte pour que nous essayions de mieux H mais la démarche doit consister à repérer les nouveaux mots/ les mots qui paraissent pas très clairs/ le sens n'est pas très clair//une année d'euro et alors/ je vais relire le texte/ et après on va voir les mots qui posent problème/ [relecture du premier paragraphe par P] //est-ce qu'à ce niveau là il y a des mots qui posent problème ↑ // que signifie par exemple l'expression l*a mise en circulation s'est faite sans incident majeur ↑/ incident majeur se faire// sans incident majeur↓/* que ça signifie ça ↑
A: ça signifie H
P : oui ::▪
E : quand on a lancé l'euro
P : oui ::↑
A: sur le marché
P : oui ::↑

A:alors il n'y a pas eu des incidents (*sic*)
P : est-ce qu'on peut remplacer le mot incident//sans incident ?//sans incident majeur ↑
A : sans difficulté
P : sans beaucoup de difficulté ↑/ sans beaucoup// de difficulté// voilà donc la circulation de l'euro n'a pas posé beaucoup problème/ n'a pas posé beaucoup de problème/et on dit ici que euh un an après son lancement les quelques 300 millions d'Européens concernés ont encore du mal à changer leurs habitudes//quelles habitudes doivent-ils changer?quelles habitudes doivent-ils changer↑
A: cesser d'utiliser le FF
P : voilà/ cesser d'utiliser le FF cesser d'utiliser le franc belge pour n'utiliser que l'euro la nouvelle monnaie/ c'est une monnaie commune/ mais les gens restaient encore attachés/ à leurs vieilles habitudes// en France deux sondages réalisés au mois de décembre l'un par l'observatoire thalys international et l'autre par le CSA révèlent que près de la moitié de nos compatriotes souhaitent la résurrection du franc //qu'est-ce que c'est le mot *sondage ?*
A : …
P : un sondage ça peut être quoi ↑/ on peut le remplacer par quoi ↑
A : on doit écouter les gens.
P : écouter ↑/ oui/ et dans quel but ↑
A4 : euh/ pour savoir ce que les gens disent/ on apprécie l'euro sur le marché/
P : AH ↑ donc/ on pose des questions/ on interroge les gens s'ils/ s'ils apprécient la mise en circulation de l'euro/ mais dans quel but ↑/ dans quel but ↑// Prof … est en train de nous écouter/ Il est en train de prendre des images/mais dans quel but ↑// il a simplement/voulu/ acheter un /film/ il passe son temps ici il n'a rien à faire/ est-ce c'est là ↑
Es : non
P : il a un but n'est-ce pas ?// alors les sondages on en fait dans quel but ↑
Ax : pour connaître l'opinion des français
P : pour connaître l'opinion des français// mais quel est le moyen utilisé?un sondage en fait c'est tout simplement une étude… par un questionnement/on pose des questions aux gens/dans le but H on veut connaître/ mais ces sondages là malheureusement montrent une année un an après la circulation de/ de l'euro/ hum ↑/ les Français souhaitent la résurrection du franc français/ *Souhaiter la résurrection*
A: qu'on remet le franc en circulation
P : ah : qu'on remette le franc en circulation//(écrit au TN en parlant) la résurrection ici a comme sens la remise en circulation/ (efface)ça signifie remettre/pas remise/ remettre/en circulation le franc// en effet le franc c'est la monnaie qu'ils avaient/ avant/ l'arrivée de l'euro// quand l'euro arrive le franc cesse d'avoir cours légal/ les gens se disent il faut qu'on nous remette le franc// pourquoi cet attachement au franc ↑// nostalgie ↑//P (écrit au TN en parlant) qu'est-ce que c'est nostalgie ↑// qu'est-ce que c'est que la nostalgie ↑///Mamie tu aimes la musique non ↑
A5 : pardon ↑

P : tu aimes la musique↑//oui ↑//non ↑/tu n'aimes pas la musique↑
A5 : pardon↑
P : tu n'aimes pas la musique ↑
A5 : la musique ↑
P : oui.
A5 : au moins si ce sont des chansons religieuses (…)
P : tu entres dans un taxi il y a de la musique *mario* de Franco qu'est-ce que ça te fait ↑
A: on se rappelle ce qui était passé
P : ah : le passé/ aussi non seulement qu'on se rappelle on regrette// quand on pense à ces choses là on croit qu'on a été les meilleurs// par exemple moi j'aime bien// je suis pasteur// il m'arrive de me retrouver dans un milieu où on joue de la musique ancienne notamment Tabu Ley (un des monuments de la musique congolaise)// J'aime bien l'écouter quand il chante euh : J'aime la mélodie mais j'aime aussi le thème/ça te rappelle quelque chose// de même que quand j'écoute certaines vieilles chansons:: euh certains vieux cantiques chrétiens qu'on ne chante plus ça (geste pour dire que ça lui rappelle quelque chose) même à l'église on ne peut mieux louer Dieu l'adorer que dans sa propre langue
As : oui
P : il y a un collègue qui me dit pour mieux adorer Dieu parce que nous sommes ici au Congo il faut le faire en Ciluba// il dit c'est tellement beau c'est tellement profond donc on a une certaine nostalgie/difficulté par 6,5/ la table de multiplication par 6,5/ça signifie quoi //se faire à la table de multiplication par 6,5// qu'est-ce que ça signifie//
A : c'est pourquoi calculer H
P : au fait ça renvoie à la page H l'euro est arrivé sur le marché/qu'est-ce qu'on avait↑
un euro valait 6,5 francs français// 1euro=6,5FF// essayez d'imaginer que vous allez acheter un objet qui coûte 1.5 euros/ maintenant il faut mettre cela parce que vous devez toujours calculer en FF avant d'arriver à l'euro// un objet coûte 1.5 euros/ça fait combien en FF↑
A: (arrive en retard et salue le prof) bonjour
P : bonjour// ça signifie tout simplement 6,5FF… 9,75FF// les pauvres quand ils sont à 1.5 en FF ça fait combien ↑// ça fait beaucoup de calcul// avec sa petite machine en train de faire// face à cette difficulté-là qui/qui signifie l'attachement des Français au FF// est-ce que ce n'est pas pour ça //troisième question : ou conséquence normale d'une inadaptation en marche// ah : vous savez les amis/on dit les vieilles habitudes ont la peau dure// difficilement les gens acceptent le changement/ DIF-FI-CI-LE-MENT// souvent quand il y a une innovation/ les gens résistent/ il y a une certaine résistance que les Français opposent au changement/ ça c'est la question que se pose l'auteur// alors/ donc si nous retournons à la question une année d'euros et alors on se rend compte que les gens restent encore attachés/ une année après/ donc ils ne sont pas tous emballés emportés à accepter euh : la nouvelle monnaie// un attachement durable au franc voilà nous parlons de ces attachements// qu'est-ce qui montre que les Français restent attachés au franc ↑ après l'engouement des premiers jours lié à la nouveauté et à l'aspect ludique des nouvelles pièces

les Français boudent le euro »/ ah :↑ les Français boudent le euro/ bon/ça signifie quoi ↑/ qu'est-ce que ça signifie ↑/
A : beaucoup de gens ont précipité
P : ils se sont
A: ils se sont précipités il faut aller voir…
P : lorsque le mercredi/ nos vaillants Léopards rentraient
A: à la maison
P : à la maison tu faisais quoi↑
A: (…)
P : tu appelais ? tu n'as pas
E : la télé
P : la télé/ tu n'as pas vu comment les gens ont accueilli H// donc/ qui a regardé qui a suivi cela ↑// toi aussi Anifa tu as suivi cela ↑// dans quel état dans quelle ambiance les choses H
A: les gens étaient contents
P : toi tu n'étais pas contente?
A: si
P : tu aurais peut-être dansé même ↑
A : non
P : non ?// Ma'Annie toi tu n'as rien fait ce jour là ↑
A: j'étais dans la joie
P : tu étais dans la joie ? bon/ donc quand quelque chose de rare arrive assez souvent il y a un attrait/ les gens sont attirés et ils vont en masse//ça c'est ce qui est arrivé quand le euro a été mis en circulation comme l'a dit/ les Européens en général les Français en particulier se sont intéressés/à cette monnaie/se sont laissé emporter emballer par la monnaie/mais cela n'a pas fait longtemps/ il y a eu cet engouement de début/ qu'est-ce qui est arrivé après ?// qu'est-ce qui est arrivé après ↑// après ils ont commencé à bouder/ le euro/ bouder/bouder/ hein? Moleka?/ bouder veut dire quoi↑
A: bouder veut dire refuser
P : refuser/il semble que les femmes sont les grandes spécialistes à bouder
A8 : les hommes aussi
P : hein? les hommes aussi ? moi je parle des femmes//vous boudez/si bien que dans le temps/certains souverains construisaient leurs palais/ ils construisaient même une chambre qui était la chambre de bouderie de madame/quand elle avait envie de bouder son chéri elle allait s'enfermer là-bas/ elle dit monsieur va te faire voir ailleurs je n'ai pas envie de te voir moi/ faut-il qu'on vous en construise encore maintenant ↑// si monsieur construit une grande maison/ il faut qu'il prévoie H prévoir une chambre/non ↑/hein ↑/Kapwepwe ↑ il t'arrive encore de bouder ton chéri aujourd'hui ↑
A: bon/pour moi je peux dire que je ne boude pas parce qu'on a l'habitude de se parler
P : même quand on est en désaccord ↑
E : c'est rare
P : et Anifa tu boudes ton chéri non ↑

E : des fois
P : des fois
A: oui
P : comment cela arrive ↑// quand est-ce que tu le fais ↑
A: bon/ si par exemple il m'a dit quelque chose que je n'aime pas
P : quelque chose pour lequel tu n'es pas contente
A: oui
P : euh : physiquement comme ça comment tu manifestes ça //comment tu le manifestes ↑
A: je me fâche
P : je me fâ tu te fâches
A: oui
P : ça doit être la grande spécialiste H/ donc les Européens boudent la monnaie après l'avoir acceptée après l'avoir aimée/ après les Français commencent commencent à /repousser l'euro/ ils repoussent l'euro/ et les enquêtes euh : comme on a dit ici les sondages étude une enquête si vous voulez (écrit au TN)// on nous dit que les enquêtes sont formelles/ ça signifie quoi ça // les enquêtes sont formelles ça signifie quoi
A: on a des informations sures
P : sures formelles c'est-à-dire sures sans aucun de doute
Fin de la séance

> **Synopsis**

Professeur OMBA/Synopsis/Pratique des discours/séance 2

Niveaux	**Repères temporels**	**FST**	**Supports matériels**	**Résumé narrativisé**
1				Compréhension écrite d'un texte
1.1.				Description de l'image
				P invite les apprenants à regarder un billet de banque sur la page 90. Un A dit qu'il s'agit de l'euro, d'un billet de 5 euros. P attire l'attention de la classe sur l'emblème de l'union européenne estampillé sur le billet. Il précise que c'est la monnaie des pays de l'union européenne hormis la Grande Bretagne.
Transition				P annonce qu'ils vont lire le texte ci-dessous, et puis ils vont répondre aux questions posées par vrai ou faux.
1.2				Lecture du texte
1.2.1.				Dans un premier temps, les apprenants font une lecture silencieuse du texte, et dans un second temps, une lecture à voix haute.
1.2.2.				➤Adolo lit le premier paragraphe, sans problème. P relit le paragraphe. Papy lit le deuxième paragraphe. Suite à sa lecture, P apporte quelques remarques prosodiques avant de passer la parole à Popol qui enchaîne avec le troisième paragraphe. Enfin, Mamie lit dernier paragraphe que P relit avant de demander à Igwe la relecture du premier paragraphe.
Transition				P extirpe du premier paragraphe trois questions qu'il juge intéressantes : (nostalgie ? difficulté de se faire à la table de multiplication par 6,5 ? conséquence normale d'une adaptation en marche ?). Il se rétracte à y répondre. il revient sur tout le texte dans

				l'intention d'élaguer d'abord des difficultés d'ordre lexical.
1.2.3.				➤ P demande ce que les apprenants comprennent par *sans incident majeur.* Avec l'accompagnement de P, on trouve que cela signifie *sans beaucoup de problème.* A la question de savoir quelles habitudes les européens devaient changer, la réponse vient directement : *cesser d'utiliser le FF ou franc belge ou tout autre monnaie nationale pour n'utiliser que l'euro.* P veut qu'on ait la même compréhension du mot *sondage.* Avec l'accompagnement de P, on tombe d'accord que c'est une étude par questionnement pour savoir l'opinion des gens. L'expression lexicale *souhaiter la résurrection* signifie la remise en circulation du franc. P tente d'expliquer le mot *nostalgie* en faisant un détour dans le domaine musical. Il demande à une apprenante si elle aime la musique. Cette dernière répond avec restriction : au moins religieuse. P fait voir que lui-même est pasteur et il aime la musique ancienne qui lui rappelle certains souvenirs. On y pense avec un certain regret. C'est ça la nostalgie. Suite à cette nostalgie, il y a également *la difficulté de se faire à la table de multiplication par 6,5* qui veut tout simplement dire que ce n'est pas évident de procéder par multiplier le prix d'un article par 6,5 pour avoir l'idée en FF avant d'avoir l'équivalent en euro. Ce qui renforce l'idée de l'attachement des Français au franc. P explique l'expression *conséquence normale d'une adaptation en marche ?* par l'adage *les habitudes ont la peau dure* donc, les gens acceptent difficilement le changement. Autre expression : *Les Français boudent l'euro* signifie *refuser.* P l'exemplifie en faisant allusion à certains souverains qui réservaient dans leur palais une chambre de *bouderie* pour leur femme. P demande à certaines dames s'il leur arrive de bouder leur *chéri.* L'une dit que jamais parce qu'il existe un dialogue permanent entre eux, et l'autre dit qu'elle le boude s'il lui dit quelque chose qu'elle n'aime pas. – *les enquêtes sont formelles* ça veut dire qu'on a des informations sures. P ajoute sures, sans aucun doute.

Professeur OMBA Séance 3 jeudi 19 mars 2009
Reconstituez le texte à partir des extraits

> **Transcriptions**

A	D'abord, on peut craindre que les stations de base, c'est-à-dire les antennes qui permettent le fonctionnement des réseaux de téléphonie, émettent des ondes dangereuses pour la santé.
B	Il y a également des dangers moins visibles, en tout cas plus difficiles à analyser, qui touchent au comportement des usagers et à l'abus du téléphone portable dans toutes les situations de la vie quotidienne et sociale.
C	Le téléphone portable fait désormais partie de notre univers quotidien ; ces appareils sont maintenant de plus en plus nombreux que les téléphones fixes, 64% des Français en possèdent un.
D	Si les experts affirment que ces installations ne peuvent présenter aucun risque, on a pourtant assisté récemment au démontage d'une antenne placée sur le toit d'une école, à la demande des parents et des enseignants de cet établissement.
E	Autre danger : il semblerait que l'usage du téléphone portable puisse provoquer des cancers dans les organes exposés aux fréquences radios de ces appareils. Une étude réalisée par le Centre International de Recherches sur le Cancer pour l'OMS (Organisation mondiale de la santé) est en cours mais les résultats ne seront pas connus avant deux ans.
F	Ils offrent des fonctions de plus en plus diversifiées : ce sont non seulement des téléphones, mais aussi des radios, des appareils photos…
G	On peut donc parler des conséquences négatives du portable sur nos relations avec les autres, on pourrait dire que trop de communication tue la communication. **L.B.**
H	Cependant leur usage est sujet de polémique : plusieurs magazines cette semaine attirent notre attention sur les risques que les portables représenteraient pour notre santé mais aussi pour l'équilibre de notre vie sociale.
I	Il vous est sans doute arrivé de voir dans un restaurant deux personnes déjeuner ensemble et passer le temps du repas suspendus à leurs téléphones portables ; vous avez sans doute déjà été agacé par un ami qui n'arrêtait pas de téléphoner, ce qui vous empêchait de conduire avec lui une conversation suivie.

P : (au TN)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
C	F	H	A	D	E	B	I	G

A: d'abord on peut craindre que les stations de base c'est-à-dire les antennes qui permettent le fonctionnement des réseaux de téléphone de téléphonie
P : de téléphonie
A: de téléphonie EST mettent
P : émettent
A: EST mettent
P : émettent
A: émet
P : émettent/les réseaux c'est pluriel
A: émettent est mettent
P : émettent
A: émettent des ondes dangereuses pour la santé

00'33''

P : mhum/ alors nous avons B Boli euh : Kadi
A: il y a également des dangers moins visibles/ en tout cas plus difficiles à analyser qui touchent au comportement des usages
P : des usagers
A: des usagers et à l'abus du téléphone portable dans toutes les situations de la vie quotidienne et sociale
P : mhum/ nous avons E
A: autre danger/il semblerait que l'uza l'uza
P : l'usage
A: l'usage du téléphone portable puisse provoquer des cancers dans les organes exposés aux fréquences radios de ces appareils/une étude réalisée par le centre international de recherches sur le cancer pour l'OMS (Organisation mondiale de la santé) est en cou
Ax : est en cours XXX
A: est en cours mais les résu les résultats ne seront connus avant deux ans

01'20''-01'22

P : VOILA↓ reprenons la séquence B
A: il y a également des dangers moins visibles **a** analysé
P : en tout cas plus difficile à analyser
A: en tout cas plus difficile **a** analysé

01'40 – 02'

P : pourquoi **a** analysé quand vous dites **a** analysé c'est ça c'est le passé composé (écrit au TN : a analysé)/ j'ai analysé tu as analysé il a analysé mais ici vous avez à analyser c'est l'infinitif/à analyser

02'00 – 02'30''

A: en tout cas plus difficile a analysé
P : han han/plus difficile à analyser
A: plus difficile analyser
P : plus difficile à analyser
A: plus difficile à analyser
P : voilà
A: qui touchent au comportement des usagers et à l'abus du téléphone portable dans toutes les situations de la quotidienne et sociale

2'30'' – 04'02''

P : pourquoi la liaison↑/pourquoi la liaison↑// il y a quelqu'un qui a fait la même lecture il n'y a pas longtemps là attendez je vais essayer de le retrouver le euh:: je vais essayer de retrouver//il y a des endroits où la liaison est obligatoire pour : que vous sachiez que la dernière lettre du mot qui précède est Z est S (il écrit au TN ce qui vous empêchait) plutôt d'autre part la liaison est aussi obligatoire là où il y a risque de confusion entre singulier le singulier et le pluriel/ quand c'est le pluriel vous devez forcément je crois que c'est F /quelqu'un a dit que/i**lO**ffre des fonctions de plus en plus diversifiées/i**lO**ffre//
A:il**Zo**ffrent
P : i**lO**fre/ si vous ne faites pas cette liaison là/ que vous lisiez il offre il offre ce qui va se passer c'est quoi ce que/quelqu'un qui vous écoute surtout s'il doit écrire il prendra hein il prendra si vous voulez ceci pour celui-là (ils offrent pour il offre au TN)alors que c'est le pluriel donc la liaison est obligatoire ilZoffrent tandis que là vous n'avez pas besoin de faire cette liaison parce que c'est c'est le singulier ilOffre ilZoffrent ça c'est un travail important à faire quand on lit//

04 :02-04 :44

//je vous répète mes amis qu'en niveau 6 il y a une destination finale qui décerne le diplôme de langue mais ce n'est pas une fin en soi même cette épreuve du diplôme de langue parce que ce que nous venons chercher ici à l'alliance c'est /une amélioration de performances sur le plan de l'expression orale et de l'expression écrite/OR/or quand nous parlons des compétences dans l'apprentissage de la langue sur le plan de l'oral nous voulons acquérir des compétences qui nous permettent de comprendre ce que les autres disent d'une part mais aussi de nous exprimer d'une manière telle que les autres comprennent ce que nous/nous voulons dire/alors si nous disons ilOffre alors qu'il s'agit du pluriel celui qui nous écoute comprendra qu'il s'agit de ça (indique le singulier au TN)donc nécessairement ce travail là s'impose/ok↑/il faut travailler cela/

04 :44 – 07’10”

alors qui peut maintenant on a fini de lire notre texte qui peut maintenant nous faire voir/nous nous donner une synthèse mais avant de de de d’en arriver là je voudrais vous demander si les risques du téléphone portable sont avérés/après avoir lu le texte est-ce qu’il nous est prouvé que le téléphone portable fait courir des risques du moins sur le plan santé parce que sur le plan des relations sociales c’est évident que je sois en train de parler avec prof Cilo et qu’au même moment son téléphone sonne qu’est-ce qui va se passer↑//on est en dialogue/ son téléphone sonne ou le mien qu’est-ce qui va se passer↑//
A: on va interrompre
P : on va interrompre notre conversation le temps que l’un ou l’autre finisse de téléphoner pour revenir et vous risquez même de perdre le fil des idées//n’est-ce pas↑//
As : oui
P : ou vous attendez quelqu’un que vous êtes allé voir à qui vous voulez présenter un problème mais il est accroché à son téléphone vous allez finir par vous dire mais est-ce qu’il ne fait pas ça exprès pour/pour ne pas me répondre↑/ça sur le plan des relations entre euh euh des personnes il est évident que à un moment donné trop téléphoner peut déranger/peut déranger/ mais voyons sur le plan sanitaire parce que sur le point : sur le plan sanitaire le texte parle de deux types de dangers le premier c’est le danger produit par / par↑
As : les antennes
P : les antennes/les antennes// le deuxième danger c’est lequel
A: la santé
P : oui c’est toujours la santé
Ax : cancer
P : le risque de cancer pour les parties qui sont exposées aux ondes/c’est là où se trouve ma question/est-ce que ces dangers sont-ils : établis (*sic*)↑ est-ce qu’il est établi maintenant
As : non
P : que les antennes de téléphonie que les téléphones les parties exposées au téléphone peuvent attrapées le euh le cancer provoqué par les ondes↑est-ce que cela est établi↑//
A: à la longue ça peut aussi causer du tort mais jusqu’alors
A: l’auteur a dit qu’on a fait des recherches et que les résultats vont sortir après deux ans/on n’a pas encore eu les résultats
A2: les résultats ne seront pas connus avant deux ans
P : avant deux ans/donc : les résultats des études qui sont menées ne sont pas encore connues/est-ce qu’il y a encore une partie qui nous montre que : on est encore dans le domaine des : des hypothèses qui montrent que ce n’est pas encore établi ↑qu’il y a des risques//est-ce qu’il y a encore une autre partie qui nous montre ça↑
A: si les experts affirment que
P : VOI ::LA les experts c’est qui↑

07 : 11- 09’44”

A: les experts↑
Ax : ce sont les chercheurs
P : mhum/qui sont les experts↑/mhum↑mhum↑//un expert c'est qui↑
As : celui qui est spécialisé/ce sont des chercheurs XXX
P :ah : c'est les spécialistes dans le domaine de la téléphonie affirment quoi↑
A: si
P : qu'est-ce qu'ils affirment↑
A: les installations ne présentent aucun risque
P : VOILA↑ les experts affirment que ces installations ne peuvent présenter aucun risque/pourtant malgré l'affirmation ou les affirmations des experts quelque part on a assisté au démontage d'une antenne placée sur le toit d'une école à la demande est des parents est des enseignants/ce qui veut dire que le risque n'est pas formellement établi/pas formellement établi/encore que l'OMS l'organisation mondiale de la santé qui a pratiquement une certaine euh : autorité sur le plan mondial qui H arrive par exemple à faire que certains produits certains médicaments puissent ne plus être utilisés/ parce que après des expériences faites on se dit ça c'est dangereux ça c'est dangereux l'OMS dit ce produit est proscrit on l'écarte mais l'OMS ne s'est pas encore prononcé donc les risques ne sont pas avérés du moins au moment où l'auteur écrit parce que j'ai suivi encore il y a deux trois jours (tousse) si pas TV5 sur Euronews on disait que les parties de l'organisme exposées au au au rayonnement ou aux ondes du téléphone sont soumis sont soumises plutôt aux mêmes effets que lorsque vous mettez votre poulet dans un four à micro ondes/qu'est-ce qui arrive quand vous mettez la viande dans un four à micro onde↑ qu'est-ce qui arrive↑
As : ça grille XXX
P : (approuve d'un geste) on dit que les parties de notre corps de nos oreilles aussi subissent ces effets là
A: maintenant c'est après combien de temps↑

09'45-10'30

P : oh : on n'a pas dit/et hier sur RFI je suivais une émission euh : sur certains produits qu'on utilise qui sont dangereux malheureusement dans nos hôpitaux on les utilise encore/vous avez le thermomètre chez vous↑
As : oui
P : quel type de thermomètre↑
A: mécanique XX
P : mhum↑/il est établi aujourd'hui que le mercure qu'il y a dans vos dans vos thermomètres est dangereux (rit)// donc aujourd'hui dans les pays qui sont informés de ces choses les thermomètres à mercure sont en train d'être éliminés même dans les maisons où on avait ce qu'on appelle le baromètre pour essayer de voir
A: on ne voit plus ça

P : on est en train de les éliminer parce que le mercure est dangereux pour la santé mais dans nos hôpitaux quand vous faites le le le palu vous y allez c'est encore avec ce thermomètre là qu'on va H prélever la température//

10 :33-12'45"

P : voilà donc le téléphone il semble qu'il est dangereux/ alors mais l'information que nous avons là est une information intéressante mais ç'a été plutôt un prétexte c'est un prétexte pour nous parce que nous devons arriver à comprendre une notion importante qui est celle de reprise/tout à l'heure là je demandais ce qui vous a aidé à dire que ça c'est le début d'une énumération/nous avons trouvé le mot cependant euh euh d'abord et puis quelque part nous avons dit que/ qu'est-ce qui montre que ce qui va suivre est contraire à ce qui précède nous avons dit il y a le mot cependant/lorsque vous avez un travail comme celui-là qui consiste à reconstituer un texte et c'est une épreuve de diplôme de langue d'ailleurs c'est une partie des épreuves du diplôme de langue je crois que je peux retrouver quelque chose dans ce sens ici dans ce sens là dans mon dans mon truc (cherche dans son sac)/voilà CA c'est/ une question du diplôme de langue/une question du diplôme de langue on vous demande de reconstituer le texte ici ils ont dit remettez en ordre le texte ci-dessous/donc le texte est:/ **t'**en désordre on vous demande de le remettre en ordre/comment vous allez H vous y prendre/comment↑/il y a deux deux choses qui vous aident à connaître à retrouver l'ordre normal il y a ce qu'on appelle des reprises mais aussi ces mots là que nous appelons des connecteurs/des connecteurs logiques/parce que dans une énumération vous avez d'abord ensuite puis après enfin/ces éléments là vous ont c'est ça qui a montré à notre ami Zadio quand une une une reconstitution qu'on a mis C il a dit la deuxième séquence c'est A parce qu'il a vu d'abord/ et : j'ai posé une question tout à l'heure là comment vous passez de C à A parce que C nous présente le téléphone le le l'importance que prend le téléphone portable sans nous montrer ce qu'il y a de bien sans nous montrer en quoi pourquoi il a négligé cette importance et qu'on passe directement au danger :il y avait là quelque chose qui n'allait pas/

12 :45

donc/nous allons parler des reprises/une reprise c'est tout simplement mes amis un moyen linguistique qu'on emploie pour : ne pas citer un mot plusieurs fois/pour ne pas citer un mot plusieurs fois/vous allez noter ici que lorsqu'on dit *le téléphone portable fait désormais partie de notre univers quotidien* le téléphone portable fait désormais partie de notre univers quotidien/la suite c'est quoi↑ ces appareils/ donc vous avez le mot téléphone qui est utilisé une première fois pour ne pas dire une seconde fois ces téléphones sont maintenant plus nombreux que les téléphones fixes/vous voyez dans une même partie on on on on utiliserait le mot téléphone combien de fois↑
A: trois fois
P : alors pour éviter justement d'alourdir cette partie là on emploie plutôt pour la seconde fois au lieu d'utiliser le mot téléphone on utilise plutôt ces appareils/ CA c'est une

reprise/quand vous lisez la séquence A et/ et la séquence D vous les comparez là également vous trouvez H d'abord on peut craindre que les stations de base c'est-à-dire les antennes qui permettent le fonctionnement des réseaux de téléphonie émettent des ondes dangereuses pour la santé/on parle des stations de base qu'on explique en disant c'est-à-dire les antennes quand vous allez à la séquence D vous trouvez si les experts affirment que ces installations /au départ on a dit stations de base et là on dit ces installations donc vous avez là un travail de reprise/pour éviter justement la répétition du même mot/**14 :32** alors je disais donc que// lorsque nous voulons structurer un texte/// lorsqu'on veut restituer un texte ou reprendre un mot/ plutôt pour éviter la répétition je veux dire on peut reprendre un mot mais en utilisant plusieurs moyens/**15 :17-17 :45** alors je veux dire que/assez rapidement vous allez regarder dans le texte/ nous prenons par exemple C et F essayez de relever ce qu'il y a comme reprises là/ essayez de relever ce qu'il y a comme reprises pour les deux séquences qui se suivent C et F qu'est-ce qu'il y a comme reprises↑
A: ce sont non seulement des téléphones H le téléphone portable fait désormais partie de notre univers quotidien
P : mhum /allons-y
A: ces appareils sont maintenant sont maintenant plus nombreux que les téléphones fixes
P : voilà mais au départ on a dit le téléphone portable (écrit au TN) le téléphone portable/la deuxième fois il a utilisé quel mot↑
A: le téléphone fixe
P : non/non/
As : ces appareils <u>XXX</u>
P : ces appareils/ ok↑ces appareils/ok↓/allons voir maintenant dans F/dans F qu'est-ce qu'on a↑/hum↑
Ax : des appareils sont
P : humhum tout au début
As : ils offrent
P : ils offrent/on a utilisé quel mot là↑
Ax : ils
P : c'est :↑
As : ils <u>XXX</u>
P :ILS↑ bon/ le même mot téléphone a été remplacé par appareil et là par le pronom ils/voilà comment on peut éviter de répéter un même mot plusieurs fois ou on lui donne un synonyme ou on on on on lui donne un pronom on le remplace plutôt par un pronom//alors qu'est-ce qu'on nous dit/

17 :50- 25 :00

pour structurer un texte ou reprendre un mot il existe plusieurs moyens/il existe plusieurs moyens↓le tout premier moyen consiste à utiliser des pronoms comme ils elles//pronoms//on va noter *il existe plusieurs moyens* /donc parmi les pronoms qu'on peut utiliser nous avons *ils elles* etc.//ça c'est une reprise/on nous donne un autre exemple/le

président de la république est en voyage à Nancy/il a fait une déclaration// le deuxième moyen que nous pouvons utiliser c'est H consiste à reprendre le même mot mais précédé de d'un article démonstratif//je dis le téléphone portable fait désormais partie de notre univers quotidien/ mhum?/ ces téléphones
A: prof
P : oui
A: là on a écrit on peut REPONDRE : ↓
P : vous dites↑ on peut utiliser un pronom
A: non le deuxième
P : on peut reprendre le même mot précédé d'un article (*sic*) démonstratif/ce téléphone/ ce téléphone offre des H pour ne pas trop reprendre la même chose ce téléphone on peut dire // est à la fois téléphone radio appareil photo//donc ici nous reprenons le même mot téléphone mais cette fois là en en en mettant devant lui le CE qui est UN/ démonstratif↓/ce téléphone donc le téléphone portable/troisième moyen/troisième moyen//va consister à utiliser tout simplement un possessif/un possessif/un possessif ça veut dire la nature/possessif que tout le monde connaît/on peut/on peut employer un possessif H lorsque nous regardons H lisons la séquence euh : h ↑nous avons *cependant leur usage/* LEUR *usage/* vous avez leur usage usage/l'usage de quoi↑
A: du téléphone
P : du téléphone portable/leur usage//LEUR usage/leur usage donc on va dire H leur ici veut dire l'usage des téléphones/portables/leur/ on va utiliser ces euh://ce possessif-là donc/on peut aussi utiliser un nom qui a le même sens avec un démonstratif ou non/ça signifie qu'on peut utiliser un synonyme précédé ou non d'un démonstratif//toujours pour reprendre un mot/alors il faut noter pourquoi on vous parle de tous ces éléments/il faut noter que lorsque vous avez à H à reconstituer un texte vous ne pouvez pas prendre ce qui est une reprise et le mettre avant /le nom parce qu'il faut que le nom ait été utilisé une fois pour qu'il y ait des repri H donc la séquence qui est reprise ne peut pas se mettre avant/sans que le mot n'ait été utilisé pour la première fois// vous notez avec moi d'ailleurs quand on dit les téléphones portables dans la séquence C vous arrivez à la séquence F vous avez dit ils offrent parce que justement le mot téléphone apparaît dans la première séquence/

25 :02-25 :35

P : BRITA↑tu continues à accuser ↑mhum↑tu continues à accuser l'autre
A: accuser↑
A: l'autre c'est qui↑
As : son mari <u>XXX</u>
P : mhum↑/ça c'est une accusation gratuite
A: (rire) monsieur ce n'est pas ça
P : et dire qu'il y a même une caméra
A: qui m'a réveillé↑
P : aaaham/tu ne somnoles pas↑

A: non
P : moi je croyais que tu étais H /

25 :37-32 :08

alors je disais qu'on pouvait utiliser on peut utiliser aussi/ euh : un nom un synonyme (écrit au TN) un synonyme avec ou sans démonstratif/avec ou sans démonstratif euh :on dira /par exemple le Président de la République/est en voyage officiel/le Président de la république est en voyage officiel et on va dire/le chef de l'Etat a rencontré/(écrit au TN) le chef de l'Etat a rencontré//le gouverneur//de la banque centrale/alors nous notons qu'on a utilisé le président ici et là on a le chef de l'Etat/ deux mots qui désignent une même personne/on peut également/on peut également utiliser certains mots qui sont euh euh : génériques//on peut utiliser certains mots qui sont génériques (écrit au TN)//quand nous parlons des mots génériques ici /nous pensons à des mots qui :↓reprennent plusieurs mots ou qui euh euh renvoient au même genre/quand nous parlons de même « marque »/mhum↑quelqu'un qui vous dit//Jacques a perdu son chien//et on dit que c'est un animal//c'était un animal qu'il a perdu/(écrit au TN)c'était H **t**un animal très docile/là vous notez avec moi on a utilisé son chien et là un animal le mot animal est lui un nom générique qui fait penser à tous les autres à toutes les autres bêtes/un animal c'est un nom générique :donc ceci est un moyen qui nous permet justement d'éviter mhum la répétition d'un mot**/**alors mais il y a aussi parfois de des mots qu'on peut utiliser pour reprendre une phrase entière/mhum/un mot qui reprend une phrase entière ça existe aussi/ça existe aussi/quand quelqu'un dit il y a eu inversion thermique/ce phénomène est bien connu des scientifiques/ce phénomène/lequel↑ l'inversion thermique vous utilisez simplement un mot un phénomène/ alors :
A: prof XX on a écrit le chef de l'état↑
P : oui a rencontré le gouverneur de la banque centrale ///

Au TN

Le téléphone portable : ces appareils, ils
Il existe plusieurs moyens pour reprendre un mot
1. on peut utiliser un pronom : ils, elles…
Ex : ces appareils sont plus nombreux que le téléphone fixe.
Ex : Ils offrent des fonctions de plus en plus diversifiées.
2. on peut reprendre le même mot précédé d'un article (sic) démonstratif
Ex : le téléphone portable fait désormais partie de notre univers quotidien.
Ce téléphone est à la fois téléphone, radio, appareil photo
3. on peut employer un possessif
Ex : leur usage= l'usage des téléphones
4. on peut utiliser un synonyme avec ou sans un démonstratif
Ex : le Président de la République est en voyage officielle (sic). Le chef de l'Etat a rencontré le gouverneur de la banque centrale.
5. on peut utiliser des mots génériques

Ex : Jacques a perdu son chien. C'était un animal très docile.

32 :10-32 :55

P : nous avons au bas de la page un exercice sur la reprise//sur la reprise//dans le petit texte qui suit soulignez les mots qui en reprennent un autre donc dans le texte il va falloir reprendre toutes les reprises/ toutes les reprises vous avez par exemple↑
A: monsieur ⍰
P : mhum ↑
A: monsieur Duchaussin est ma est maire d'une petite commune il s'est présenté/ Il
P : oui pour remplacer↑
A: monsieur/monsieur Duchaussin
P : oui il s'est présenté l'année dernière↑
A: aux élections municipales d'un village de l'est de la France trait particulier
P : mhum↑
A: les grandes
P : les granges
A: les granges
P : les grandes/point /allez Mboyo⍰ la deuxième phrase /deuxième phrase //Brita tu y es tu te retrouves là mhum tu peux lire la deuxième phrase
A: cette commune compte en effet vingt vingt et un
P : vingt et un habitants
A : vingt et un habitants plus de la moitié de ces habitants
P : oui↑
A: est âgée de moins de 16 ans
P : est âgée de moins de 16 ans/ on s'arrête là/quelles sont les reprises↑/quelles sont les reprises↑
A: un habitant de 16 ans
P : oui mais on commence par CETTE COMMUNE le mot commune est repris précédé de CETTE XXX qui est un adjectif démonstratif/ça va↑
A: oui
P : ensuite vous avez habitants/et on dit plus de la moitié de ces habitants est âgée de plus de 16 ans une fois de plus habitants est repris mais précédé de ↑ H un adjectif démonstratif/Mamou troisième phrase/les autorités
A: les autorités du département voulaient regrouper cette commune avec le village voisin qui abrite deux cents habitants mais toute le village
P : tout le village
A: tout le village des
P : tout le village des Granges
A: tout le village des Granges s'est mobilisé
P : alors y a-t-il reprise à ce niveau↑

A: les autorités
P : mhum↑
A: les autorités du département
P : qui remplace quoi↑ les autorités ↓/c'est la reprise de quel mot↑//mhum↑
Ax : les autorités de commune
P : mmhum↓//est-ce que les autorités du département a déjà été utilisé↑/mhum↑
Ax : non
P : non/donc cela ne peut pas provoquer une reprise/par contre vous avez cette commune/cette commune/ qui est une reprise de d'une petite commune/cette commune//et puis vous avez//la quatrième phrase/Macha↑la quatrième phrase
A: Ses habitants souhaitent faire rouvrir l'école/elle est fermée depuis plus de trente ans
P : voilà est-ce qu'il y a de reprise à ce niveau là↑
A: l'école
P : mhum↑oui et il y a aussi ses habitants précédé de d'un adjectif possessif/nous avons dit qu'on peut utiliser on peut employer un possessif// et puis euh : vous avez aussi ses habitants souhaitent faire rouvrir l'école/elle est fermée c'est l'école/elle est/vous avez le pronom elle qui remplace↑
As : l'école
P : école//

Intermède : 37 :37/37 :42

(monologue contre le message automatique reçu de son opérateur de téléphone :ils sont malades ces gens…)

37 :45-38 :52

P : alors ils ont manifesté plusieurs fois/ILS ont manifesté plusieurs fois ILS remplace quoi↑
A: qui
P : pourquoi↑ ils ont manifesté plusieurs fois/ils remplace quoi↑
A: les habitants
P : SES habitants/la presse a beaucoup parlé de cet événement/le maire du village espère que cette mobilisation permettra de faire revivre SA/SA↑/ petite commune précédée de Sa/ok↑
A: oui

39'/39' :55

P : (P jette un coup d'œil à sa montre) bien/ mes amis nous marchons à pas de tortue/à pas de tortue/or nous avons plein de choses à faire/je vous rappelle que : le jeudi en huit on aura fini/mhum↑/
As : quel jeudi?
P : le jeudi en huit on aura fini

39' :56"/41' :30"

A: (revient sur ce qui est écrit au TN) prof là bas Jacques a perdu un ami c'était
P : vous dites↑Jacques a perdu
A: son ami
P : oh:: quel ami?
Obs : (rire)
As : animal
P : CE N'EST PAS VRAI CA↑XXX Jacques a perdu son chien
A: c'était un animal très docile
P : oh là là
A1 : docile c'est quoi↑
Ax : gentil
P : qui obéit
A: qui obéit
P : qui obéit

41 :30/42'

P : papa Sylvain ça va?
Agent : ça va prof
P : de bonnes choses prof
Agent perturbateur : Sylvain (cause un moment avec le prof au seuil de la porte)
As : (entre deux apprenants) c'est un chien↑ c'était un animal très docile↓
A : aaham↓
Fin de la séance

> **Synopsis**

Professeur OMBA/ Synopsis/Pratique des discours/séance 3

Niveaux	Repères temporels	FST	Supports matériels	**Résumé narrativisé**
1				Reconstitution du texte
1.1.		M		➤P donne la consigne de l'activité. Il lit tout le texte.
1.2.				➤P lui seul remet le texte dans l'ordre, et le transcrit au TN : **C-F-H-A-D-E-B-I-G.** Au fur et à mesure de la lecture, P essaie de revenir sur cet ordonnancement du texte.
2				Compréhension du texte
2.1		I		➤Lecture du texte : Un apprenant lit le premier paragraphe. Sa lecture est ponctuée des corrections de P. Un autre lit le deuxième paragraphe. P n'hésite pas à corriger le lecteur. On passe directement au cinquième paragraphe. P demande qu'on relise le paragraphe deux. Il en profite pour corriger l'apprenant qui a lu **a** analys**er** en lieu et place de **à** analyser. Il explique l'emploi de **à**+ Infinitif et **a**+ participe passé.
				➤ Suite à la lecture, P enchaîne en attirant l'attention des apprenants sur le problème de liaison. Il insiste sur certaines liaisons qui sont obligatoires parce que sémantiques (par exemple il**s o**ffrent et i**l o**ffre). Pour éviter tout malentendu, il faut bien en tenir compte surtout à ce stade d'apprentissage qui prépare au diplôme de langue (équivalent de DELF B2).
				P estime que la lecture du texte étant faite, il était temps d'en faire une synthèse. Il se désiste et revient à l'interprétation du texte en demandant si les risques du téléphone portable étaient avérés. Il s'ensuit une discussion qui débouche sur un procès contre le téléphone

				portable. Mais les risques ne sont pas encore officiellement avérés dans la mesure où l'OMS qui s'est déjà penchée sur ce cas tarde à prononcer son verdict.
				P partage les infos des sources médiatiques sur les dangers du téléphone, du thermomètre à mercure et du baromètre.
3				La notion de reprise
				P annonce que tout ce qui venait d'être fait servait de prétexte à la notion de reprise. P se surprend en train de parler des connecteurs, de cohérence, de reconstitution ; puis il annonce qu'ils vont étudier la notion de reprise.
2.1				Définir la reprise et l'exemplifier
2.1.1	12'45/17'50	M		Moyen linguistique pour ne pas citer un mot plusieurs fois. P donne un exemple tiré du texte qui vient d'être reconstitué.
2.1.2				➤Valse d'expressions pour expliciter et exemplifier la notion : "pour éviter justement la répétition du même mot… alors je disais donc que… lorsque nous voulons structurer un texte… lorsqu'on veut restituer un texte ou reprendre un mot… plutôt pour éviter la répétition je veux dire on peut reprendre un mot mais en utilisant plusieurs moyens.
2.3.				Moyens pour structurer un texte ou reprendre un mot
2.3.1	17'50/32'08			P donne les cinq moyens pour structurer un texte ou reprendre un mot. Il les marque au TN.
2.3.2	32'10/41'30	I/Q	*Studio+, page 93*	➤Exercice Avec l'accompagnement de P, les apprenants font l'exercice de renforcement de la notion de reprise.

Professeur OMBA Séance 4 samedi 21 mars 2009

TN : D'où vient cette information ?
La source :

Identifier la source
Dire si l'info est sure ou non
Source : magazine A vous
Sûre/pas sûre ? (sic)
E2 : source : Un proche du Président de la République
Sûre/pas sûre
E3 : source : sondage Harris
Sûre/pas sûre
E4 : source : Des rumeurs
Sûre/pas sûre
E5 : Les journalistes
Sûre/pas sûre
E6 : source officieuse
Sûre/pas sûre
E7 : Les experts
Sûre/pas sûre
E8 : AFP
Sûre/pas sûre
La rumeur et Internet
00'-01'25

P : Mapasa la fin du monde c'est sûr vous êtes sure Mapasa↑
A: XX
P : hein Bella tu crois que la fin du monde c'est pour 2011↑
A: je ne sais pas
P : mhum ce n'est pas sure↑/pour toi la fin du monde c'est pour quand
A: (acquiesce avec la tête) /je ne sais pas/le jour où tu vas mourir
P : AH : tu meures pour toi c'est la fin du monde
A: oui
P : pourtant ce n'est pas ce que dit la bible
A: ce n'est pas ça↑
P : ce n'est pas ce que la bible dit
A: Jésus a dit on ne sait ni le jour ni l'heure
P : mhum /on ne connaît ni le jour
A : hum
P : ni l'heure
A : hum

01'25 : 02'12

P : alors donc il y a là un problème de source/ est-ce que ce monsieur dit vrai↑/est-ce qu'il dit vrai↑/est-ce qu'il y a un peu de vérité dans ce qu'il dit est-ce que c'est totalement vrai partiellement vrai /on ne sait pas//c'est un terrain où se sont hasardés beaucoup de gens où ils ont fini par euh être trahis par les prévisions qu'ils ont faites/donc nous avons un problème de sources/allons voir nos deux tableaux à la page 94/ mais notre travail va consister à faire deux choses premièrement quitte à vérifier la source (bruit) identifier (écrit au TN) identifier la source↓/quand on a fini d'identifier cette source-là/la seconde chose qu'il va falloir faire c'est de dire (crissement des chaises)/ dire si l'info est sure ou non c'est-à-dire nous devons pouvoir dire si l'info cette info est crédible on peut y croire ou pas

02'12/12'05"

P : écoutons donc les exercices↑//d'après le magazine *A VOUS*/l'acteur Paul Marin devrait être nommé prochainement directeur de l'Opéra de Paris// c'est une info n'est-ce pas↑/vous avez suivi n'est-ce pas
As : non <u>XXX</u>
P : non d'après le magazine *A VOUS*/l'acteur Paul Marin devrait être nommé prochainement directeur de l'Opéra de Paris/c'est une information/qui concerne la nomination de Paul Marin au poste de directeur de l'opéra de Paris/ mais telle que cette info nous est donnée nous devons en chercher la source//quelle est la source de cette info↑//quelle est la source de cette info /il y a enregistrement nous devons identifier la source/ je vais relire//d'après le magazine A VOUS l'acteur Paul Marin devrait être nommé prochainement directeur de l'opéra de Paris/la source c'est↑/ qui donne cette information
As : …
P : hamh E/COU/TEZ//je relis pour la dernière fois d'APRES le magazine A VOUS l'acteur Paul Marin devrait être nommé prochainement directeur de l'Opéra de Paris /qui donne l'info↑
As : le magazine
P : quel magazine↑
As : A vous
P : c'est le magazine A VOUS/ça c'est la source (écrit au TN) magazine A VOUS/ alors à entendre ce que le magazine a dit l'information qui est donnée est-elle sure↑/est-ce que c'est certain que Paul M va être nommé directeur de l'opéra de Paris↑
Ax : on ne sait pas
P : vous ne savez pas↑/bon/sûr pas sûr //on le saura bientôt/écoutons le deuxième enregistrement/selon un proche du président/il se représentera aux prochaines élections présidentielles pour un quatrième mandat//ici il s'agit d'une élection ok/qui donne cette information↑ /qui donne l'info Djo↑//voici ce qu'on va faire (il retire le stylo des mains de l'apprenante) posez le stylo/ici c'est d'abord :↑ (fait le geste en ouvrant l'oreille)
As : écoutez
P : ECOUTEZ/on va d'abord écouter n'est-ce pas↑/c'est bien que je lise d'abord le tout et puis on va revenir à chaque enregistrement OK↑ ça va madame↑ 1) d'après le magazine *A*

VOUS/l'acteur Paul Marin devrait être nommé prochainement directeur de l'Opéra de Paris/ 2) selon un proche du président/il se représentera aux prochaines élections présidentielles pour un quatrième mandat/ 3) d'après un sondage Harris/52% des Français sont satisfaits de l'action du premier ministre en matière de sécurité routière/ 4)des rumeurs insistantes font état d'un possible remaniement ministériel qui toucherait en particulier le ministre de l'intérieur et le ministre de l'éducation/ 5)tous les journalistes de la presse économique le disent/la reprise économique ne devrait pas être loin/on peut prévoir une argumentation quasi certaine de la croissance de 3% pour l'année prochaine/ 6)nous avons appris de source officieuse que le Président a rencontré hier le chef de l'opposition pour évoquer le problème de chômage/ 7)selon les experts/notre climat a subi de profondes modifications qui vont s'amplifier dans les années à venir/ 8)Moscou/AFP/un accident d'avion s'est produit hier dans la nuit sur l'aéroport de Moscou/les causes de l'accident ne sont pas encore connues//nous avons DONC : huit infos/huit infos **12'10''/16'**et maintenant je vais les↑relire/notre problème c'est de savoir de de d'abord retrouver la source c'est-à-dire qui donne l'information/deuxièmement l'info telle que je la lis là est-ce euh nous devons nous demander si c'est une information qui est sure ou pas sure/ OK↑/nous allons travailler sur les quatre premiers enregistrements/

P : enregistrement 1 nous lisons d'après le magazine *A VOUS*/l'acteur Paul Marin devrait être nommé prochainement directeur de l'Opéra de Paris /nous avons dit que la source c'était↑ c'est le magazine A VOUS (écrit au TN) mais l'information donnée est-elle sure ?

Ax : pas sure

P : pas sure/on verra pourquoi//allons voir le deuxième enregistrement/ selon un proche du président/il se représentera aux prochaines élections présidentielles pour un quatrième mandat //de quoi il s'agit ici↑ je note je laisse ces éléments au TN parce qu'on va les exploiter ensemble//avec ce qu'on va faire là //j'espère que c'est là qu'on va écrire/ (écrit au TN) la rumeur et Internet/allons-y

A: il y a un domaine que la rumeur touche particulièrement/celui de l'information/on peut en effet poser la question qu'est-ce que c'est la rumeur ?

P : qu'est-ce que la rumeur

A: qu'est-ce que la rumeur c'est une information

P : il ne faut pas aller si vite on ne peut pas dire qu'est-ce que la rumeur c'est une information/parce que vous posez une question et vous y répondez

A: qu'est-ce que la rumeur↑/c'est une information amplifiée

P : alors on s'arrête là une bonne minute/qu'est-ce que la rumeur↑ on nous l'a définie on nous dit que (écrit au TN) la rumeur est une information

A: modifiée

P : tu dis↑

A: modifiée

P : HA↑une information/attendez/modifiée

A: déformée falsifiée

P : amplifiée et puis↑/déformée <u>XXX</u> //et même↑

A: voire falsifiée
P : falsifiée//alors une information modifiée/**16'/17'30''** à l'université quand nous faisions le cours de l'expression orale avec le prof Mbelelo on a fait une expérience XXXX ce que nous devons faire ce que nous devons rechercher identifier la source/ non seulement qu'on a identifié la source également on doit dire si l'info est sure ou pas sure/pour pouvoir dire si l'info est sure ou pas sure nous devons passer par un certain nombre de choses notamment la crédibilité de la source/est-ce que c'est une source sure↑ la source elle-même est-ce qu'elle est sure/à laquelle on faisait allusion tout à l'heure↑/
18'/ 27'Pour la plupart des lecteurs/Georges Simenon est le créateur du personnage de Maigret/la silhouette du commissaire est en effet célèbre dans le monde entier grâce au cinéma et à la télévision/cependant/réduire l'œuvre de Simenon à Maigret serait oublier la plus grande partie de sa production c'est-à-dire les nouvelles et les romans psychologiques/QUI↑/ est le vrai Simenon↑/c'est un romancier dont la vie se confond avec la légende et dont l'œuvre inclassable reste à découvrir/des contes populaires aux derniers romans des récits où se reflètent les inquiétudes des hommes d'aujourd'hui/ce fut l'homme aux 400 livres et aux 10.000 femmes/il faut le faire/ 400… personnage excessif écrivain de génie père du célèbre Maigret et d'une importante œuvre romanesque Simenon restera l'un des romanciers majeurs du XXe siècle/George Simenon est sans doute l'écrivain le plus totalement citoyen de la francophonie/ nous revenons à la francophonie/qu'on a vu au début là/pourquoi on l'appelle citoyen de la francophonie↑ écoutez/il est né en Wallonie promenant son Maigret dans les rues de Paris et après un détour par les Etats-Unis/il a installé ses tables de travail en Suisse et épousé une québécoise/aux yeux de Simenon/son besoin de découvrir l'homme justifie l'ensemble de ses actes/je voulais toujours découvrir autre chose/toujours partir par curiosité/de tous les romanciers de son époque/Simenon est sûrement celui qui a écrit l'œuvre la plus abondante à la cadence hallucinante d'un roman tous les quatre mois/cette grande et régulière fécondité n'a toutefois jamais nui à la qualité de l'œuvre/Simenon a un génie de l'intrigue et un sens de la psychologie qui lui ont permis de bâtir un univers qui dépasse le seul genre policier/en bref/il existe un style Simenon//
Fin de la séance

> **Synopsis**

Professeur OMBA/Synopsis/pratique des discours/séance 4

Niveaux	Repères temporels	FST	Supports matériels	**Résumé narrativisé**
				➤Introduction Pour sensibiliser les apprenants à la source d'information, P demande aux apprenants de dire ce qu'ils pensent de la fin du monde annoncée. Une apprenante pense que la mort est la fin du monde pour chacun. P réagit que ce n'est pas ce que dit la bible. Une autre rappelle que Jésus a dit qu'on ne connaissait ni le jour ni l'heure. P conclut qu'il s'agit là d'un problème de source. Il annonce ce qui va être fait : lire les deux tableaux à la page 94. Le travail comporte deux volets ; le premier consiste à vérifier la source de l'info et le deuxième à dire si l'info est sure ou non.
1				Compréhension fine de documents oraux
				P cherche à amener les apprenants à se mettre d'accord sur le caractère plus ou moins sûr de l'information en justifiant l'emploi des temps utilisés (futur ou conditionnel), les verbes utilisés (modaux ou autres), certains termes utilisés (selon, tous les…).
2.				Compréhension fine d'un document écrit
3				Découverte d'un romancier : Georges Simenon ; sensibilisation à son écriture
Séance partiellement enregistrée				P demande aux apprenants s'ils ont déjà lu des romans de Georges Simenon. Les As ne le connaissent pas du tout. Il porte au TN le nom de commissaire Maigret. P lit le texte de présentation du romancier. D'une part, il fait quelques commentaires sur sa dimension

et résumée grâce aux notes du chercheur.				francophone et de l'autre vante ses qualités de romancier. Ce qui laisse la classe indifférente. La classe se termine sur cette note.

Annexe D. Transcriptions et synopsis de SHAKO

Professeur Shako Séance 1 le lundi 16 mars 2009 de 10H30 à 12H30
Classe : Expression écrite
16' :08"

> **Transcriptions**

00'-03':30"

P : bien/ alors je disais que euh : les personnages::↓ //s'il vous plaît↑/ les personnages euh:: l'événement qui constitue le fait divers // oui madame Moseka↑
E: le texto/
P : est-ce qu'un texto c'est un événement↑
Cl. : non↑
P : alors moi je demande↑↓ quel est l'événement↑
E1 : c'est la mort/le meurtre XX
P : c'est le meurtre tout à fait/ l'événement qui constitue le fait divers c'est le↑
Es+P : meurtre XX (P Complète le tableau)/c'est ça//donc :le fait divers tourne autour d'un meurtre/ ok↑/
P : alors maintenant/quel est l'événement qui a précédé le fait divers ↑ / parce que le fait divers c'est le meurtre n'est-ce pas↑/ tout tourne la crise c'est autour du meurtre // maintenant quel est l'événement qui a précédé le meurtre↑ en d'autres termes quel est l'élément qui a provoqué le meurtre↑/ oui monsieur↑
E2: le texto/
P : c'est le texto le texto ça va↑ici nous avons l'événement qui précède le fait divers c'est le/ texto (complète le tableau)/le texto ça va↑/euh : envoyé à /à qui ↑ (en complétant le tableau)
E: envoyé à la femme/
P : tout à fait/
Es: à la femme mariée/femme d'autrui XXX (rires)
P : (complétant le tableau) envoyé par::/non ↑envoyé à la femme// le texto envoyé à la femme/
E : mariée/
P : oui à la femme mariée bien sûr/ le texto envoyé à la femme mariée// bien donc nous avons là les différentes rubriques/alors quel est le registre du fait divers↑
Cl : XXX (la classe tente de répondre en désordre)
P : chut chut chut::le registre/ et quand vous lisez ce fait divers ça provoque quoi en vous↑ /voilà alors/quand à partir de votre réaction et nous allons : MADAME↓ ça se fait à la maison↑/ oui quel est le registre du fait divers↑
E: la tristesse/

P : la tristesse c'est le registre// oui la tristesse c'est la réaction provoquée/ quand nous lisons la réaction que ce texte euh euh : provoque en nous c'est la tristesse/ alors lorsque nous disons que la réaction c'est la peur c'est la tristesse ok↑ // on a utilisé quel registre↑
E: tragique/
P : TRAGIQUE↑ très bien/ça va↑le registre est tragique (écrit au TN)

03' :33-04'23 (50')

(Perturbation : le téléphone du Prof sonne. Il décroche. Il sort de la salle et cause quelques minutes)

04' :27"- 06' :29 (02' :05")

P : euh : voilà euh::/ le registre tragique ça va↑
Ex : tragique et pathétique/
P : tragique oui↓/ pathétique pourquoi↑
Es: parce que XXX
P : Chut, chut, chut↑ (pour dire pas tous ensemble**)** / oui madame (désigne)↑
E1 : parce qu'il y a la souffrance de perdre quelqu'un la femme qui est morte/
P : oui mais qui a souffert::↑
E: c'est le mari premièrement qui a souffert/
P : oui::↓
E: c'est ce qui a d'ailleurs provoqué la mort
P : oui::↓
E : c'est ça qui a poussé de tuer son épouse
P : hum ::↓
E : mais en deuxième lieu il y a la famille et l'entourage qui en souffrent parce qu'ils perdent quelqu'un de très cher/
P : ah oui↑ attention↑ ici nous sommes dans : une situation:: euh : réelle et nous sommes en train de découvrir dans le texte parce que/ un fait réel un fait divers c'est : vient toujours d'une situation qui est arrivée dans une société n'est-ce pas↑ euh : est-ce que dans ce texte on vous fait voir comment la famille de la femme souffre↑
E : non
Es: non XXX
P : donc c'est un élément qui n'existe pas dans le texte↑ quand vous interprétez un texte essayez d'émettre les idées qui se trouvent dans le texte/restez dans les idées qui sont dans le texte ça va↑ alors là euh:: le registre euh : tragique oui↓ parce qu'il y a violence là nous sommes d'accord/ il y a la violence euh : le registre pathétique il y a la souffrance mais attention entre les deux registres quel est le registre dominant↑
Cl : tragique/
P : C'est le registre tragique parce qu'on n'a jamais trouvé euh:: un registre à 100 %/ il y a toujours un registre dominant et d'autres registres qui peuvent accompagner ce registre dominant/ effectivement quand on essaie de lire le récit on voit aussi que euh :il y a un peu

de : du pathétique parce que l'homme a souffert avant de prendre euh : cette décision fatale ok↑//

06' :33"- 09' :13"

alors maintenant que vous avez les éléments euh : ici au tableau / voici ce que vous allez faire maintenant /ce que vous allez faire maintenant c'est d'écrire aussi un fait divers/ ça va↑
/alors vous allez écrire un fait divers euh : il faut toujours vous dire que vous connaissez quelque chose/ ça va↑// alors comment vous allez vous y prendre/vous allez partir / Vous allez imaginer/ commencer par le registre/ vous dites que je vais raconter euh /une scène où il y aura la violence/ c'est le registre ça va↑/alors maintenant j'imagine vous faites ce qu'on appelle une écriture d'invention vous inventez/dites bon voilà ici les personnages du fait divers c'est un homme et une femme ok↑//mais vous pouvez aussi raconter quelque chose dans ce sens ici qui a fini par une scène violente soit les gens se sont battus ou se sont blessés soit euh : c'est euh : c'est terminé par:: un ton tragique c'est-à-dire il y a quelqu'un qui est mort soit il y a eu une violente une violence enfin une violente euh : une VIOLENCE sanglante↓ça va↑//alors maintenant ici vous devez imaginer le lieu ça s'est passé où↑ vous imaginez ça s'est passé où ok↑// euh : l'événement qui constitue le fait divers parce que le registre c'est tragique la violence/alors quel est l'événement que vous allez imaginer un événement euh : tragique un événement euh : violent qui termine par peut-être mort d'homme ou le sang qui coule↓ alors ça peut être quel événement↑//ça va↑/alors vous passez ici/ qu'est-ce qui a entraîné cet événement↑/il faut partir de l'esprit du texte/il faut partir de l'esprit du texte que vous lisez/maintenant vous créez quelque chose de semblable// ça va↑// (le prof interpelle un étudiant) ça peut aller monsieur↑
E : oui on va se battre/

09' :15"-10' :55"

P : ok//alors le problème c'est lequel ↑/ quand vous écrivez vous devez aboutir à loger les trois rubriques dans votre fait divers// ça va↑//euh:: est-ce qu'il y a des questions à poser↑/ par exemple/ vous pouvez penser au niveau des personnages vous pouvez penser à qui par exemple↑/ (Le prof interpelle une étudiante) Madame ↑
E : (ne dit rien)//
P : dans le texte c'est un homme et une femme/ ça va↑ alors maintenant un fait divers vous aussi vous imaginez quelque chose de semblable que vous avez déjà entendu// ou bien VECU/
E : vécu ou entendu
P : ou bien inventé vous êtes libre euh : vous êtes en :: euh dans une écriture d'invention soit vous inventez soit vous avez vécu ça quelque part :: soit vous avez entendu ou vous avez vu ça dans un film ou bien dans euh : une pièce de théâtre// voilà un peu et vous arrivez à:: euh produire un fait divers//oui madame //ça peut aller↑/ alors dans ce cas:: euh comme il nous reste euh:: combien de minutes↑

10’ :53”- 12’ :28”

E : s’il vous plaît prof↑ s’il vous plaît aidez-nous/
P : oui/
E: dans l’événement qui constitue euh : un fait divers↑
P : oui :↓
E: en dehors du meurtre qu’est-ce qu’on pourra avoir encore↑
P :non là c’est VOUS↑/
E : NON vous nous aidez/ c’est juste c’est nous/ c’est nous qui *vont* chercher/
Cl : XXX
E : le THEME↑ je cherche le thème/
P :oui ok parce qu’il demande une aide ça va↑qui peut l’aider parmi vous↑ /monsieur↑
Cl : parce que c’est le mois de la femme XXX
E1 : par exemple le vol/
P : oui le vol/ ça peut être un événement/ le fait divers peut tourner autour d’un vol puis par exemple↑ Continuez maintenant/et si c’est le vol↑
E1: le vol ça peut être dans un magasin/
P : hum↑
Es : et ça peut créer la mort un accident XXX
P : oui vous voyez↑ vous pouvez:/ l’événement peut être un vol/oui madame↑
E2: le crime et le meurtre ça peut se ressembler↑
P : c’est la même chose/ voler c’est un crime tuer c’est un crime violer c’est un crime/ tout ça ce sont des crimes/ alors il y a beaucoup de crimes/
32 : alors vous êtes attaqué par un voleur par exemple /un voleur ou bien par un fou il vous attaque/ vous allez appeler ça c’est quoi↑//
P :c’est toujours un fait divers/ ça dépend maintenant ça peut être une agression/
E : une AGRESSION↓
P : oui
E : c’est ça le terme que je cherchais/
P : là tu peux évoluer comme tu as trouvé le :
E : tout à fait/
P et E (rires de satisfaction) oui/oui/alors euh∷ il y a encore d’autres préoccupations ↑//

12’ :28”-12’ :38”

alors maintenant euh : je vous donne:/ il est quelle heure madame↑là chez vous↑
E : 11h20/
P : 11h20/

12’ :40”- 14’ :10”

P : euh : vous avez maximum 1 heure/donc jusqu’à 12h20/ vous terminez votre euh :fait divers vous me le donnez je pars avec/ les 20 les 10 minutes qui vont rester c’est pour vous remettre les rédactions que vous avez réalisées et on va essayer d’ouvrir un petit débat/

E : vous allez partir avec↑
P : oui je pars avec// c'est pendant 1 heure vous produisez sur place
Ex : s'il vous plaît prof
P : parce que pendant l'examen on vous donne 45 minutes et comme c'est le 1er fait divers que vous produisez moi je vous accorde 1 heure//
E : si on n'a pas de feuilles on peut utiliser une feuille de réemploi↑
P : demandez toujours les feuilles//alors je limite le nombre de:: mots ça va↑ je limite le nombre de mots c'est-à-dire je vous propose un fait divers qui ne doit pas dépasser euh : prenons 120 mots/ (pendant ce temps un E distribue des feuilles à ses condisciples)
E: monsieur c'est beaucoup 120 mots
P : 120 mots c'est-à-dire ça fait à peu près 12 phrases :↓
E : 12 phrases↑
P : oui si euh une phrase peut avoir 12 mots c'est-à-dire avec 10 phrases vous avez 12 mots (lapsus au lieu de 120)

14' :15 – 16' :03''

ça va↑donc un fait divers euh / ça va↑//alors qu'est-ce que je dois trouver dans votre fait divers ↑/notez bien je dois lire:: les personnages du fait divers ça/ c'est capital je dois découvrir le lieu du fait divers ça va↑/ je dois découvrir l'événement d'un fait divers euh : l'événement qui a précédé le fait divers // le registre du fait divers ah↑ il y a un petit détail / Un petit détail : je dois/ encore/ découvrir que votre fait divers est in-so-lite/
E : insolite↑ c'est-à-dire↑
P : insolite signifie ce n'est pas un événement qui arrive tous les jours c'est un événement inaturel (place la main sur la bouche) pardon inhabituel// c'est-à-dire que votre fait divers doit être un événement i-nha-bi-tuel pour que ça soit intéressant/ si vous racontez quelque chose qui arrive tout le temps ce n'est pas intéressant // votre : par exemple ça ça n'arrive pas euh : tout le temps↑ euh : un mari qui tue sa femme ça ce sont des cas qui arrivent rarement//donc votre fait divers doit être également in-so-lite /là j'ajoute insolite c'est-à-dire inhabituel (écrit au TN)// ok↑// voilà / alors je vous laisse// le temps de travailler/ calmement/
Fin de la séance

Synopsis de séquences d'enseignement	Fait Divers (FD)
Enseignant : SHAKO	Kinshasa : alliance française
Classe : Expression écrite	Niveau : B1 du CECR/L

Séances			
Données	Lundi 16/03/2009	Mercredi 18/03/2008	Vend 20/03/2008
Enregistrées	oui	oui	oui
Transcrites	oui	oui	oui
résumées	oui	oui	oui
Durée d'enregistrement	16'08''	56'31''	1H27'

> **Synopsis**

SHAKO S. FD 1

Niveaux	Repères temporels	FST	Supports matériels	Résumé narrativisé
1				Le fait divers
1.1.		Q	TN	P veut parler des personnages du fait divers d'abord. Il se rétracte et demande à Moseka l'événement qui constitue le fait divers lu lors de la leçon précédente. L'A donne une fausse réponse. P donne la parole à la classe. Par un jeu de question/réponse, il arrive à rappeler l'événement qui constitue le fait divers (le meurtre), l'élément qui a précédé le fait divers (un texto envoyé à une femme mariée par un homme), le registre du fait divers (tragique). Au fil de ce rappel, P écrit les éléments essentiels du fait divers au TN.
Transition				P annonce que les As vont écrire eux aussi un fait divers
1.2				P donne les consignes de rédaction d'un fait divers. Il insiste sur la présence obligatoire de trois rubriques qui constituent le fait divers (personnages, lieu, événement). A titre d'exemple, il trouve avec les As quelques événements qui peuvent constituer un fait divers. P fait le dispatching du temps et donne les consignes de longueur et de temps pour réaliser un fait divers. C'est alors qu'il se souvient d'une autre caractéristique d'un fait divers. Il s'agit du caractère insolite du fait divers c'est-à-dire que l'événement qui constitue un fait divers doit être i-nha-bi-tuel. Il martèle le mot. Sur ce, il laisse les As produire leur fait divers.
2		I		Production d'un fait divers par les As

Professeur SHAKO Séance 2 le mercredi 18 mars 2009 de 10H30 à 12H30
Durée d'enregistrement : 56' :31"

> **Transcriptions**

00'-42' :15"

P : bien là c'est madame Moseka/ alors voici euh : ce qui est intéressant chez toi/l'apprenant a-t-il respecté l'objet de la lettre↑ oui tu as respecté l'objet de la lettre c'est une lettre d'excuse/l'apprenant a-t-il respecté le rituel de la lettre↑ Lieu et date ↑ formule d'appel formule finale↑ non parce que la formule finale n'obéit pas euh à la formule d'une lettre familière/ ça va ↑//date lieu ok euh formule d'appel oui formule finale non/ là euh vous n'avez pas bien rempli cette tâche euh cette compétence-là/donc là c'est une observation vous devez faire attention à ce niveau-là/ ok↓/l'apprenant a-t-il salué son collègue ↑non/
A : comment ↑ (dialogue E/P)

01 :06

P : Il n'y a pas de SALUTATION↑//la lettre est là non↑ tu commences déjà par *je viens par la présente je viens auprès de votre/* où est la salutation↑/pas de salutation pas de remerciements
A: professeur j'ai oublié
P : Pour nous/nous considérons que vous n'avez pas accompli cette compétence c'est une compétence parce que quand vous venez ici nous visons les compétences et les compétences on ne doit pas les déclarer/vous devez les sentir vous devez être capable de les exprimer/ oui /c'est ainsi que nous vous aidons à prendre conscience de/de/des éléments qui font : qui constituent vos faiblesses/ ça va ↑

01 :47

l'apprenant a-t-indiqué qu'il ne sera pas à la réunion ↑ oui/ Là partout là-bas ça va
l'apprenant a-t-il utilisé le présent pour actualiser l'in-for-ma-tion↑//là nous disons/non/pourquoi↑ lorsque vous écrivez votre lettre (le professeur lit la suite de la lettre pour illustrer ce qu'il dit mais il se rend compte que) là le problème c'est avec le passé composé/euh je pense que le problème que vous avez c'est avec le passé composé/euh :voilà l'apprenant a-t-il utilisé le passé composé pour exprimer l'antériorité ↑ nous disons non/(le prof à l'intéressée) quand vous allez lire vous allez constater cela//l'apprenant a-t-il respecté le ton de la lettre ↑ Le ton de la lettre/ Il s'agit de quel ton ici ↑ Quel est le ton d'une lettre familière ? Qu'est-ce qui donne le ton à une lettre familière c'est↑
As : le tu XXX
P : C'est (désignant un apprenant)
A: C'est le tutoiement.

P : Le tutoiement/ généralement il est conseillé/ mieux vaut tutoyer pour donner plus l'accent l'aspect intime/l'aspect rapprochement ça va↑/mais il n'est pas interdit d'utiliser « vous ». J'insiste/il n'est pas interdit mais pour donner un caractère plus rapproché à la personne à qui on s'adresse/ déjà quand vous commencez par « très cher » c'est déjà une formule de rapprochement de : qu'on est ami/alors il faut confirmer cela maintenant par l'emploi du pronom personnel « tu » qui montre un rapprochement et à la fin également euh : vous/*En attendant votre réponse je vous prie d'accepter chère collègue/* alors à ce niveau ici on peut sentir que vous vous adressez à quelqu'un qui travaille dans une entreprise là on va émettre de doute/ est-ce que c'est la première fois qu'il lui adresse une lettre est-ce qu'ils se connaissaient auparavant/Alors là ça crée des des problèmes/donc quand vous écrivez une lettre il faut faciliter la tâche à d'autres personnes qui peuvent lire et découvrir quels sont les types de relations qui vous unissent/ ça va ↑// voilà/

04' :15"

donc// (Une retardataire entre et salue la classe)P (rend la copie à son auteur) nous avons:: là où il n'y a pas de problème je/ comme chez madame Kaba il n'y a pas de problème/donc tout est ok↓alors il y a un défaut que j'ai constaté/ lorsqu'on vous donne une rédaction il faut commencer toujours par écrire le sujet/ quel est/ vous travaillez sur quel sujet ↑ parce que/ on peut donner cette production à une autre personne qui n'a pas été là/ alors comment il va vous coter ↑/ comment il saura que c'est une production demandée euh en classe ↑/ vous ne mettez pas le/ le/ sujet et cous commencez directement/ là c'est la faiblesse que j'ai trouvée chez : madame euh euh Kaba/ **05' :12''**de deux et là comme ça ça ne faisait pas partie de :de l'évaluation maintenant ici je voudrais déjà attirer l'attention de madame et de tout le monde// évitez de longues:: phrases :↓ Je vais vous lire la 1re phrase de madame Kaba/

Salut je te remercie pour avoir voulu m'associer à l'organisation de la journée de lundi excuse-moi je suis vraiment désolée je viens de recevoir un coup de fil venant de mes parents à Matadi me suppliant d'aller chercher le grand-père qui a piqué une crise de foie et je dois amener chez une spécialité ici à Kinshasa avec qui ils ont pris rendez-vous//

P : C'est une phrase/ Vous comprenez ↑

A: NON XX **(06 :10'')**

P : c'est une PHRASE tout ça/ or/vous êtes dans une situation d'apprentissage lorsqu'on est dans une situation d'apprentissage on écrit une phrase simple une idée doit être exprimée dans une phrase simple/ Une phrase simple comprend un verbe un sujet et un complément/ça va↑ ou bien un verbe un sujet un attribut/ Donc la phrase ici le style ici n'est pas traduit en phrase simple/ alors la phrase cesse d'être simple, vous ajoutez beaucoup de verbes à conjuguer cette phrase devient incompréhensible/ ça va ↑ parce qu'il y a beaucoup d'idées/ chaque verbe conjugué que vous introduisez c'est une idée une action que vous exprimez ça devient difficile à comprendre/ alors/ quand vous écrivez/notez le nombre de verbes conjugués que vous mettez dans une phrase/ lorsque vous commencez une

phrase/maximum/moi je vous recommande/ utilisez deux verbes conjugués dans une phrase maximum pour vous/ combien de verbes↑
As : deux verbes
P : deux verbes c'est-à-dire dès que vous commencez la phrase/vous voyez que vous avez déjà utilisé le premier verbe conjugué dites-vous en tête qu'il me reste encore un autre verbe pour clôturer cette phrase/ Alors, dites l'essentiel avec le 1er verbe, et ajoutez d'autres idées avec le second verbe/ donc, maximum, votre phrase doit comprendre 2 propositions c'est-à-dire 2 verbes conjugués/ voilà ce qu'on appelle phrase simple//il faut écrire en phrase simple/ça va ↑ si vous optez pour écrire en phrase vraiment très très simple verbe sujet complément c'est très très/ magnifique pourquoi parce que là chaque phrase exprime une idée/ ça c'est l'observation/c'est l'observation chez maman Kaba/ **08' :18''**euh et puis ça j'ai constaté c'est revenu plus d'une fois/ enfin maman Kaba termine par *bonne compréhension/ bonne compréhension//* nous allons y revenir/ quand on dit bonne compréhension/ euh: vous/ pensez à quoi ↑/ vous faites référence à quoi↑ quand vous dites bonne compréhension↓
A1 : je voulais dire qu'il comprenne/comprendre ma situation/
P : comprendre quoi↑
A2 : c'est comme si tu es en train de demander une dette maintenant tu dis à la personne bonne compréhension tu dois me remettre ce que tu me dois/
As: (discussion) ce n'est pas dans ce sens là XXX
P : Non non non il ne faut pas refuser/ donnez votre point de vue hein parce que euh nous sommes à la recherche d'une / de la vérité/ lorsqu'on recherche une vérité plusieurs pistes sont possibles on ne peut pas se cantonner à une piste/ elle a proposé une idée/ proposez euh la vôtre
A: c'est-à-dire…
P : Non non c'est lui qui parle (coupe la parole à la dame)
A2 : Si j'ai bien compris la maman a voulu dire l'autre que elle ne sera pas : enfin à la réunion comme convenu puisqu'elle a d'autres choses à faire c'est pourquoi elle a demandé à son amie *bonne compréhension*
A3 : d'après moi/pour moi je vois qu'elle n'est pas sûre qu'on va a/a/ accepter sa justification
A4 : selon moi c'est-à-dire la maman sollicite à son ami elle insiste pour qu'il puisse comprendre que qu'il a il ne peut pas assister à son (sic) réunion mais sauf qu'il (est) d'autres occupations qui ne permet pas de venir à la réunion.
P : Quel est l'objet de la lettre↑
Cl : demande d'excuse
P : demande↑
As: d'excuse
P : le mot « excuse » signifie que vous reconnaissez avoir euh : lésé quelqu'un et qu'en présentant les excuses il va comprendre ça/ donc le fait d'ajouter à la fin bonne compréhension ↑

Cl : ça ne sert à rie, ça a sens↑/ elle a insisté. il ne faut pas insister/ ce qu'il dit c'est vrai son idée était que il insiste pour qu'il puisse comprendre à tout prix XXX
A2 : s'il vous plaît on dirait qu'elle n'a pas confiance aux arguments
P : aux arguments avancés↑
A2 : oui/c'est ça XXX
P : ce sont les arguments que vous avancez qui prouvent déjà que respectivement il n'était pas disposé/ et quand vous clôturez en disant « *bonne compréhension* » al/al/alors moi personnellement je n'arrive pas à comprendre ce que vous logez dans cette idée là, *bonne compréhension* parce que l'excuse lui-même c'est déjà un fait pardonnable (sic).
Ax : c'est une répétition
P : pour insister↑
A: oui
P : pour insister ↑
A3 : on dirait qu'elle a déjà fait quelque chose qui a abusé la confiance/
A2 : AH↑ XX

11' :45"

P: Bien/mais vous avez bien clôturé votre lettre parce que au départ vous commencez par *chère Christine*/ OK ↑/ à la fin vous dites « *mes salutations* »// ça va↑euh c'est clair c'est une façon de se séparer de quelqu'un /quoi encore ici↑Vous avez également remercié mais /

12' : 25"

je constate toujours ça c'est au niveau de la forme/ quand vous dites *merci*/ Je vois les gens ajouter une cédille en dessous de « *c* »
A: vous l'avez déjà dit ça revient toujours
P : Non/là parce que ça va beaucoup revenir/il faut savoir que lorsque vous dites *merci*/
Ax : vous avez déjà corrigé ça/
P : quand vous dites *merci* le « *c* » là ne porte pas de cédille/ ça va ↑// il faut savoir à quel moment le « *c* » porte une cédille/ alors lorsqu'on dit *merci* c'est comme ça *merci*/ OK↑/ quand est-ce qu'on place une cédille↑ c+a ou bien c+o/ ça va↑/ donc le C
A: U aussi
A: U aussi (insiste)
P : u u ok/c+u/c'est-à-dire ici pour donner le son [*c*] /pour donner à ce C la prononciation de [*c*] il faut que ça soit devant « a »/ quand vous dites par exemple ça ça/il faut lui donner une cédille/quand vous dites par exemple garçon garçon le C prend une cédille
A : reçu
P : reçu reçu / ça va↑/ Mais en dehors de ces trois lettres ici/ en dehors de ces trois/de ces trois voyelles a o u il ne faut pas euh ajouter une cédille/ je le vois c'est revenu plusieurs fois/donc vous devez faire attention XXX
Ax : maçon
P : Oui, il y a O oui ou non↑

As : il y a O

14’ :07

Le chercheur : Prof, excuse-moi. Excuse-moi de revenir à la première remarque sur la phrase.
P : *bonne compréhension* ↑
Obs : Non non la phrase qui est longue du 1er paragraphe
P : Oui, oui !
Obs : mais/Il me semble que vous, quand vous avez lu
P : Oui
Obs : Moi j’ai senti que ce n’était pas une phrase
P : oui
Obs : j’ai senti que vous avez fait/vous avez posé des ponctuations qui ne sont peut-être pas dans le texte/ moi moi/par exemple dans la première phrase
P : non parce que J’ai écrit *longue phrase.*
Obs : Je suis d’accord mais relisez la 1ère phrase d’abord la première ligne.
P : oui la première ligne c’est une courte phrase
Obs : ah est-ce qu’il y a un point ↑
P : oui à la fin.
Obs : ah oui/ d’accord.
P : Il y a un point/là c’est au niveau de la deuxième phrase
Obs: d’accord d’accord **15’**
P : madame Kaba sinon dans l’ensemble tu as une idée sur sur une une Mme H↑elle n’est pas là

15’/15’ :15’ :30

A5 : s’il vous plaît prof↑
P : oui/madame Kaba↑
A1 : je ne vois pas le mot *merci* dans ma lettre
P : Hum↑
A1: je ne vois pas merci dans ma lettre
P : je remercie je remercie je vois là (pointe du doigt la feuille de la concernée) regarde ici/
A1 : ah au début hein :↓
P : madame : Wata//

15’35”-

P : (au chercheur) il y a une feuille qui manque.
Le chercheur : Hein↑
P : il y a une feuille qui manque/ça devrait être six
Le chercheur : c’est combien↑
P : c’est cinq parce que je viens de remettre deux et euh il en reste
Le chercheur :Vous êtes sûr, sûr ?

P : oui
Chercheur : non il y en a beaucoup/ vérifie encore
P : Madame Wata
Le chercheur : ça fait quatre
P : ça ce sont les fiches d'évaluation
Obs : d'accord je regarde encore
P : Madame Wata chez toi euh
A4: ça va↑

16' :10"-

A7 (retardataire) : il y a quelqu'un là bas↑
A1 : Là-bas c'est vide (indique un siège à un retardataire).
P : madame Wata↑écoute ta première phrase↓ euh *Bonjour ma très chère collègue.* ça va ? *Je tiens d'abord à VOUS remercier pour TA↑ lettre↓/ je tiens d'abord à VOUS remercier pour↑TA* lettre↓
As : découvre l'erreur XX
P : vous avez utilisé *vous* et *ta//* ça va↑/ / il fallait comme nous venons de le dire comme dans votre formule d'appel il y a déjà *ma très chère* il fallait pour donner plus de *ton* familier à la lettre utiliser continuer avec le *tu//*bon chez// voilà euh : nous sommes :/ quand vous écrivez une lettre vous êtes dans quel type d'énoncé↑ quand vous écrivez une lettre/
A: un énoncé (dubitatif)
P : Un énoncé↑c'est-à-dire↑
A: Présent – Passé composé – Futur
P : ce que vous écrivez XXX
A1 (retardataire demande à un autre étudiant d'enlever son sac posé sur une autre écritoire pour que, elle, puisse la récupérer) : enlève un peu
A6: ha↑
P : c'est ce que vous pensez au moment où vous êtes en train d'écrire↓ ça va↑
As : oui
P : donc le présent:: de l'écriture le présent de l'écriture/maintenant voilà ce que vous dites : *je passerai chez un laborantin.* Je passerai là c'est par rapport au moment où vous êtes en train d'écrire/ oui ou non↑ c'est-à-dire vous envisagez passer après le moment de l'écriture/
As: (Silence)
P : Oh↑ (étonné)
As : C'EST CA↑
As : c'est le futur/ quand vous dites que je vais aller quelque part après/c'est le FUTUR↑
P : C'est par rapport au moment de la parole// ça va↑ alors ici comme tu n'écris pas euh comme tu ne parles pas on ne peut pas parler du présent qui correspond au moment de la parole parce que tu ne parles pas tu écris nous utilisons le présent qui correspond au avec le moment de l'écriture/est-ce que nous nous comprenons très bien↑
Ax: pas encore

P : quand vous écrivez/vous parlez ou bien ↓vous écrivez↑
As: nous écrivons
P : quand vous dites par exemple *je viens je vous envoie cette lettre*/c'est une écriture ou bien c'est une parole prononcée ↑
As : parole prononcée/parole prononcée après XXX
P : c'est une ECRITURE↑parce que vous ne dites pas *je vous envoie une lettre* non vous écrivez ça/ ça va↑/ mais par ex / Je prends un exemple assez simple.
Ax : c'est clair
P : non s'il vous plaît et beaucoup n'ont pas compris/je me suis rendu compte je me rends compte que beaucoup n'ont pas compris// quand je parle maintenant et ici j'utilise quel temps↑
As: le présent
P : c'est le présent qui correspond avec le moment de la parole// ça va↑
As: oui
P : Le présent qui indique le moment précis de la parole// ça va↑//et quand je dis *je viendrai cet après-midi* je vous plonge dans quel temps↑
As: futur
P : futur/comment vous savez que c'est le futur↑
A: La conjugaison nous montre que c'est le futur.
P : oui mais s'il n'y avait pas de conjugaison s'il n'y avait pas d'élément grammatical comment vous pouvez justifier que ce que le prof dit là va se passer dans le futur↑
As:XXX
P : une seule personne parle
A1 : *le demain* là nous montre que c'est le futur.
P : voilà donc ce n'est pas// s'il n'y a pas des éléments grammaticaux vous partez du moment où je parle// vous comprenez ↑ vous partez du moment où je parle// Je parle maintenant// je dis *cet après-midi je viendrai/* l'après-midi c'est par rapport au moment où je parle/mais si je ne parle pas je commence à écrire/on parle du présent de l'écriture/
A3 : donc je viens cet après-midi
A5 : merci maintenant on a compris
P : ça va ↑/ on parle du présent de l'écriture/ maintenant quand toi tu écris tu es en train décrire, tu dis euh, *je passerai chez un laborantin* le *je passerai* là ce futur là c'est par rapport au moment où tu es en train d'écrire OK↑ / maintenant pour prendre tous les résultats de laboratoire que *j'avais fait//* vous comprenez ↑ *Que j'avais fait//* alors par rapport au moment de l'écriture *j'avais fait* c'est avant le moment de l'écriture ou après le moment de l'écriture ↑
As: avant le moment de l'écriture après le moment de l'écriture XXX
A: on dirait qu'il ya deux problèmes à la fois : *je passerai* et pour *prendre les résultats des examens que j'avais faits.*
P : *que j'avais faits* alors par rapport au moment de l'écriture maintenant// les résultats vous avez fait avant ou après↑

As : après
P : pardon les les examens
A3: avant
P : très bien avant le moment de l'écriture et vous devez utiliser quoi↑
A2: le passé composé
P : ça va ↑/ le passé composé// pourquoi nous disons que c'est le passé composé qui convient le mieux↑
As : parce que c'est assez proche du présent/du moment
P : pourquoi nous rejetons/pas catégoriquement mais nous disons que le plus-que-parfait n'est pas bien indiqué là↑
A4 : parce que la lettre est après
A1 : c'est le passé récent
P : on/laissez quelqu'un épuiser son raisonnement/ oui madame ↑
A3: parce que la lettre est un énoncé en crise c'est ça ↑
P : oui.
A1 : maintenant elle est en train de parler de ce qui se passe au moment elle / elle écrit la lettre.
P : oui
A: elle ne raconte pas une narration// c'est pour cela elle doit utiliser le passé composé/
P : vous avez compris ↑/si c'était une situation qui se déroulait à un moment autre que celui de l'écriture là tout à fait/elle allait écrire/ hier quand il est venu j'avais déjà envoyé quelqu'un/ vous comprenez ↑/ parce que là vous êtes déjà dans la narration comme madame est en train de dire/ ce que vous racontez ne se passe pas au moment où vous êtes en train d'écrire/ mais quand ça se passe si c'est une antériorité par rapport au moment où on écrit ou bien par rapport au moment où l'on parle on utilise le passé composé/ ça va↑

23' :48'

c'est pour cela que je vous ai dit que ici nous aurons aussi à approfondir les temps de conjugaison parce que souvent quand vous parlez il y a un peu de tout/ ça va sinon au niveau de la compréhension de la lettre l'information passe// mais quand on dit *j'avais fait* on comprend que c'est avant/ ça va ↑/ mais compte tenu de l'énonciation par rapport au moment de l'écriture c'est plus le passé composé/ ça va ↑//
As : oui
P : alors le plus-que-parfait il est plus utilisé dans le moment autre que celui de la parole/ mais sinon le message passe// ça va ↑ mon diagnostic le reste des problèmes c'est au niveau de/ de la forme/la forme laborantin par exemple vous écrivez avec « a-i-n » c'est comme ça/
A6: ça ce sont des fautes d'orthographe
P : oui c'est comme ça et non pas avec *a-i-n*/ ça va↑
A8: alors la scène prof
P : oui

A2 la scène on écrit comment / on est en train de vivre une scène
P : oui, c'est comme ça scène
A7 (épelle pendant que le prof écrit le mot au TN)
A4 : Ah ↑ (à son voisin) tu avais raison↓
P : ça va↑
A4 : oui parce qu'il y avait une confusion
P : et également chez chez madame Wata il y a certains éléments qui s'apparentent à la lettre officielle/ *veuillez accepter/ ma demande*/ veuillez accepter ma demande ça c'est plus dans la lettre officielle
As : dans l'administration
P : c'est la lettre officielle. Et puis *veuillez* aussi ce n'est pas comme vous l'avez écrit là-bas./ voilà comment on écrit *veuillez* et non *veillez*
A1 : j'avais oublié
P : non il ne faut pas dire que vous avez oublié mais c'est peut-être ce sont des erreurs qui se glissent/ mais d'une manière générale ça va/ d'une manière générale ça va//
P : nous avons également madame Kiro/Kiro↑
A: oui
P : elle est là↑
A: oui
P : ah madame Kiro// euh je vais lire votre : lettre/ *Je te remercie pour ta lettre que tu m'as écrite*/ très bien/*concernant la réunion de notre mutuelle des anciennes de sainte Cécile lundi 9 mars* tout ça*/malheureusement Je ne serai pas disponible ce jour là/ /*
A: (veut protester)
P : non//non non/ je ne serai pas regardez. Je/ne/serai pas/ c'est quel temps↑
A2: futur simple
P : par rapport au moment de l'écriture est-ce que c'est bien utilisé↑ par rapport au moment de l'écriture il annonce un fait qui va venir après ou bien qui est déjà arrivé ↑
Cl: qui va venir après <u>XXX</u>
P : après le moment où il est en train d'écrire ↑
As: oui
P : voilà/ça c'est bien// maintenant allons plus loin/ *parce que ce jour/parce que c'est le jour que je vais à la prière autant plus que c'est le jour que j'ai déjà réservé au seigneur ça me serait difficile de m'absenter//* jusque-là vous utilisez votre futur/*si les autres membres peuvent accepter de reporter la date cela me ferait plaisir*/ voilà maintenant comment vous écrivez/ regardez cela me *ferrais*/j'écris comme vous avez écrit/cela me ferrais/ regardez ici (encercle « ferrais)./ c'est quel temps
As: conditionnel
P : le conditionnel/regardez comment vous avez écrit (présente la copie à une apprenante)
A: Prof ça ce n'est pas moi/c'est Kasha
P : Ah c'est Kasha/ ah excusez-moi/ oui c'est Kasha/malheureusement elle n'est pas là/ elle écrit cela me ferrais/alors quand elle écrit « me ferrais » elle est déjà dans le futur

E5 : futur
P : le futur/dans le conditionnel/ or quand elle a commencé/elle a commencé avec quel temps↑
Es : le futur
P : le futur/ce qu'elle envisage cela dans l'avenir mais ici il y a ce qu'on appelle le mauvais usage du conditionnel/au fait dans sa tête c'est le futur qu'elle voulait/elle voulait continuer avec le futur/maintenant elle fait elle fait des rapprochements dans la conjugaison au niveau de l'oral entre le futur et le et le conditionnel/cela me ferait/ elle veut dire cela me↑
Es : me fera
P : cela me fera/pas me ferait et puis euh quand on utilise cela
E2 : professeur↑
P : là on ne peut pas trouver
E4: professeur↑
P : oui
E: comme il y a la présence de si c'est la supposition donc alors elle peut mettre même cela me ferait↑
P : nous reprenons/si les autres membres peuvent/peuvent c'est le présent↑/attendons attendons peuvent accepter c'est le présent (réflexion hésitation) on continue (hésitation) c'est où/oui/cela me fe/rait/disons/ il y a le si avec/tout à fait tout à fait/ il a raison/parce que là nous sommes dans le si conditionnel il y a/
E : parce que c'est une supposition
P : non ce n'est pas une supposition/c'est le si plus condition parce qu'il utilise le présent avec le si là-bas/ très bonne observation
Obs : oui mais professeur je pense que même si ce qu'il dit tient la route/dans ce cas si plus présent entraîne le futur si on suit son raisonnement
P : c'est le futur/si+le présent dans son rapport avec le futur/en plus au niveau de la forme c'est la troisième personne
E3 : c'est le si là qui a conduit la dame à mettre le conditionnel
P : le conditionnel/elle a des problèmes au niveau de l'emploi du conditionnel
E : le futur simple parce qu'il y a la présence du présent
P : oui/ça va↑/là il y a un petit problème confusion au niveau des temps de conjugaison
E1 : de conjugaison
P : c'est ce que vous devez savoir/vous devez savoir ça/mais comme elle n'est pas là euh/euh quelque part elle dit *je voulais encore vous proposer si ça ne serait pas possible de changer de lieu/ de…*ca va↑ *je voulais encore vous proposer/* euh ici en disant *je voulais encore vous proposer/* alors euh elle fait référence à quel acte de parole↑ *je voulais encore vous proposer*/qu'est-ce qu'on peut imaginer dans son esprit/ c'est une demande ou bien une proposition↑
Es : une proposition/une demande <u>XX</u>
P : une proposition ok//une demande ou bien une proposition↑
Es : une proposition <u>XXX</u>

P : alors/si c'est une proposition/euh le verbe vouloir ici ne pouvait pas être à l'imparfait/il pouvait passer/à quel mode↑
E : conditionnel
P : elle allait dire *je voudrais encore…*

33' :20"- 34' :25"

Téléphone : (on appelle le prof au téléphone et il engage la conversation avec son correspondant…)

34' :30"-37'

P : oui je voudrais encore vous proposer/je voudrais encore vous proposer// qu'est-ce que vous pensez↑/vous avez déjà étudié tout ça//ailleurs vous avez étudié comment proposer/ oui ou non↑/à ce niveau ici devant cette situation qu'est-ce que vous pensez↑
E4: je voulais encore vous proposer c'est ce qu'elle a écrit↑
P : je voulais encore vous proposer
E7 : je voudrais encore vous proposer
P : je voudrais encore vous proposer↓/ça va↑//
P : Bien/ le reste il revient encore sur cette histoire de *merci pour la compréhension*/c'est presque la même observation

37'-

E1 : monsieur s'il vous plaît
P : oui
E1 :la compréhension là j'ai toujours remarqué dans les lettres tout le monde emploie toujours à la fin bonne compréhension bonne compréhension bonne compréhension/
P : oui c'est vrai vous avez raison mais seulement nous sommes dans une situation de communication/ en français/ ça va↑/quand vous vous dites bonne compréhension ou bien merci pour la compréhension il faut d'abord traduire ce qui se trouve dans votre vision/qu'est-ce que vous voulez faire passer en utilisant cette formule↑
E6 : c'est ça
P : qu'est-ce que vous voulez faire passer à votre interlocuteur↑//parce que euh déjà quand vous avez mal agi/
E : à la fin…
P : vous dites excusez-moi/ça résume tout
Es: oui
Obs : on peut aussi supposer que après avoir présenté des excuses j'espère que j'ai été compris
E5: oui/c'est ça la bonne compréhension/
Obs : et je dis merci/je suppose que tu m'as compris c'est pourquoi je te dis merci
P : oui mais parce que vous allez voir si j'insiste parfois ils laissent des structures formelles parce qu'il a dans la tête que je vais terminer quelque part par bonne compréhension

Obs : c'est vrai oui ça c'est vrai
P : c'est ainsi que j'insiste pour passer par les structures formelles/il y a des structures qui sont recommandées pour
Obs : oui
P : soit s'excuser XXX soit demander
Obs : oui
P : mais on verra ça j'ai déjà donné dans vos ::trucs là sauf qu'on n'a pas encore expliqué/alors il y a des phrases qui traduisent mieux l'intention que de laisser passer cette situation comme ça et à la fin vous dites seulement bonne compréhension/ donc là c'est très très
Obs: tout à fait
P : là c'est… ok madame euh maintenant c'est madame Kaze
Intermède
Obs : excusez-moi, la dernière copie d'auto évaluation doit être restée dans le le scanner XXX ça doit être la dernière copie que j'ai scannée/
P : tout à fait/Kaze↑ne pose pas assez de problème↓
E : merci

38'-

P : sinon chez elle tout est correct regardez comment elle commence *mardi/* lieu le lieu tu n'as pas mentionné/ la date est là il n'y a pas de lieu on ne sait pas tu as écrit cette lettre où ça c'est : c'est une observation/*à ma chère Suzanne* ça va↑là la formule d'appel est correcte/*salut /*très bien/ *j'ai vu ta note…* A la fin *Grosses bises/ A toi/Kaze//* ça va↑ bon ici on sent vraiment que : elle s'adresse à
E5 : à quelqu'un
P : à un ami ou une amie/ vraiment on sent/tout est là/tous les éléments euh:: sont réunis pour euh : mais↑il y a des fautes : des noms propres c'est toujours euh commencent par une majuscule *Notre Dame de Fatima/*Fatima c'est F majuscule/ NOTRE DAME N majuscule Lingwala on écrit en majuscule
Ne sois pas triste c'est *s o i s*/ ça va↑le reste ça va/ enfin nous terminons par madame Kele Bibi/Kele Bibi/Kele Bibi elle n'est pas là↑c'est qui↑
Es: elle n'est pas là
P : oui elle n'est pas là/ là aussi c'est/elle a des problèmes au niveau des rituels de la lettre/euh au niveau de la formule d'appel/voici comment elle commence *bonjour madame Angèle*
Ex : ça va↑
P : qui a une observation à faire là bas↑*bonjour madame Angèle*
E : elle commence par la salutation
P : c'est quelle lettre↑
E: c'est un peu officiel
P et Es : qu'est-ce qui officiel là bas↑ ce n'est pas officiel XXX

E4 : une lettre doit XX madame Angèle c'est officiel
P : c'est officiel ↑ça c'est une appellation neutre/ vous ne pouvez pas à quelqu'un avec qui vous êtes habitué dire madame↑ NON// soit parce que quand vous dites monsieur ou madame il ne faut pas mettre le prénom/il faut vraiment mettre le nom/ça va↑ou carrément vous effacez madame vous citez le prénom chère Solange et là vous êtes dans le registre familier/alors quand vous dites madame
E: si la dame de votre ami vous la prenez avec beaucoup de considération est-ce que vous
P : il ne faut pas commencer à imaginer/nous partons de la lettre de la production qui a été réalisée/nous partons de la production réalisée/ça va↑/donc là nous disons nous sommes dans une lettre familière vous ne pouvez pas désigner votre collègue votre amie par madame sinon ça devient une lettre qui n'a plus de ton familier la lettre prend le ton neutre// le problème de ton /là elle a mal commencé/*Bonjour madame Angèle* euh:: *Je m'arrête ici bonne compréhension* ça revient encore une fois/*mes salutations tout le : à tout le monde/*bon/je pense qu'à la longue quand nous allons exploiter de telles lettres je pense qu'on aura à trouver la signification de ces « bonne compréhension » parce que ça revient souvent ça revient souvent alors ça devient un : ça pose toute une problématique là/ok euh:: le reste ça va/le reste ça va/ **42' :15''**

42' :20''- 47' :30''

P : alors là nous terminons avec ce qui a été prévu/ maintenant nous allons passer à l'évaluation
Es : XXX
P : des productions que vous avez réalisées/est-ce qu'il y a/oui↑il y a des ://qui encore↑alors nous allons commencer par
Es : mais nous on vous a donné le travail
P oui↑ XXX :ça je le ferai après//ça va↑/bon alors on peut déjà euh rappeler la production qui avait été proposée la fois dernière/qu'est-ce que vous avez fait la fois dernière en production écrite↑
Ex : c'était d'écrire un fait divers/
P : c'était de produire un fait↑ divers↓ n'est-ce pas↑alors il est/ quel a été le sujet du fait divers↑//madame tu peux nous rappeler le sujet↑//oui le fait divers devrait porter sur quoi↑
E : ça ne vient pas prof
P : tu n'étais pas là↑
E : si↑ j'étais là mais :
P : mais COMMENT↑
E : mais/ j'étais ailleurs :↑
P : oui tu as été là↑tu as été là↑/oui le:/le : sujet portait sur quoi le sujet portait sur quoi↑
Es:(bruit)
P : s'il vous plaît s'il vous plaît/oui :↓
E1 : le sujet↑
P : du fait divers

E1 : je ne comprends pas
Ex : un homme une femme et un voisin/
Ex2 : un homme abat sa femme
P : ça c'est ce qu'on a analysé après je vous ai demandé de faire quoi↑
Es : de faire notre fait divers
P : de faire votre propre fait divers
Es : chacun lise ce qu'il a produit↑ XXX
P : voilà quelle a été la consigne donnée↑
E : un fait insolite
Es : XXX
P :ah∷ voilà voilà vous devez retenir une chose si si vous ne retenez pas les consignes qui vous ont été données cela signifie que vous n'avez même pas compris ce que vous avez fait
Es : XXX
P : non mais on sait on sait le noter parce que on vous a donné comme sujet la production d'un fait divers mais on vous a donné des consignes oui ou non↑
Es : oui/on a donné des consignes XXX
P : alors c'est question de rappeler ces consignes là
E : Prof↑
P : oui
E : c'était de relever les personnages
E1 : dis seulement le sujet
E2 : monsieur s'il vous plaît↑ non le fait divers il y a les personnages de fait divers il y a le lieu de fait divers les événements qui constituent le fait divers les événements qui précédent le fait divers et à la fin le registre de fait divers/
P : donc on vous a demandé de réaliser /un travail de production dont le sujet devrait être un fait divers/
Es : oui
P : vous racontez un fait divers on le raconte vous devez raconter un fait divers ça va↑alors dans ce fait divers les consignes exigées qu'on trouve les personnages du fait divers le lieu du fait divers l'évènement l'évènement qui a précédé le registre quel registre ↑
E : de fait divers
P : quel registre↑
Es : tragique
P : et puis↑
Ex : insolite
P : le fait divers devait être insolite/ça va↑ alors vous avez réalisé ces productions euh : sur place/je préfère commencer avec les gens qui ont réalisé cela sur place/ça va↑alors comme d'habitude je vais vous remettre les fiches d'auto pardon les fiches d'évaluation/ça va↑vous avez votre fiche d'évaluation/chacun regarde ce qui est là maintenant on passe là bas chaque apprenant va lire son fait divers deux fois première écoute vous l'appréciez sur base des éléments qui seront sur la fiche deuxième écoute et puis je vous laisse l'apprécier vous-

mêmes pour voir si sa production répond euh :à la logique de fait divers ou pas ça va↑parce que vous devez avoir l'esprit critique l'esprit critique on ne critique pas n'importe comment il faut partir des compétences qui sont qui ont été demandées ça va↑alors nous allons rapidement/**47' :30''**

47 :35-48' :20

P :bien vous prenez les fiches d'évaluation//(P distribue la fiche d'évaluation) OK alors vous lisez les compétences à actualiser et je vous remets le :///

48' :20-49' : 22''

P : bien nous commençons par monsieur Orika//
Ex : likambo amboshila[23]

49 :50

P : bon vous allez vous asseoir là//bien avant qu'il ne commence//voici les éléments d'appréciation les compétences que vous allez évaluer/au niveau de la compétences du sujet même

- L'apprenant a-t-il présenté les personnages du fait divers↑vous allez cocher la première colonne c'est oui la deuxième c'est non
- L'apprenant a-t-il indiqué le lieu du fait divers↑
- L'apprenant a-t-il raconté l'événement qui constitue le fait divers↑
- L'apprenant a-t-il annoncé clairement l'événement qui a précédé le fait divers↑
- L'événement qui constitue le fait divers est-il insolite↑
- Le registre du fait divers est-il tragique↑ça va↑

Cl : oui
P : alors sur le plan de la connaissance de la langue vous allez écouter si les phrases sont SIMPLES parce que nous vous avons dit que vous devez éviter d'écrire de longues phrases alors les phrases sont-elles simples sont-elles toutes compréhensives↑euh le reste l'orthographe des mots accord en genre et en nombre euh a-t-il relu sa copie pour déceler les incohérences↑ça euh c'est quand je vais corriger mais au moins quand vous↑ vous allez produire vous allez tenir compte de vérifier l'orthographe des mots vous devez tenir compte d'accorder correctement en genre et en nombre et enfin relire la copie à la fin pour voir s'il y a les incohérences ou pas ça va↑alors monsieur Orika vous nous faites la première lecture et à haute voix c'est-à-dire quand vous lisez vous lisez de manière à faire entendre à vous faire entendre parce que vous ne lisez pas pour vous-même mais vous lisez pour le public qui est devant vous alors vous avez la parole **51' :55''**
E: merci bien/ euh : Kinshasa lundi le 16 mars 2009 Fin divers Kibanseke kingasani Un crash d'avion//

[23] Signifie… dans un des dialectes (langue maternelle de l'auteur du fait divers)

Au quartier kingasani vers 10H quad il yavin un vol à destination de kananga et Lodja/ c'intain un cargo après avoir rempli toutes les formalités d'usage c'est-à-dire les marchandises les passagers les hommés les femmés les afants /la décollage intervient aussi tôt une minute après les gens étaient calcinés/on a connu des dégâts terribles/ père de vie humaine les dégâts matériels les équipages/et les équipages : et pourtant on a interdit le genre d'appareils aussi // aussi cloués au sol/le ministre délégué à la présidence était interpellé à l'ass à l'assemblée nationale pour le fait et le ministre de de la communication était attendu / au plénière d'abord le pilote et le co-pilote euh : passagers /l'étonnement était que toute une famille/toute une famille c'est-à-dire le père mère /père mère et quatrezafants toutes périt sur le fait/aussi les innoça à kingasani ya suka/ on avait interdit on a même dit que ce sont les appareils qui roulent dans le l'espace ce sont des cercueils qui roulent dans l'espace// Fin **54' :35''**

Es :(Rires de la classe)

P : bien/ok/ est-ce que euh : à la première lecture vous avez compris ce que vous devez faire↑ ou bien il faut encore qu'il relise↑

Es :non/ on a compris/il faut relire/on n'a presque rien compris XXX

P : non c'est-à-dire quand lui est en train de lire vous↑ vous l'appréciez ces compétences

Ex : oui c'est ça

P : sur base de euh : des éléments qui sont euh : dans la grille d'évaluation formative/ça va↑

Cl : oui

P : alors vous répondez aux questions par oui par non donc vous mettez vous cochez par exemple l'apprenant a-t-il présenté les personnages du fait divers s'il a présenté vous mettez oui et nous continuons/

55' :50

alors pour permettre aux uns et aux autres d'aller euh de comprendre facilement euh ça va↑pour faciliter la tâche à tout le monde vous pouvez reprendre votre fait divers//oui/oui oui↑

E : je commence↑ (il reprend la lecture de son fait divers)

P : oui/on commence par là/madame vous l'appréciez sur base de la première compétence

E2 : L'apprenant a-t-il présenté les personnages du fait divers↑// pour moi oui/ il y avait des enfants des hommes et/tout le monde/c'est oui il y avait des personnages/

P : qui pense autrement↑

E3 : oui↑il y avait des personnages/

P : qui pense : autrement↑//alors vous tous vous êtes d'accord que : il y a des personnages du fait divers↑

Es : oui/

P : bon alors nous disons que à ce niveau là on peut dire qu'il a réalisé la compétence de représenter les personnages du fait divers↑

Es : oui/

E : OUI

P : oui ok madame vous passez à la compétence suivante/
E2 : l'apprenant a-t-il indiqué le lieu du fait divers↑//il a indiqué c'est à KIngasani Masina Masina c'est Kimbaseke Kingasani /c'est là où il y a eu lieu le crash↑
P : ok alors nous passons à la compétence suivante/l'apprenant a-t-il raconté l'événement qui constitue le fait divers↑
Es : non
E3 : à mon avis non puisque c'est vraiment flou/
Ex : oui
P : expliquez-vous quand vous dites que c'est vraiment flou vous ne dites rien quels sont les euh : les signes visibles qui vous montrent que le récit est flou↑
E3 :bon les signes visibles quand le monsieur est en train de raconter les choses il y a eu un avion embarquement après c'est pas clair je crois qu'il peut peut relire un peu le texte/
Ex : ah:: c'est pas clair
P : quand vous dites que ce n'est pas clair dites clairement vous aurez souhaité entendre quoi↑
E3 : on a voulu entendre à ce que notre bien-aimé puisse commencer à nous dire d'abord quand ces gens là ont commencé euh : à faire quoi à remplir les formalités et quand ils sont empruntés l'avion décollage et le moment enfin où l'avion a été euh:: comment euh::
E4 : crashé
E3 : enfin crashé/
P : selon vous quel est l'élément qui constitue le fait divers ici↑
Ex : le crash
E4 : c'est le crash d'avion/
P : le crash↑
E4 : d'avion/
P : c'est ça l'événement↑
E3 : oui/
P : qui constitue le fait↑divers↓/ok↑c'est ça le fait divers/alors est-ce qu'il a bien raconté cet événement↑
Es : non/
E5 : il a il a quand même bien raconté mais ce n'est pas clair dans ce sens que son lecture disons son lecture et puis l'adjectif disons là il confondait parfois le féminin et le masculin tout ça/ mais c'est bien/mais ce n'est pas bien <u>XXX</u>
P : là nous sommes au niveau de la forme mais au niveau du fond l'histoire elle-même↑
E5 : oui l'histoire est bien/
P : c'est une histoire cohérente c'est-à-dire↑
E5 : oui/
P : que tous les événements l'origine de de :
E5 : oui/
P : les causes de l'accident sont bien identifiés quand l'accident est arrivé qu'est-ce qui est arrivé quand il y a eu crash tout ça c'est bien raconté↑

Es : non/
E6 : il n'a pas expliqué le début de l'accident et la fin il a pris qu'au milieu il n'a pas bien raconté/
P : oui madame donnez-moi/
E2 : prof↑
P : oui/
E2 : moi je veux dire que le monsieur n'a pas bien raconté l'événement tel qu'il est c'est-à-dire il n'y a vraiment pas de cohérence/
P : voilà/là pour vous l'histoire est incohérente↑
E2 : oui/
E4 : professeur nous ne sommes pas encore là ils ont anticipé/
P : ils ont anticipé/ s'il vous plaît↑
E4 : il faut normalement rester sur la question l'apprenant a-t-il raconté l'événement qui constitue le fait divers↑ oui jusque-là oui/bien que sa lecture soit un peu compliquée on n'a pas bien compris encore au moins comment le
Es : c'est ça↑la cohérence/ donc c'est pas clair /là c'est autre chose là c'est autre chose vous anticipez↑ on n'est pas encore là vous anticipez XXX
Obs : je crois qu'il a totalement raison parce que la compétence dont il est question/ c'est clair↑ c'est clair là sur le papier/ la compétence je pense que l'ami a raison parce que ce qui n'est pas clair c'est dans la deuxième partie
P+Es :au niveau de la cohérence et linguistique
P : ok est-ce qu'on peut évoluer↑
Es : oui/
P : là on dit que l'apprenant euh a : enfin a raconté l'événement qui constitue le fait divers crash d'avion/
E6 : oui/
P : là on comprend on peut se faire une idée qu'il y a eu un accident d'avion il y a eu des morts tout ça/alors l'apprenant a-t-il annoncé clairement l'événement qui a précédé le fait divers↑
Es : non/
E3 : c'est là clairement il nous pas bien expliqué parce qu'il nous a dit qu'il y a eu crash au niveau de Kingasani et tant de morts euh suite à∷cette crash c'est l'avion c'est euh parce qu'il y avait « surchargement » des marchandises tout ça mais expliquer clairement comment ça a commencé le pilote a monté au bord et puis le pilote voulait décoller ou pas là on ne sait pas comment ça s'est passé/
E7 : il a expliqué que l'avion était déjà en haut/
P :oui alors qu'est-ce que vous entendez par l'événement qui précède le fait divers↑
E8 : selon moi je comprends ce qui a causé l'accident là
P et E8 XXX l'événement qui entraîné l'accident/oui alors qu'est-ce que vous avez retenu selon son fait divers↑quel est l'événement qui a entraîné cet accident↑
Es : c'est ça je viens de dire que…/il n'a pas précisé/

E : professeur↑ en plus il n'a pas expliqué clairement l'endroit où il y a eu cet événement parce qu'il a dit…/
E1 : il avait expliqué/
E2 : pardon entends-moi il a dit Kingasani Masina Kingasani ya suka Masina
E : Kingasani dans la commune de Kimbaseke
Es : (brouhaha)Kimbaseke c'est la commune tandis que l'aéroport ne se trouve pas XXX
P : suivez suivez écoutez/soyez tolérants sinon vous ne savez pas ce que vous êtes en train de faire/il faut être à l'écoute de l'autre quelqu'un termine vous entendez d'abord son idée et après vous intervenez parce que au fait nous sommes maintenant dans cette partie de l'expression orale vous devez « s'exprimer » convenablement mais sur base de votre production écrite/madame s'il vous plaît/ça va↑alors euh vous vous dites suivez ce qu'il dit
E : je pense que monsieur n'a pas bien éclairé l'endroit où il y a eu l'accident parce qu'il a dit que l'accident s'est fait tantôt à Kingasani Kimbaseke Masina il faut que il soit clair/
Ex : situe
E : qu'il situe là où
P : est-ce que
E: (…)
P : non non est-ce que dans votre lettre vous avez cité le nom Masina↑
E : oui non pas Masina
P : oui
E : Kimbaseke et Kingasani
P : c'est la même commune
E4 : c'est ça
P : kingasani c'est une localité de Kimbaseke
E5 : mais il fallait préciser XXX
E7 : il a précisé
P et Es : dites kingasani dans la commune de… là c'est clair/il n'a pas/quand
P : là il faut le comprendre s'il vous plaît parce que quand vous dites que c'est à Kalamu à Matonge
E5 : ha (pour confirmer son idée)
P : on connaît que Matonge se trouve ↑à Kalamu
E : commune de Kalamu
E5 : là c'est pour les Kinois mais si c'est un lushois↑
Es :x
P : non le problème c'est que pour tout habitant du Congo au moins on connaît qu'à Kinshasa il y a 24↑communes↓
Es : communes
P : et que Kimbanseke est une des communes de kinshasa/alors on ne dit pas que Kingasani c'est l'une des communes la commune c'est
Es : Kimbanseke

P : le fait de citer seulement Kingasani Kimbanseke on peut comprendre que kingasani c'est une localité ou bien un quartier de Kimbanseke
Obs : oui/ oui c'est vrai prof mais l'ami dit que euh le lecteur ne peut pas être forcément de Kinshasa/bon/quelqu'un qui est à Kabeya Kamuanga ne saura pas…
(Rires)
Obs : mais ce que je peux ajouter généralement c'est pour l'environnement là/donc c'est généralement/ un fait divers ça se passe à Kinshasa c'est dans les habitudes de cet espace là géographique
E5 : vous avez raison
Obs : je pense que en ce moment là c'est clair pour ce que l'ami a dit
E5 : vous avez raison

-10'

P : bien alors euh là nous disons : mais au niveau de l'événement qui a précédé le fait divers l'événement n'a pas été annoncé /donc on ne sait pas à quoi est dû cet accident on ne sait pas on ne sait pas/en ce moment là le fait divers nous paraît euh non je ne veux pas anticiper à ce niveau
(Rires)
P : nous évoluons or l'événement qui constitue le fait divers est-il insolite↑
Es : non
E10 : insolite c'est quoi
P : insolite c'est-à-dire inhabituel
E12 : non je dis non pourquoi parce que quand on parle d'événement qui constitue le fait divers est-il insolite ici quand il parle de crash on a toujours entendu parler des crashs plusieurs crashs d'avion maintenant il faut qu'il sorte de l'ordinaire… il n'est pas sorti de l'ordinaire ce n'est pas un fait divers insolite ce que moi je comprends
P : euh qu'est-ce que toi tu aurais proposé↑
E11 : prof je ne sais pas
(Rires)
E116 : moi… monsieur je dis de mon cas moi j'ai travaillé sur euh comment les voisins qui ont tué le chat de quelqu'un pour manger ça c'est insolite parce que c'est :on ne vit le pas ce n'est pas chaque jourou chaque fois qu'on entend ça c'est hors de de euh
Ex : c'est quelque chose qui vient rarement/ un événement
Es (brouhaha) c'est ce que moi j'ai travaillé
Crash non on a toujours entendu ce n'est pas insolite NON↑regarde↑cherche le dictionnaire cherche la signification de ce mot tu vas comprendre/ce qu'il a expliqué ce n'est pas ça je te dis/c'est quelque chose qui tombe quand ça arrive on s'étonne quand même/ on est déjà habitué avec ça ici Kinshasa/ tu veux discuter pour rien/entendons-nous de commun accord et puis XXX depuis qu'on est à Kinshasa depuis qu'on est nés il y a eu combien de fois de crash à Kinshasa/plusieurs fois XXX

E : dans son livre il vient de dire que le ministre avait suspendu euh : les vols des avions parce que la plupart ce sont des avions /d'ailleurs on appelle ça des cercueils volants XXX
Es : oui
Obs : moi j'estime que s'il avait peut-être euh explicité au départ les causes peut-être le crash allait devenir quelque chose d'insolite
P : d'insolite/ tout à fait
Obs :je pense s'il avait explicité pourquoi il y a eu ce crash là je pense que ça allait être quelque chose d'insolite/je pense ça c'est mon opinion
P : voilà
E : je ne suis pas convaincu pour moi le crash c'est quelque chose d'inhabituel
Es : eh↑ parce que ça ne se produit pas souvent XXX
P : maintenant je voudrais essayer de vous donner quelque précisions/c'est vrai qu'il y a des choses qui dépendent de des euh des habitudes des milieux
E : voilà
P : ça va↑lorsque par exemple vous parlez d'un crash d'avion dans des pays européens ce sont des réalités qui arrivent difficilement
E : oui
P :ça va↑mais euh comme madame vient de le dire nous sommes dans un pays où c'est devenu monotone hein on peut entendre au cours d'un mois trois quatre cinq fois on vous dit qu'à Goma il y a crash euh à Kingasani là bas il y a eu crash alors dans notre milieu ça cesse d'être maintenant quelque chose d'insolite et parce que là le conseil des ministres se réunit pour statuer pour interdire alors là c'est-à-dire que même le conseil des ministres a constaté que c'est euh il y a fréquence élevée alors en ce moment-là ça perd le caractère d'être insolite/ça va↑il fallait euh comme nous l'avons dit donner d'abord les causes de ce crash donc à partir de la cause on pouvait bien identifier que ces causes là euh c'est une cause assez euh rare
E1 : professeur je voudrais vous poser une question est-ce que depuis que nous avons entamé cette année on a déjà entendu parler de crash↑
E : oui oui
P : par rapport à sa narration
Es : par rapport
P : Non non vous êtes en train d'apprécier le fait divers ce n'est pas par rapport à ce que nous sommes en train de dire c'est par rapport à son fait divers et en ce moment-là on a appris beaucoup de cas de crash si je ne me trompe parce que bien avant ce crash là il y a eu un crash à Kalemie un député était même mort dans ce crash là quelque temps après on a appris que c'était à:: Goma
E : à Goma
P : après Goma c'était Kingasani c'est ce qui a poussé maintenant le conseil des ministres de prendre cette décision
Ap1 : malgré les multiples raisons que vous avez avancées jusque-là
Es : il n'est pas convaincu

Obs : prof s'il te plaît
P : oui
Obs : je voudrais revenir au au fait divers qui a servi de modèle
P : oui
Obs : pourquoi à mon sens la jalousie c'est quelque chose tu peux être jaloux toi aussi non↑ de ta femme↓ la jalousie c'est un sentiment qui est
P : permanent
Obs : en nous/pourquoi on a trouvé que tuer sa femme à cause de la jalousie c'est un événement insolite↑
E1 : il n'a pas pu gérer ses sentiments
Obs : ha::tu vois or le sentiment c'est quelque chose chacun a/tu l'as en permanence/mais un accident c'est vrai qu'il est beaucoup plus exceptionnel que un euh les sentiments qui sont beaucoup plus permanents mais le fait divers que vous avez lu il y a deux jours était insolite pendant que la jalousie à cause d'un texto/un petit texto pousse un homme à tuer sa propre femme/ça donne/c'est pourquoi moi je je ne m'y connais pas/ton prof votre prof s'y connaît mieux que moi dans ce domaine là mais après avoir lu assisté à votre leçon la fois dernière je me suis rendu compte que l'aspect insolite vient du fait que/ de la jalousie/à cause d'un texto/vous vous imaginez↑qu'est-ce qu'il peut t'être imaginé pour qu'il soit poussé à tuer sa propre femme c'est ça qui fait que ça soit exceptionnel/c'est pourquoi moi je soutiens que ça aurait pris le caractère insolite s'il avait fait voir comment ce crash ce qui a causé ce crash/les avions volent tout le temps
P : imaginez qu'il ait dit que on a découvert que c'est euh que le pilote était fumeur
Obs :ha ou il était ivre
P : ou il était ivre/alors en ce moment là on aurait pu dire un pilote qui fume c'est une imprudence pendant le vol par exemple
E3 : c'est pour cela
Obs : aux Etats-Unis tu as appris le pilote qui a atterri sur l'eau
Es : sur l'eau oui
E2 : c'est l'oiseau qui était l'auteur de cet accident parce qu'il était entré dans
Obs : les oiseaux dans le:: dans le::/oui oui/ et ça a créé ça/il y a eu accident mais le pilote a gardé son sang-froid pour atterrir sur euh:: sur l'eau glacée oui
P : vous comprenez maintenant ce qui donne le caractère insolite↑les oiseaux ont pénétré dans les euh dans les deux réacteurs
E4 : c'est vraiment insolite
E :attérissage sur l'eau glacée↑
Obs :et l'homme là quand on a entendu sa voix
E4 : on l'a décoré quand même
Obs : il parlait comme s'il n'y avait rien de grave
E4 : quelle maîtrise↑
Obs : non là c'est Dieu
(rires)

-18' :18"

P : alors bien est-ce qu'on peut évoluer↑là on note non vous n'avez pas bien réalisé cette compétence/ça va↑
E2 : merci
P : nous continuons euh le registre du fait divers est-il tragique↑
Es : oui/c'est tragique/comme il y a des morts d'hommes c'est tragique
E5 :quand le feu est enflammé l'avion est enflammé il y a des gens qui sont morts il y a des brûlés c'est tragique↑
P : tragique en même temps
E :pathétique
P : pathétique aussi pourquoi↑
Es :c'est doulourant l'accident :voir les gens qui souffrent, la douleur XXX
P : oui ok d'accord/ maintenant euh :
Obs : est-ce qu'il a parlé des gens qui sont morts↑
P et Es: oui il a dit qu'il y avait du feu…
Obs : d'accord merci
P : l'apprenant a-t-il bon là c'est euh bon les phrases telles que vous l'avez suivi là sont-elles simples↑
Es : non/non/compliqué/il n'a pas employé les phrases simples/c'est pas clair XXX
Ex : ce n'était pas même pas compréhensible
P : oui euh monsieur…c'est vous avez des problèmes au niveau des phrases les phrases ne sont pas simples compréhensives donc c'est-à-dire pour qu'une phrase soit simple compréhensive il doit y avoir un verbe maximum deux verbes/MAXIMUM
E: et la lecture aussi professeur
P : non nous sommes au niveau de la compétence euh/bien l'apprenant a-t-il relu sa copie pour déceler des incohérences↑
E : oui
P : est-ce qu'il a eu le temps pour comprendre que son récit est incohérent↑
Es : non
P : non/notez ça donc vous n'avez pas relu votre euh
Le concerné : je suis reconnaissant de ça
P : ok/ok merci/alors là nous disons/est-ce que vous avez noté sur votre fiche d'auto évaluation↑
E : non je n'ai pas noté
P : mais il fallait noter↑hein ↑vous avez des problèmes/allez madame tu peux lui rappeler ce qu'il doit faire↑
Ex : ce qu'il doit faire↑
P : oui/là où vous avez noté non↑
E2 : premièrement, l'apprenant a-t-il raconté l'événement
P : non non là il ne faut plus revenir sur les questions

E1 : numéro 1 non hé oui
E : c'est le numéro trois↑ à partir de numéro trois
P : le ::
E : son texte n'a pas constitué le fait divers/ et le
P : non le fait divers disons euh l'événement est là c'est le crash//nous avons dit que l'événement est là/c'est au niveau de l'événement qui a précédé/ça↑euh il faut noter c'est non/donc tu dois reprendre ce travail en donnant la cause réelle et cette cause réelle doit être insolite/ça va↑
E : il faut l'expliciter
P : oui/eu ://nous arrivons au niveau des personnages lieu là ça va/au niveau du lieu aussi il faut bien précisé le lieu hein↑vous précisez/vous précisez vous êtes censés connaître les adverbes de lieu pour préciser/il ne faut pas dire KINGASANI↓non vous précisez on doit sentir la précision du lieu ça va↑bon/euh et là une chose//au niveau de la cohé de la cohérence vous allez/rallonger votre fait divers avec ces histoires de conseil des ministres tout ça je pense que ça n'a pas de rapport direct avec le fait divers/là vous avez rallongé pour atteindre 160 euh euh
Es : mots
P : mots/mais ce n'est pas euh important dans le fait divers/il faut vous limiter aux causes et aux conséquences qui/qui en/qui s'étaient découlées/ **22' :15**
Bien euh maintenant nous passons à madame : Kiria
E : s'il vous plaît professeur il est 12H30
P : il est 12H30↑
Es : pas trente/non / XXX nous avons encore 15 minutes/c'est beaucoup/XXX c'est un travail d'appréciation critique s'il est 12H30/Il est 12H20 ce n'est même pas 20 chez moi c'est 10
Es :
P : écoutez c'est un problème d'appréciation je ne sais pas euh je vois le travail de madame
P : il reste combien de minutes exactement↑
Obs :7
P :7 minutes non je ne pense pas
Ex : moi c'est 10
E : excusez-moi prof↑
P :oui
E : je peux poser une question↑
P : ok
E : le jour où vous avez expliqué le :
E1 : fait divers
E : la rédaction parce que je n'étais pas là/je ne comprends pas
Ex : la séance prochaine nous sommes en retard
Es : XXXX
P : bon/ce que je peux te// non non/ce que je peux te demander c'est de venir à temps/tu auras suivi toutes les copies ici que nous allons/seront lues/chaque fois que nous allons

aborder une compétence/on va essayer de donner les explications liées à l'actualisation sur cette compétence ça va vous permettre
E2 : prof ce que moi je veux savoir cohérence c'est quoi↑
P : cohérence c'est lorsque vous affrontez les idées
E3 : ordonnées
P : ordonnées/ vos idées sont ordonnées on sait que tu es parti de A à Z/tu n'es pas sorti euh de
E3 : de l'histoire
P : de l'histoire/tu as compris (geste) au niveau de la compé /cohérence nous avons dit au lieu de rester dans cette logique du crash il a ::
E5 : il est parti
P : il est parti conseil de ministres et ç'a constitué tout un paragraphe mais ça n'a pas de rapport direct donc/tout ce que vous racontez doit avoir de rapport direct avec le sujet/c'est ça la cohérence↓//bien/
Fin de la séance

> **Synopsis**

SHAKO S. FD 2

Niveaux	Repères temporels	FST	Supports matériels	Résumé narrativisé
1				Evaluation d'une lettre d'excuse produite par les As
1.1		Q	-TN -Copies des As	Sur base d'une liste de compétences attendues dressée par avance et distribuée aux Es, P corrige chaque copie en nommant l'auteur de la production. Tantôt il apprécie seul la compétence envisagée tantôt il fait appel à l'appréciation des Es. Dans la foulée, il intervient sur la construction de la phrase (voir T), l'orthographe, (voir T) l'emploi de certaines expressions (voir T) et certains aspects pragmatiques d'une lettre non officielle (voir T).
Transition				P demande aux As l'objet de la leçon précédente.
2.				Evaluation du fait divers
2.1.		M	Grille d'évaluation de compétences	P rappelle à la classe qu'il leur avait été demandé de produire un fait divers. Il désigne une E sur devrait porter le fait divers. Cette dernière ne s'en souvient plus. Les réponses de la classe vont dans tous les sens. Ce qui pousse P à porter ses griefs sur chacun des As d'oublier les consignes qu'il leur donne en vue de les accompagner dans l'apprentissage.
2.1.1.		Q		P accompagne les As à se rappeler le type de travail demandé et les caractéristiques d'un fait divers.
2.2				Procédure d'évaluation du fait divers

		M		P indique comment il va être procédé pour évaluer la production de chacun. Il précise qu'ils vont commencer pat les productions réalisées sur place (en classe) lors de la dernière séance. Chaque auteur passe devant la classe pour lire son texte. P va distribuer à chaque E une fiche d'évaluation des compétences attendues d'un texte de fait divers. Il précise que c'est sur base de ces compétences là que chaque texte sera apprécié. Il passe la parole à l'E pour présenter son fait divers.
2.2.1.				Lecture du premier fait divers par son auteur.
2.2.1.1.		M	-Feuille de papier ou carnet personnel - Fiche d'évaluation	E lit difficilement son texte, avec beaucoup d'hésitation et une forte influence de sa langue maternelle. Quand il finit, la classe pouffe de rire. Et d'aucuns estiment n'avoir rien compris et réclament une deuxième lecture. P le leur accorde. L'E relit son texte.
2.2.1.2.		Q		P passe la parole aux Es pour évaluer le fait divers compétence après compétence. Sans prétendre à l'unanimité, ça discute et chaque fois on devrait justifier si telle ou telle compétence a été accomplie ou pas. La discussion se focalise sur la validité ou non de l'événement qui constitue le fait divers. P essaie de mettre en évidence ce qui est positif ou négatif dans le texte qu'on évalue. Il annonce qu'on doit passer à un autre E mais le temps de classe qui reste ne peut pas le permettre. C'est alors qu'une E qui avait manqué la séance au cours de laquelle il était question du fait divers pose son problème de rattrapage. P la rassure en lui proposant d'être ponctuelle lors de séances qui vont suivre et qu'en suivant l'évaluation de différentes productions et les explications qui vont s'en suivre, elle pourra bien rattraper son retard. Une dernière question porte sur la cohérence. P chemine avec certains Es pour expliquer que la

				cohérence c'est lorsque vous affrontez les idées, vous les ordonner sans sortir du sujet.

Professeur SHAKO Séance 3

SHAKO T. FD 3

Durée d'enregistrement: 1H26' : 40''

> **Transcriptions**

00'/01' :09

P :Bien// (prend son temps. Ouvre sa serviette en tire un feuillet. Se rassied. Puis) Bien/nous allons démarrer/avant de démarrer euh : quelqu'un peut nous rappeler le le le euh : l'activité que nous avons faite la fois dernière par où nous / nous sommes arrivés et qu'est-ce qu'il faudra retenir dans ce que nous sommes en train de faire /alors qui peut nous rappeler ce que nous avons fait la fois dernière↑//

01' :15''-02' :40''

P : madame vous avez été là essayez un peu de rappeler ce que vous avez retenu/
A: madame↑ (désigne du doigt sa voisine)
P : non/vous/
A: (rire) oui la fois dernière nous avons vu c'était le fait divers/ euh : une dissertation c'est composé des parties de : pour démarrer//c'était pas ça↑/c'était quoi↑
P : c'est vous qui avez exposé/qu'est-ce que vous avez fait la fois dernière↑ (désigne l'A qui avait présenté son fait divers devant la classe à la dernière séance de cours)
A: la fois dernière nous avons eu euh : (racle la gorge) à rédiger un texte « quelléconque »/pour/le fait divers //c'est-à-dire∷ vérifier // l'incohé /l'incohérence / vérifier s'il a bien rédigé / vérifier si euh euh il a fait montrer les personnages / vérifier

02' :42''-06' :00''

P : au fait/ d'abord nous devons nous mettre d'accord sur le titre même de : du texte/ on dit fait divers / qui a une idée sur // qui peut expliquer aux autres ce qu'il entend par un fait divers↑ Qu'est-ce que c'est d'abord ↑ il ne faut pas faire des choses que vous ne comprenez pas↑/un fait divers qu'est-ce que c'est madame↑
A: un fait divers c'est un : un texte qui a qui a de/ c'est un article de presse / il doit y avoir des personnages lieu du fait euh∷ lieu de l'événement//événement qui constitue/l'événement qui constitue le fait divers/
P : oui/là vous êtes dans la technique même de construction d'un fait divers/ mon problème ce n'est pas encore au niveau de la technique ça va↑ mais qu'est-ce que vous entendez↑/ vous êtes là à la maison euh : euh : par hasard votre fils lit un texte il trouve là-bas fait divers/ il vous demande maman que signifie un fait divers↑ vous allez lui dire ce que vous êtes en train de dire ici↑ l'enfant voudrait découvrir qu'est-ce que signifie un fait divers↓
As : raconter une histoire/ un événement/ XXX
P : oui↓

A: moi je peux dire que le fait divers c'est d'abord::↓ c'est un événement disons une façon de raconter un événement d'une façon ramassée/ c'est ce que moi je vois/
P : un fait divers oui ↑
A: un fait divers euh c'est c'est un événement inattendu
P : humm
A: donc par exemple/ comme on peut dire comme on est ici/bon/après on entend on a abattu quelqu'un là-bas derrière/ euh derrière : derrière la salle/
P : Oui/ quand on dit que c'est un événement inattendu/ en d'autres termes ça signifie↑ c'est un↑
A1 : Monsieur ↑
P : c'est un ↑
As : une histoire un événement XXX
P : un é↑
As : événement
P : un ↑
As : événement
P : complétez/ je vous donne le début/ du mot//je vous donne le début du mot/ un in↑
As : XXX
P : j'ajoute ci/
As : un incident
P : Voilà↑//un fait du jour c'est un incident comme il l'a dit un incident du jour :↓/ inattendu/ d'abord c'est ça les caractéristiques/ c'est ça qui fait que euh : euh : le mot même soit intéressant le titre soit intéressant c'est le caractère inattendu de l'incident/ ça va↑ alors euh très souvent cet incident est insolite/ l'incident est insolite c'est-à-dire qu'il n'arrive pas souvent et quand ça arrive ça nécessite l'attroupement euh du public parce que c'est quelque chose d'inhabituel// voilà ce qu'on appelle un fait du jour euh un fait divers tu vois↑ maintenant quand vous racontez vous devez d'abord savoir ce que vous êtes en train de faire en écrivant vous dites qu'est-ce que c'est ce que je suis en train de raconter si c'est une réalité est-ce que les gens viendront euh pour euh euh
Ax : attirer leur attention
P : pour euh partager les avis demander ce qui s'est passé comment ça a commencé tout ça/ c'est CA que vous devez savoir/ vous n'écrivez pas une histoire pour plaire mais c'est quelque chose d'inhabituel/ vous nous donnez une information sur une chose qui n'arrive pas assez souvent dans la société/ c'est ça un fait divers/ ça va↑ /alors n'oubliez pas le caractère euh : euh : insolite d'un fait divers/
A: XX
P :non non on a déjà vu tout ça je ne fais que répéter/
A: l'explication :: d'un fait divers/
P : je vous dis que c'est un incident du jour/
A: donc↑

P : un incident du jour/alors maintenant lorsque vous racontez votre fait divers parce que on dit que c'est un incident inattendu ça doit se dérouler le même jour pas autre jour donc ça doit se terminer au lieu où euh le fait a été localisé/ ça commence là et ça s'arrête là/ok↑/ pourquoi nous avons rejeté le fait du jour de : le fait divers de ::
A: de monsieur Orika/ (le concerné complète son nom que le prof recherche)
P : tout simplement parce qu'on a compris que quand il a raconté on a eu l'impression que l'histoire ne s'est pas terminée le même jour et il a multiplié encore en disant que le conseil de ministres/ or le conseil des ministres n'a pas siégé le même jour de l'incident/ça c'est:: un autre jour/ ça va↑/ok↓/ alors maintenant ce que vous avez tenté de donner ce sont les techniques qu'il faudra maîtriser pour arriver à construire un fait divers/ il y a des techniques à maîtriser/ ce que vous↑ vous avez essayé de donner/

08' :57''-09' : 02''

P : là maintenant sur votre fiche parce que vous allez entendre quelqu'un qui va lire euh : euh : son fait divers/

09' :05''- 12' :00''

P : ce que vous appréciez sur la fiche maintenant là c'est quoi↑
A: ce sont les caractères//
P : oui/ qui a encore autre chose à dire↑/ pourquoi ces::/ des caractères d'un fait divers/ qui encore↑//
A: disons l'évaluation formative/
P : qu'est-ce que vous évaluez tout à fait↑/ qu'est-ce que vous évaluez↑ chez elle qu'est-ce que vous allez évaluer↑
A: nous évaluons s'il a complété disons si elle a rempli toutes toutes les rubriques/ parce que disons s'il a respecté l'ordre/ en utilisant les personnages du fait divers le lieu du fait divers
A1 : en bref nous évaluons les techniques euh : comment il parle/
P : oui↑ (désigne un autre E)
A2 : nous évaluons les éléments qui composent le fait divers//
P : madame Gina↑
A3 : nous voulons évaluer le euh XX de fait divers
P : alors il faut savoir ce que vous faites/ il faut savoir ce que vous faites ça va↑/ essayez de comprendre avant d'écrire/ ce que vous allez évaluer maintenant ce sont ses compétences à elle/ est-ce qu'elle est capable de réaliser les différentes rubriques d'un fait divers↑ est-ce qu'elle est capable d'accomplir un fait divers↑/ et pour l'évaluer nous avons un tableau où on reprend tous les éléments qui montrent de quoi elle doit être euh : capable/ ce que vous évaluez maintenant ce sont des compétences/ lorsque vous rejetez euh : un fait divers qui a été produit par quelqu'un cela signifie que vous jugez qu'il est incapable d'actualiser un fait divers/donc il est incompétent/il faut l'aider il faut lui donner les : des compétences actualisées/ lorsque le fait divers est retenu cela signifie que qu'on est COM-PE-TENT/
Ax : capable

P : on est capable de on est compétent de faire quelque chose↓ donc ici vous êtes maintenant en train d'évaluer des aptitudes/nous sommes d'accord↑
As : oui

12' :05"-12' :30"

P : alors maintenant nous allons essayer de :: l'écouter/vous avez toutes les aptitudes avec vous/euh la lecture c'est↑ : une fois/ après une minute elle va encore reprendre la deuxième fois et après rapidement vous allez évaluer les différentes euh : compétences ça va↑/alors : vous commencez madame/essayez de : hausser votre voix parce que euh vous lisez pour vous faire entendre

12' :43"/15' :35"Lecture

As: Une orpheline âgée d'environ 18 ans habitant le camp militaire kokolo à kinshasa
As : volume↑/hausse un peu la voix tu parles bien XXX (revendiquent et poussent l'auteur à reprendre la lecture de son fait divers)
A: (racle la gorge, s'excuse et reprend la lecture hausse la voix) Une orpheline âgée d'environ 18 ans habitant le camp militaire kokolo à kinshasa dans la commune de Bandalungwa est tombée enceinte à la suite d'un viol dont elle a été victime de la part d'un jeune homme maison/au fait// elle a été victime de la part d'un jeune homme de la maison voisine. L'orpheline vient d'accoucher il y a quelques jours mais elle n'a pas de preuve exacte sur l'auteur de sa grossesse. Elle se souvient vaguement avoir été droguée par un jeune homme qui par la suite a abusé d'elle/la victime se souvient également que le jour du forfait elle était seule à la maison elle a alors reçu pendant qu'elle était à table une visite impromptue (prononce impromptu**é**) d'un jeune homme de la maison voisine/après enquête il s'est avéré que l'incivique s'était introduit dans cette maison en l'absence du tuteur de la jeune fille pour verser une dose de somnifère dans la nourriture de sa victime/après quoi elle l'a violée aisément (prononce ais**e**ment) puisque dans un état presque d'inconscience/actuellement la fille sans ressources a un bébé sous les bras/
Ax : même Sarkozy ne lit pas comme ça↑
A: j'ai mal lu↑
A1 : trop rapide
A: vous n'avez pas maîtrisé↑
Cl : tu as lu comme une française/lisez posément respectez les virgules que vous avez placées on doit sentir que vous êtes arrivée à la fin d'une phrase :↓et c'est une autre phrase qui commence XXX
A: merci
P : et c'est pour cela que j'ai insisté sur les phrases simples
A: j'ai toujours parlé comme ça (pour elle-même, et reprend la lecture à un rythme moins rapide)

15' :35"/

P : bien/première question/est-ce que ce que vous venez d'entendre↓ ça fait partie d'un fait divers↑
Ax : non d'après moi XXX
P : madame oui↑ (désigne la personne qui a répondu non)
A: d'après ce que vous venez de nous expliquer ici ce que c'est un incident inattendu qui se passe le même jour et se termine le même jour
P : hum : (de quelqu'un qui prête l'oreille à ce que l'interlocutrice lui dit)
A: on ne peut pas dire que c'est un fait divers parce qu'il y a des étapes de jours différents//je ne sais pas si c'est la même chose pour les autres
As :parce que CA↑/vous venez de nous dire maintenant↓/XX il y a une différence/je vais répondre XXX
P : s'il vous plaît (intervient pour couper court à la discussion) avant de commencer avant de passer à ce fait divers il y a un texte qui nous a servi de modèle/nous avons analysé ce texte/ça va↑/vous avez suivi les étapes/l'homme voulait sortir c'était le même jour/quelque temps après il y a un texto euh:: un bip/euh : dans les minutes qui suivaient il y eu un message/l'homme prend il découvre le message/sa femme se lavait/il attend le retour de sa femme/la femme arrive/il pose la question à la femme/la femme qui n'arrivait pas à répondre et il le TUE/ ça va↑et ça se passe euh euh
Ax : le même jour et à la même place au même endroit
P : au même ENDROIT↑//et ça se TERMINE/euh : les voisins arrivent APRES/mais on sent que c'est au même endroit/ça va↑/est-ce que ce que vous venez de lire ici vous venez d'écouter c'est un fait divers↑//madame a bien REPONDU parce que vous parlez d'accouchement/on ne tombe pas on n'accouche pas le même jour
A : (sourit) ça↑/ vous avez raison
P : carrément il faut : il ne faut même pas perdre le temps mais euh il y a eu un titre à ce fait divers↑//est-ce qu'il y avait un titre↑
Ax : non
A1 : le titre c'est :la fille euh :
P : vous avez entendu ce titre là↑
As : non
A: elle a commencé le texte sans lire le titre
P : mais il n'y en a PAS↑/elle n'a pas donné le titre/elle a directement commencé la narration du fait divers sans annoncer le titre
Obs : c'est vrai/c'est vrai
P : il n'y a pas de titre/et c'est à partir du titre qu'on sent que c'est un fait divers et votre titre doit déjà donner l'impression de quelque chose d'inhabituel pour attirer l'attention du lecteur sinon/NON ce n'est pas un fait divers/ce n'est pas un fait divers :↓ donc vous devez donner un titre et à partir du titre on doit sentir que : il y a quelque chose d'inhabituel/ça va↑
A: monsieur j'ai une question
P : oui

A: j'ai compris mais seulement si on écrivait donc vous devez envoyer cette lettre quelque part c'est nécessaire de mettre toujours un titre↑
P : ce n'est pas une lettre ça madame
Obs : c'est un fait divers
A:mais quand ils vont comprendre non↑

19' :10'- 59'

P : non non c'est pour cela que vous êtes ici à l'alliance/vous devez savoir que chaque document écrit est classé dans un genre /il y a différents genres
Ax : même le genre journalistique
P et obs : bon comme vous voulez si/bien sûr XXX
P :tout à fait c'est le genre journalistique dans la mesure où euh : ça vient d'une rubrique d'un journal/ça va↑ je suis d'accord avec vous/c'est le genre journalistique alors vous ne pouvez pas confondre le genre journalistique au genre épistolaire/
A : ok : (de résignation)
P : une lettre fait partie du genre épistolaire/ça va↑ alors de là si je dois vous donner le genre de ce que vous venez de faire je vous dirai que c'est une nouvelle/c'est le genre qu'on appelle nouvelle//
A: oui j'ai compris
A: professeur↑
P : oui
A: j'ai une question de curiosité/que signifie épistolaire↑
P : épistolaire↑ tout ce qui concerne la correspondance/tout ce qui concerne les correspondances (fait geste de quelqu'un qui écrit)/que ce soient lettres officielles lettres familières je vais mettre ça au tableau// voilà lorsqu'on parle de genre ça va↑//nous avons euh j'ai déjà parlé de genre épistolaire//ça va↑ c'est-à-dire relatif à des correspondances/de genre épistolaire ça va↑ vous avez ici un fait divers qui est un genre qui peut euh :bon relatif à des articles de presse
A: là c'est journalistique alors c'est ça↑
P :oui parce que on fait déjà allusion à des articles de presse/là vous avez à faire à∷euh : au fait divers/alors je ne peux pas continuer à vous donner d'autres genres vous allez les découvrir au fur et à mesure que nous évoluons/ça va↑/maintenant vous devez justement éviter des confusions quand vous écrivez des documents écrits/ne quittez pas d'un genre à un autre c'est ainsi que je vous disais qu'il faut savoir ce que vous faites quand vous écrivez/il faut savoir ce que vous faites sinon de la confusion et ça ne montre pas que vous êtes capable vous êtes compétent d'actualiser tel ou tel genre c'est-à-dire ici on vous met dans des situations telle que vous soyez capable d'écrire euh : un récit journalistique/un fait divers peut se dérouler dans votre quartier vous écrivez et vous envoyez euh : à un journal à une maison : à un journal qui le publier si vous maîtrisez les techniques/voilà donc vous n'allez pas seulement vous contenter à le raconter vous pouvez quand même prendre le courage d'écrire et de l'envoyer à un journal pour la publication/ça va↑//alors là euh :parce

qu'il y a des genres là je euh :je peux ajouter ce qu'on appelle type/là euh :disons genres des documents (écrit au TN puis efface) ou genres des textes c'est plus facile puis types des textes également//alors ici je vais donner les types qui sont les plus fréquents//au niveau des types nous avons le type qu'on appelle narratif/ça va↑ nous avons le type qu'on appelle narratif/quand est-ce que vous pouvez découvrir que le texte que je suis en train de lire fait du type narratif↑ c'est lorsque vous lisez un texte et que dans ce texte il y a un personnage qui parle qui raconte une histoire/ça va↑ alors comment on appelle le personnage qui raconte l'histoire dans un texte↑

A: un narrateur

P : UN ↑narrateur↓ attention il faut faire la différence entre auteur et narrateur/je crois avoir expliqué ça/

Cl : oui

P :alors qui peut reprendre ce que j'avais dit ce qu'il avait retenu ce jour là↑/quelle différence existe-t-il entre un auteur et un narrateur ↑oui :↓

A: un narrateur c'est celui qui raconte/un auteur c'est celui qui signe son œuvre

P :tout à fait on est auteur euh par rapport à la signature c'est-à-dire vous avez écrit votre ouvrage à la fin vous signez vous écrivez votre nom/ça va↑je dis par exemple c'est : je prends le nom d'un: Camara Laye vous le connaissez tous/vous avez été :n'est-ce pas↑/vous avez déjà entendu ce nom↑

Cl : oui

P : alors oui vous écrivez Enfant Noir à la fin vous terminez Camara Laye c'est-à-dire c'est son œuvre mais quand Camara Laye écrit ce n'est pas Camara Laye qui parle dans:/ce n'est pas lui ce n'est pas lui physiquement qui parle dans le texte/ça va↑/il va créer/il va créer

Ax : un personnage

P : un personnage/bon/on entend par personnage tout être humain qui parle dans un texte/c'est différent d'une personne/mettons-nous d'accord mais un personnage est différent d'une personne/une personne c'est vous tel que vous êtes là physiquement/ça va↑mais euh : quand vous commencez à raconter vous faites parler quelqu'un dans votre texte il cesse d'être une personne il devient un personnage en d'autres termes un personnage c'est un être humain créé par un autre être humain à partir de son imagination//vous avez compris↑

Cl : oui

P : alors pour découvrir le genre et le type des textes H le premier type narratif je vais vous dire que c'est un texte où on entend un personnage en train de raconter l'histoire//vous lisez/ il y a un personnage/alors cette histoire commence quelque part c'est-à-dire on va vous donner le lieu où se passe l'histoire quand elle est racontée/on doit trouver le moment de l'histoire/on doit trouver les personnages de l'histoire donc dans un texte narratif vous avez d'abord un/le narrateur de l'histoire et puis le lieu de l'histoire/ok↑et puis le moment de l'histoire/le moment de l'histoire

A : monsieur

P : oui :↓

A: (demande l'autorisation de regagner sa place)
P : d'accord d'accord le moment de l'histoire et puis la progression de l'histoire//la progression de l'histoire alors qu'est-ce que vous entendez par la progression de l'histoire↑
A: déroulement
P : oui c'est-à-dire quoi↑
As : comment ça s'est passé/l'histoire XXX
A: l'histoire est en train de se progresser progressivement
Cl : (rires pour cette tautologie)
P : oui progressivement quand vous dites que déroulement de l'histoire
Ax : il y a le début et la fin d'une histoire
P :il y a↑
A: il y a le début et la fin de l'histoire
P : très bien/vous êtes à l'alliance vous devez savoir expliquer les choses clairement
Ax : vraiment
P : lorsqu'on dit que dans cette histoire il y a une progression ce que vous connaissez le début le milieu et
Ax : l'aboutissement
P : la fin de l'histoire/là on parle d'une progression euh dramatique donc progression de l'histoire/voilà les éléments qui font qu'un texte soit appelé texte narratif//ça va↑ alors il y a ce qu'on appelle texte descriptif/ donc ici H /dans le texte narratif on raconte/ça va↑ dans un texte narratif on raconte/il y a un narrateur il y a le lieu il y a le moment il y a la progression de l'histoire↑//vous venez d'entendre le fait divers/est-ce qu'on peut dire ce fait divers fait partie d'un texte narratif↑/du type narratif↑/
As : oui
A: XX
P : oui
A: oui
P : pourquoi↑
A: parce que c'est une histoire qu'elle a racontée
P : oui :↓
A: c'est une histoire vraie/et puis elle-même elle ne fait pas partie de l'histoire XXX
P : euh:: elle-même ne fait pas partie de l'histoire oui↓ et si elle-même ne fait pas partie de son histoire elle-même elle est qui dans son histoire↑
A: externe
A1: narrateur externe
P : c'est une femme
A: c'est une narratrice externe
P : elle est narratrice externe c'est-à-dire elle nous a raconté l'histoire dans laquelle elle n'est pas impliquée/ça c'est bien/donc là vous avez suivi qu'elle a raconté et elle est↑/narratrice de l'histoire/ deuxième caractéristique est-ce qu'il y a ↑/le lieu de l'histoire/
As : oui

P :voilà/est-ce qu'il y a le moment de l'histoire↑
As : oui/non XXX
A: prof elle n'a pas parlé de moment cela est sous-entendu
P : le moment c'est le temps/ça s'est passé quand
As : elle n'a pas parlé de moment de l'histoire/elle n'a pas précisé le temps le moment/elle n'a pas précisé/elle n'a pas dit le moment/elle n'avait pas précisé/
P : mais lorsqu'elle dit qu'elle se souvint/vous ne sentez pas qu'il y a
Ax : oui oui le lieu
P : le temps qui est implicite↑
Ax :le temps↑
P : le temps est implicite dans ce qu'elle raconte/parce qu'elle dit qu'elle se souvint ce n'est pas au moment de la parole
Ax :oui c'est après
P : c'est avant ce qu'elle est en train de se souvenir s'est déroulé avant/ça va↑ il y a le temps/le temps ne peut pas manquer parce que du moment où il n' y a pas de temps par exemple physique on ne dit pas qu'il est 7H ou bien 8H ça c'est le temps physique/bon on peut retrouver le temps au niveau de la conjugaison/on peut trouver le temps au niveau de la conjugaison quand il utilise le présent c'est c'est c'est ça se passe au moment de la parole/temps de la situation de l'énonciation ne dites pas qu'il n'y a pas de temps/est-ce que l'histoire a eu un début et une fin↑
As :oui
P : alors là nous disons que c'est le type↑
Cl : narratif
P : il y a un autre type qu'on appelle ty↑pe↓ descriptif↓// le type descriptif/alors dans le type descriptif/nous avons dit ici on fait quoi (en indiquant au TN le type narratif)↑
As : on raconte
P : alors maintenant vous avez le type descriptif qu'est-ce qu'on fait là bas↑
Ax :là on décrit
P : ON DECRIT/on décrit on décrit/alors dites-moi maintenant quelle est la différence entre raconter et décrire↑
Ax : la différence↑
P : quelle est la différence entre raconter et décrire↑//
A: raconter
P : non non /monsieur↑
A: la différence entre rencontrer et
P : raconter
A:raconter c'est comme si on raconte une histoire
P :oui alors décrire↑
A: décrire quand on a plus de précision
P : sur quoi↑
A: sur les faits

P : sur les faits↑
A:oui/l'histoire a plus de précisions sur les personnages/de tout
P : qui encore↑//madame tu es d'accord avec ce que : il vient de dire↑
A:oui avant de me prononcer prof je veux d'abord H de écrire ou décrire↑
P : DECRIRE ça vient du verbe décrire/le verbe c'est comme ça décrire (écrit au TN)/ça va↑/donc ici on dit on décrit (se référant à ce qui est au TN)ici on raconte là on décrit/alors/euh : je posais la question de savoir quelle est la différence entre raconter et décrire//
A: raconter
P : oui
As : on raconte l'histoire de ce qui s'est passé
P : oui nous sommes au niveau de décrire maintenant
As : décrire H détailler/on fait la description des personnes qui se sont trouvées dans dans l'histoire qu'on a racontée XXX
P : oui vous avez compris↑/on peut décrire une personne/ou bien on peut décrire un objet
Ax : ou un endroit
P : que signifie décrire↑ décrire c'est faire voir/vous comprenez↑ décrire c'est faire voir/vous êtes ici à l'alliance votre ami est arrivé à la maison il demande aux enfants maman est là↑ <non maman est à l'alliance/vous rentrez on vous donne l'information quelle est la question que vous posez↑
Ax : elle était comment↑
P : elle était comment↑/pourquoi vous posez cette question↑
As : pour savoir/pour déterminer/pour avoir des précisions
P : pour avoir son i↑
Cl : image
P :très bien effectivement lorsqu'on décrit c'est pour donner l'image/une image peut être négative ou bien positive/c'est ça l'objectif des textes descriptifs/on ne raconte pas mais on décrit/on peut décrire une personne on peut décrire un objet on peut décrire une scène/vous pouvez aller euh : dans un concert vous rentrez vous commencez à décrire ce qui s'est passé/on peut décrire une scène euh∷ c'est ça ce que vous devez retenir/alors ici on fait voir (écrit au TN)//mais ici/quand on raconte est-ce qu'on fait voir↑
As : non
P : alors on fait↑
As :parler
P : on fait VIVRE↓/on fait vivre/c'est-à-dire quand quelqu'un raconte une histoire vous qui suivez cette histoire par moments vous vivez avec lui tout ce qu'il a vécu
Ax : la réalité
P : elle fait tout pour que vous ayez que vous soyez sensibilisés/si la personne a souffert elle vous amène aussi à sentir cette souffrance//vous comprenez↑ alors quand on raconte on fait vivre//c'est ici que le problème de conjugaison maintenant commence à se poser/c'est

ici/je vous avais que la conjugaison va beaucoup intervenir à ce niveau/la conjugaison va beaucoup intervenir/ à quel niveau↑ quand on raconte/vous suivez↑
As : oui
P : quand on raconte on a besoin de trois temps/soit le présent le passé composé ou le passé simple c'est fini /quand vous racontez une histoire/on a besoin de trois temps soit c'est le présent soit c'est le passé composé soit c'est le passé simple/maintenant lorsqu'on décrit on n'a pas besoin de : soit du présent on n'a pas besoin du passé composé on n'a pas besoin de::
Ax : passé simple
P : du passé simple/ on a besoin de quoi↑
Ax : de l'imparfait
P de l'imparfait/quand on décrit on a besoin de l'im-par-fait/d'une manière générale c'est-à-dire en grande partie l'imparfait intervient dans la des-cri-ption//ça va↑
As : oui/ça va XXX
Obs : prof je peux poser une question
P : oui :↓
Obs : alors/ maintenant vous parlez du fait divers
P : oui :↓
Obs : qui se classe dans le type narratif/alors je voudrais savoir/ pourquoi là c'est un genre↑ quand on parle de genre on pense directement à quoi↑ et là on parle de type on pense directement à quoi↑
P : tout à fait /merci euh peut-être euh je voulais y revenir après parce que je n'ai pas voulu combiner les explications/lorsqu'on parle de genre/je vais écrire ça ici (il écrit au TN)//ça va↑/on parle de genre ::ro-ma-nes-que/n'ayez pas peur du mot je vais essayer de simplifier ça/ça va↑ c'est quoi le genre romanesque↑ d'une manière générale tout texte où une personne raconte l'histoire/ça va↑ :tout texte où une personne raconte l'histoire fait du genre::
Ax : du roman
P : romanesque/pas roman
A1 : « romanexe »
P : romanesque/prononcez BIEN↑
A: romanesque/ça n'a rien à voir avec le roman↑
P : non/roman fait partie du genre romanesque/dans le genre romanesque on trouve tout texte où un personnage raconte une histoire/vous comprenez↑ quand euh vous prenez un roman quand vous lisez n'est-ce pas vous allez entendre une personne qui raconte une histoire/quand vous prenez euh euh:: un fait divers il y a une personne qui raconte une histoire/quand vous prenez une nouvelle il y a une personne qui raconte une histoire/quand vous prenez par exemple un journal intime donc tous les textes là où on raconte une histoire ça fait partie du grand genre qu'on appelle romanesque/alors là dans ce genre là on distingue régulièrement le roman nouvelle conte tous les contes là le loup et l'agneau tout ça ce sont les :

Ax : le genre XX
P :non non/non non/non non/ça c'est la fable/il y a beaucoup de genres/ça↑c'est la fable parce qu'on fait parler les animaux laissons ça va↑ mais c'est : il y a des passages narratifs parce qu'on raconte une histoire/maintenant ce que vous devez retenir dans le genre romanesque il y a un personnage qui raconte/ça va↑/alors le deuxième genre/c'est le genre∷/alors dans le genre romanesque dans le genre romanesque on peut trouver de différents types des textes :dans le genre romanesque/vous n'allez pas trouver un texte à 100% narratif/non/vous n'allez pas trouver un texte à 100% narratif/vous allez trouver peut-être des passages dominants qui sont narratifs mais avec quelques passages
Ax : descriptifs
P : descriptifs//ça va↑ mais les deux (indiquant ce qui est au TN :narratif et descriptif)/dans chaque genre on trouve des types/dans chaque genre on trouve des types/maintenant vous avez ce qu'on appelle genre poétique (écrit au TN)//ça va↑/vous avez les genres qu'on appelle poétiques/vous avez déjà vu le poème↑
As : oui
P : vous avez déjà entendu parler de poème↑ quelle est la différence entre le poème et∷ le roman↑
A: poème il y a des rimes
P :il y a des rimes très bien
A: H
P : ooooh vous avez déjà oublié tout ça/oui ↑madame↓
A: il y a des rimes euh :ça fait longtemps
P : ça fait longtemps↑ qui encore a une idée sur un poème↑//euh : ce qu'elle a dit là c'est vrai mais je voudrais simplifier les choses/le poème s'écrit en vers//vous avez déjà entendu parler de vers↑
As : oui
P : un vers/chaque vers se termine par↑
As : une rime
P : ce qu'elle a dit là/vous allez voir par exemple une phrase euh : une ligne qui commence mais n'arrive pas au bout ça reste quelque part et une autre ligne commence/alors il y a des textes qu'on appelle poétiques et et euh : celui qui écrit un texte poétique s'appelle↑
As : poète
P : hein↑
As : poète
P : voilà si vous connaissez le poète vous avez une idée sur ce qu'on appelle↑
As : poème
P : ça c'est le genre à part/c'est le genre à part//et vous avez également ce qu'on appelle genre argument/non ça fait partie du type /il y a aussi ce qu'on appelle un genre essai/euh ∷ce genre des textes c'est les textes où les gens mettent leur réflexion// ça va↑ est-ce que vous me suivez↑
As : oui

P :que signifie mettre une réflexion dans un texte↑//
A: on peut un argument
P : oui c'est-à-dire vous mettez vos idées par exemple vous lisez vous voyez ce qui se passe actuellement au parlement↑/alors quelqu'un peut réfléchir pour donner son point de vue/il réfléchit il dit voilà ce qui se passe au parlement/à mon avis je pense que ça doit être comme ça comme ça comme ça pour/alors il réfléchit pour donner des pistes/ça va↑/ à ce moment là il est dans le genre qu'on appelle essai
A: permettez prof s'il y a moyen de nous expliquer un peu le mot essai ça signifie quoi↑
P : mais je viens de le DIRE↑/un texte où quelqu'un est en train de réfléchir hein↑ par exemple vous euh : vous avez déjà fait combien de temps dans votre mariage↑//
A: 18 ans
P :18 ans/alors pendant les 18 ans de votre mariage vous avez une certaine expérience vous pouvez communiquer aux jeunes femmes/ça va↑ vous pouvez prendre maintenant un texte vous mettez vos réflexions pour mieux vivre avec un homme voici ce qu'il faudra faire/à mon avis il faut éviter de faire ça/vous donnez votre point de vue/ça va↑/alors cette réflexion que vous êtes en train de mettre à l'écrit ça s'appelle essai/un essai c'est-à-dire vous émettez votre point de vue sur une situation donnée :vous donnez votre expérience/vous donnez des pistes de solution à votre réflexion c'est-à-dire vous communiquez avec les gens vous partagez vos expériences/voilà ce qu'on appelle un essai alors maintenant vous devez faire attention le problème maintenant c'est ici (montre au TN) dans chaque genre on trouve des types des textes/dans chaque genre/vous pouvez trouver les genres romanesques/dans les genres romanesques vous allez des textes↑
As : narratifs
P : des textes ↑
As : descriptifs
P : et les types argumentatifs je vais me limiter là pour ne pas H/alors/vous avez là les grands types il y en a beaucoup euh : il y a aussi je vais ajouter type euh euh : explicatif, le type injonctif/je vais me limiter là/
A: professeur↑
P : oui :↓
A: s'il vous plaît le type c'est dans la description ou bien c'est en général
P : non/non/dans les types des textes on trouve le type narratif le type descriptif/argumentatif/explicatif/injonctif
A: ah :donc
P : je vais expliquer rapidement/vous avez compris le type descriptif↑
As : oui
P : on ne raconte pas
As : on décrit/on décrit des personnages <u>XXX</u>
P : dans le type argumentatif on ne raconte pas on ne décrit pas on fait quoi↑
As : on fait le commentaire
P : non

A: on donne des arguments
P : on avance on défend un point de vue/vous prenez position pour défendre un point de vue/là vous êtes dans le type argumentatif/par exemple on vous dit est-ce que vous êtes pour ou contre le comportement de Kamere↑n'est-ce pas↑cette question vous pousse à faire quoi↑//à prendre une↑
As : description/position X
P : quand vous prenez position soit vous êtes contre Kamere soit vous êtes pour Kamere alors en ce moment dans le type qu'on appelle argumentatif vous êtes en train de défendre votre opinion votre point de vue/c'est ainsi que vous avez des textes qui commencent *à mon avis/je pense que/selon moi/* et là vous êtes dans type↑
Es : argumentatif
P : vous avez le type qu'on appelle explicatif/et là c'est simple /il vous arrive d'acheter des appareils n'est-ce pas↑
As : oui
P : qu'est-ce qu'on trouve dans∷
A: des notices
P : et ces notices↑
As : on a expliqué XXX
P : le type explicatif on donne une explication sur ce que vous devez faire/là si vous avez déjà lu tous les textes qui se trouvent dans beaucoup ∷d'appareils que vous achetez ça va↑il y a ce qu'on appelle des notes explicatives et ces notes donnent des explications sur ce que vous devez faire/on vous dit que avant de manipuler cet appareil veuillez lire d'abord↑
A: la notice
P : la notice/c'est ça les genres des textes qu'on appelle genres explicatifs/ça va↑/la personne qui parle ne se trouve pas dans dans/il vous donne seulement des explications il est neutres/la personne est neutre il vous donne des explications :ça peut être des explications scientifiques/ça peut être ∷ philosophiques ainsi de suite là vous êtes dans les textes qu'on appelle textes↑
As : explicatifs
P : de type explicatif/ce genre de type on le trouve très souvent dans des notices/ça va↑/et enfin vous avez le type↑
A : injonctif
P : injonctif c'est-à-dire qui fait quoi↑
A1 : donner des ordres
P : qui donne↑
As : des ordres
P : et là c'est ce que vous trouvez dans beaucoup de textes de recette/ça va↑/vous avez de :
A: injonctif
P : oui injonctif/il vous arrive de∷ de découvrir des recettes n'est-ce pas↑/parce que si vous voulez appliquer des recettes vous allez trouver les phrases du genre prenez de l'eau /ajoutez euh : du sucre/euh : vous êtes des femmes H//non non je vous retourne :

Ax : la question
P : la question/est-ce que tu peux nous donner la recette de : pondu/comment vous préparez le pondu↑/expliquez cela maintenant à la classe↓ oui↑
A: il faut d'abord choisir de bonnes feuilles
P : humm
A: après il faut les laver
P : humm
A: après avoir lavé il y en a qui mettent de l'eau chaude dessus/il y en a ceux qui font griller ça dans une casserole/après il faut piler/
P : bon maintenant tu t'arrêtes là tu reprends ces phrases là en utilisant l'impératif à la place de *il faut*/qu'est-ce que vous allez dire
As : prenez de l'eau chaude XXX
Ax : vous mettez
P : non l'impératif
A: mettez dans la marmite
P : oui::↓
A: faites bouillir quelques minutes XXX
P : oui::↓
A: après
P : qu'est-ce que vous êtes en train de faire↑
As : des explications/injonctif XX
P : vous êtes en train de donner les↑
As : les ordres
P : comment arriver/les instructions si vous voulez/vous êtes en train de donner des instructions XX alors lorsque vous parlez en utilisant un tel langage vous produisez ce qu'on appelle un texte injonctif/la plupart des textes que vous avez étudiés au niveau un et deux soit ce sont des textes
As : au niveau trois/quatre
P : surtout au niveau trois/c'est là/on n'a pas eu l'occasion de vous dire qu'il s'agit des textes injonctifs
Obs : ce n'était pas nécessaire à ce niveau là
P : oui/maintenant ici parce que vous êtes au niveau de concevoir et écrire vous devez savoir maintenant que si je donne l'ordre avec l'impératif je suis je produis un texte injonctif/quand je donne des explications hein::↑vous achetez un produit vous envoyez au village/ vous prenez le stylo maintenant vous commencez à écrire /vous allez faire ça ça ça ça ça pour ce produit ou bien ce matériel↓à vous êtes dans un texte explicatif/alors je reviens maintenant pour dire dans chaque genre on trouve de différents↑//types et effectivement/bon il y a aussi des textes qu'on appelle informatifs (écrit au TN)//ça aussi c'est très fréquent vous avez étudié ça/ les textes informatifs/quand vous demandez à quelqu'un où se trouve l'avenue::
A: maluku

P : maluku par exemple/où se trouve la poste ça va↑/quelqu'un va commencer à vous dire la poste si vous voulez aller à la poste faites ça ça il vous donne quoi↑
As : l'information
P : ce genre de textes on les appelle textes informatifs/alors dans chaque NON type des textes/dans chaque genre il y a différents types des textes//
A: permettez prof il y a combien de genres↑
P : plusieurs/on ne peut pas vous donner tout/on prend les genres qui correspondent à votre niveau/ça va↑par exemple ici euh : euh :nous sommes dans le genre romanesque et dans ce genre romanesque / vous voyez je n'ai pas mentionné le : l'épistolaire/l'épistolaire ça fait partie de grand genre parce que là vous écrivez de : des lettres/alors je n'ai pas donné le genre euh : journalistique parce que le genre journalistique d'une manière générale euh : fait partie de genre des essais parce que très souvent les journalistes donnent leurs réflexions sur l'avenir des événements/on ne peut pas tout donner c'est beaucoup/mais pour les gens qui ont suivi les écoles secondaires normales/un élève à la sortie de l'école secondaire doit connaître tous les genres/doit connaître tous les genres/à la sortie des humanités
As : mais ici aussi ici aussi XXX (revendique avoir le droit d'apprendre tous ces genres)
P : non non /non non ECOUTEZ là là là je risque de vous rendre un mauvais service parce que vous risquez de XX des choses que vous ne serez pas en mesure de faire/euh : vous n'êtes qu'à un certain niveau il y a encore d'autres niveaux/c'est plus que vous passez de niveau plus qu'on ajoute des genres
As : XXX
P : je vous ai dit que ce que je vous donne ça va se terminer pendant ces 60heures-ci↑je n'ai pas dit CA↑ ceux qui sont forts iront plus loin
Obs : et en plus les genres sont illimités/illimités/les types sont limités parce que vous avez le narratif le descriptif etc. comme le prof l'a dit mais les genres/regardez déjà il y a le roman il y a la nouvelle il y a les lettres il y a le fait divers : il y en a beaucoup
P : il y en a BEAUCOUP↑
Obs : illimités/donc vous allez les rencontrer dans la vie parfois on ne sait même pas les nommer

59'

P : mais on vous donne seulement les grands genres XX ça va↑/je pense que là vous avez eu au moins quelques notions sur les grands genres/on peut rentrer au:: (cherche l'heure)
Obs : on a trente minutes
P : on a trente minutes
Ax : rentrons à notre mouton d'évaluation
P : (rit) alors maintenant là vous devez savoir que quand vous évaluez nous sommes dans le genre↑
As : romanesque
P : type↑

As : narratif
P : mais il n'est pas exclu que vous rencontriez une description là je vous ai dit qu'au niveau de type il n'y a pas de type à 100% /il y a un type qui peut dominer/je peux commencer à raconter une histoire à un moment j'arrête l'histoire et je mets à décrire et je peux arrêter de décrire je commence à donner des explications ça va↑si je termine les explications je commence à↑raconter/
Ax : l'injonction aussi
P : oui oui /dire quand il est arrivé là-bas il a commencé à donner les instructions à ses enfants ne sortez pas n'allez pas (en faisant des gestes de bras) tout ça tout ça je suis déjà dans le genre/donc vous allez trouver presque les différents types dans un genre/ça va↑/mais il y a un type dominant/le type dominant peut être la narration/le type dominant peut être la description mais qui prend en charge la narration ainsi de suite/voilà la ce sont des informations quelque peu littéraires//maintenant revenons au fait divers nous prenons ici euh : madame euh : Maria ou mademoiselle je vois elle a écrit ici mademoiselle Maria/nous avons euh : qu'est-ce que nous avons conclu pour elle↑/est-ce que c'est concluant↑/selon vous qu'est-ce que vous avez conclu↑/oui :↓ (désigne un E)
A: ce n'était pas un fait divers
P : c'était quoi↑
A: c'est une histoire qu'elle raconte/elle raconte une histoire
P : il a raconté quoi↑
Ax : une histoire

1 :01' :18"
Intermède

Agent administratif : prof/ je viens chercher des sous
P : vous avez déjà payé tous là↑ vous avez des informations sur le genre et le type/payez aussi le de monnaie là-bas
Ax : maintenant on est assuré
Agent : QUE↑
A:on voit : le prof est là avec nous parce que on était un peu jaloux là maintenant on peut
Obs : ils peuvent payer maintenant/Sylvain tu vois↑
P : donnez-moi des garanties parce que vous faites des déclarations
Obs : Maugust il n'y a plus de garantie ça tombe dans les oreilles de Sylvain lui quand on le voit c'est l'argent mais quand les étudiants disent maintenant qu'ils sont garantis pas parce que le prof est là mais parce qu'il est bon
Cl : oui il est bon/le prof est déjà dans nos bras/il a du travail maintenant/il devient déjà permanent XXX
Obs : voilà
P : c'est vous qui me gérez
Cl : oui (rires)XXX
Agent : prof je vais chasser (en blaguant) XX

Cl : (éclats de rires)

1 :02 :30

P : bien rapidement/ nous avons rejeté/ parce qu'il faut donner des raisons vous devez connaître pourquoi ça a été rejeté/madame↑ complétez un peu les éléments en plus de ce qu'elle a dit//pourquoi nous avons rejeté le texte de mademoiselle Maria↑
A: parce qu'elle a raconté comme une histoire qui s'est déjà passée
P : mais un fait divers c'est un récit c'est déjà passé↑ mais pourquoi nous avons refusé que ce n'est pas (sic) un fait divers↑ ça c'est ce que vous devez connaître/vous êtes en train de comprendre↑ vous avez posé un problème la fois dernière /qu'est-ce que vous avez retenu↑
A: j'ai retenu que le fait divers c'est une histoire qui est passée à un**e** endroit H
P : là on dit que c'est une histoire qui s'est passée à UN endroit/c'est bien
Ax : l'histoire s'est passée au même moment et au même endroit
P : VOILA il faut donc insister sur le caractère de l'en-droit↓/parce qu'on dit que c'est un incident/un incident c'est quelque chose d'inattendu/vous êtes vous passez là on renverse quelqu'un par une voiture (sic) allez vous êtes en mesure de dire d'où venait la voiture comment c'est arrivé et qu'est-ce qui s'est passé après et quand dégage la personne/c'est fini on l'emmène à l'hôpital vous n'allez pas suivre ça/ vous allez vous limiter à donner seulement ce qui s'est passé avant l'accident la provenance de la voiture avec quelle vitesse :peut-être c'est le piéton qui a commis une imprudence/dès qu'on l'achemine c'est fini ce n'est plus votre affaire :voilà ce qu'on appelle un incident/et non pas nous raconter des histoires qui vont commencer là vous êtes dans une nouvelle à ne pas confondre::quoi↑/un fait divers et↑
Cl : une nouvelle
P : VOILA :↓
A: on peut dire aussi l'information↑
P : OUI dans une nouvelle oui c'est vrai qui est avec un petit volume que le roman c'est presque comme un roman mais avec un petit volume que le roman où on compte le nombre vous n'allez pas exagérer le nombre de personnages/dans un roman c'est tout d'un monde avec beaucoup de personnages dans une nouvelle vous sélectionnez très peu de personnages et vous racontez rapidement et vous terminez votre information

1 :05' :10"

P :Nous prenons euh::Mamou/elle est là/elle a fait beaucoup de bruit maintenant nous allons H/madame↑oui↓ écoutez très bien/surtout il faut être attentif au début c'est très important//oui↓

1 :05' :10"/1H 7'18"

A: lundi le 16 mars 2009
Le titre de mon divers c'est l'infidélité dans le foyer

Je vais raconter une scène qui s'est passée un jour sur le boulevard du 30 juin dans la commune de la Gombe/A /en pleine journée un mari qui avait surpris sa femme avec un autre mari venant dans un hôtel/le mari dans son chemin de retour venant à la maison et pourtant la femme lui avait dit qu'elle partait chez sa mère à Kingabwa/donc c'était faux elle avait un rendez-vous/quand le mari se pointait devant/elle/elle s'est arrêtée avec son amant la pauvre n'en revenait pas/elle a commencé à fuir laissant son sac dans le véhicule de son amant elle croyait que son mari la suivait pourtant le mari est discuter avec l'amant en pleurant sa femme parce qu'il aimait beaucoup sa femme/du coup le mari a appris qu'on a heurté sa femme en traversant le boulevard vers la grande poste/ à cause de l'infidélité la femme est morte et laisser cinq enfants//

P : réaction de la classe : là je ne parle pas/je vous ai donné beaucoup d'informations à vous de vous compléter/nous commençons par là madame vous donnez votre point de vue/est-ce un fait divers ou pas ↑je ne parle plus

A: selon moi je vois que c'est la même chose que l'autre là qui est partie/on dirait que c'est une histoire une vraie mais ce n'est pas vraiment un fait divers/

P : donnez des raisons/quelles sont des raisons↑

A: parce que selon ce que je connais le fait divers c'est un incident du jour

P : vous partez de l'histoire que vous avez suivie

A: oui c'est un événement passé qui était un incident du jour dans le passé mais quant à un fait divers selon ce que le professeur nous a demandé/moi je trouve que/ non ça n'a pas vraiment répondu à tous nos

A1 : quelque part

P : non non non// qui encore partage le point de vue de madame↑/ madame ↑oui↓

A: euh : l'événement ne s'est pas passé au même endroit/tout d'abord ils se sont chamaillés/la femme a couru/on est allé l'écraser ailleurs/donc ce n'est pas au même endroit

P : oui :↓

Ax : ils ne se sont pas chamaillés le femme a fui en voyant son mari

P : tout à fait mais elle n'était plus au même endroit

As : oui

A2 : moi-même je peux conclure↑

As : attendez/c'est nous qui <u>XXX</u> *esuyi yo (*rires)

P : qui a encore quelque chose à ajouter/dans le même sens↑/celui qui pense que ce n'est pas un fait divers/qui encore↑

A: par contre moi j'ai trouvé que c'est un fait divers

P : oui :↓ les gens qui étaient contre sont::

Obs : prof excuse-moi de vous interrompre et mon amie là/tu entends↑PAR CONTRE moi je trouve que c'est un fait divers/l'alliance fait du BOULOT

Cl : (rires)

P : ok tout à fait c'est bien/tu vas : t'exprimer après nous terminons d'abord avec les gens qui sont contre

A: si j'ai bien suivi madame quelque part XX la dame avait demandé à son mari d'aller à Kingabwa
P : humm
A:pour dire que la dame a quitté la maison avant son mari/donc l'événement n'est pas passé au même endroit
P : humm
A: d'abord la maman est sortie elle est allée je ne sais où
P :humm
A: et après monsieur c'est à son tour/quand il est sorti ils se sont croisés quelque part/donc ce n'est pas un fait divers donc l'événement n'a pas eu lieu dans un même endroit
P : selon toi le fait divers devait commencer à quel moment↑
A: le fait divers devrait commencer d'après moi chez elle
As : non
A1 : moi j'estime que c'est un fait divers
P : non/nous sommes en train de récolter les points de vue qui sont contraires/nous sommes en train de récolter l'opinion après nous allons vous accorder la parole//donc selon vous le fait devait commencer à quel moment précis↑ dans cette histoire↓
A: je peux rectifier ↑le fait divers devait commencer au moment le monsieur a mis la main sur sa femme
Cl : oui
P : les éléments antérieurs là nous les ignorons
A: non je ne suis pas convaincue
P : on va vous accorder la parole madame
A:ok
P : on peut maintenant vous donner la parole↑on peut on peut
A: si vous voulez
P : bon allez-y
A: je dis que c'est un fait divers parce que j'ai bien dit le mari s'est pointé devant sa femme avec son amant/ils étaient sur le boulevard du 30 juin/le mari a pris la route du boulevard 30 juin pour rentrer chez lui à la maison/alors là où la femme s'est arrêtée avec son mari c'était sur le boulevard 30 juin et le mari s'est pointé devant eux en voyant sa femme dans le véhicule d'un amant/vous voyez↑alors en fuyant le mari parce que le matin la femme avait menti à son mari qu'elle partait chez sa mère mais elle n'a pas arrivé là-bas parce qu'elle avait rendez-vous avec un amant alors ils étaient dans un hôtel sur le boulevard 30 juin
P : tout à fait/ madame quelques questions de précision/l'incident commence à quel moment↑/l'incident commence à quel moment↑
A: quand le mari a vu sa femme
P : voilà/oui <u>XXX/</u> l'incident devait commencer là et tourner autour de cet endroit là
Obs : mais elle dit que c'est au niveau du boulevard
Cl : elle commence le matin/quand la femme a quitté la maison comment toi tu connais ces détails parce que l'incident a commencé là

Obs : non elle ne connaît pas les détails elle a dit que là le mari ne savait pas
P : le problème c'est lequel/elle devait maintenant faire parler le mari dans fait divers/selon le mari cette femme a quitté la maison c'est-à-dire que ce détail là de quitter la maison nous devrions l'apprendre lorsque l'homme commence à parler maintenant cette femme m'a trompé le matin XXX
P : on a parlé de la cohérence/tu avais une idée
A: l'idée est mal présentée
P : tu n'es pas vraiment à côté /donc tu as bien localisé l'incident c'est bien/l'idée est là l'incident est là/à partir du moment où il y a une surprise/la femme panique/elle quitte le lieu/l'homme reste avec son rival/pendant ce temps l'attention est attirée sur l'homme les deux rivaux/on ignore ce qui s'est passé sur le boulevard ok↑
As : oui
P : c'est en ce moment là que l'homme pouvait parler dire que je m'étonne de te voir avec ma femme alors que le matin/là nous apprenons sur le lieu que cette femme a menti à partir des déclarations de son mari/toi tu ne sais pas ça tu annonces ça et ça montre que ce n'était pas un incident
Obs : prof c'est qu'elle ne l'a pas dit mais de manière implicite qu'est-ce qui l'a poussée à prendre la fuite↑ c'est parce qu'elle s'est rendu compte qu'elle a été prise la main dans le sac/c'est ainsi que/le mari ne savait pas non plus au départ qu'il avait été trompé/ il ne le savait pas non plus/c'est quand il rencontre sa femme accompagnée d'un autre mec qu'il se rend compte AH↑j'ai été mené en bateau/en ce moment là la femme panique elle prend la fuite
P :oui
Obs : alors implicitement on peut se dire que c'est là le mensonge/c'est là le mari se rend compte qu'il avait été driblé et la femme paniquant elle fuit aussi
P : nous parlons le même langage c'est-à-dire qu'elle ne pouvait pas évoquer cette scène là/quand la femme était à la maison quand elle a dit à son mari moi je/cette scène là il n'y a pas encore de mensonge
Obs : oui
P : le mensonge c'est quand l'incident arrive
Obs : oui
P : avant c'était un fait normal
Obs : oui
P : donc on devait apprendre tout au même endroit
Obs : oui
A: maintenant je suis convaincue
Cl : voilà/bravo/applaudissements
P : donc euh c'est un travail à refaire/ça va↑/donc il faut partir du lieu de l'incident et tout doit être connu au même lieu au moment où l'incident éclate/ne nous donnez pas les détails avant ou après/c'est quand par exemple la femme est partie/non/on a écrasé qui est venu annoncer/celui qui est venu annoncer là comment il a su que sa femme/parce qu'ils étaient

peut-être au niveau du rond-point Mandela on est allé écraser la femme au niveau de la poste et celui qui est venu annoncer à la femme on a écrasé votre femme c'est qui↑il y a des incohérences/c'est invraisemblable en ce moment là/les éléments commencent à tomber du ciel/c'est incohérent/ça va↑
Cl : XXX (Rires suite à cette évaluation chacun se rend compte d'avoir tout mélangé : travail à refaire)

1H16'50''- 1H18'18''

P : Cilo si tu as un mot à dire
Obs : non non/non non : tout ce qui me plaît d'abord excusez-moi je parle parfois trop/la classe a déjà un certain niveau
P : tout à fait
Obs : elle prend de l'intérêt à ce que tu leur apprends/elle participe et Dieu merci ma thèse porte sur ce que vous êtes en train de faire maintenant/ je trouve mon compte/je vous dis merci/au prof et à vous/j'entends même certaines expressions certaines interventions on sent que ce sont des femmes et des hommes qui ont appris/qui prennent du plaisir à apprendre parce qu'ils évoluent chaque jour/parce que/d'ailleurs c'est la problématique de ma thèse je me dis que les étudiants de l'alliance n'apprennent pas vite parce qu'ils ne trouvent pas du sens dans qu'on leur enseigne/alors je rends compte que vous trouvez du sens dans ce que vous êtes en train d'apprendre c'est pourquoi vous êtes motivés davantage/donc je suis content/je suis content/continuez ainsi

1H18'30''- 1H19'05''

P : il nous reste combien de minutes
Obs : quinze minutes
P : quinze minutes/nous pouvons y aller/le nom c'est qui↑
A: Isidore Bila
Obs : maman s'il te plaît ne déchire pas cette première copie/j'en aurai besoin parce que je voudrais voir ce que tu as fait avant cette critique hein↑ et ce que tu auras fait après/ça me permet de voir des écarts quand on n'a pas encore appris et quand on appris

1H19'05''1H20'35''

A: (en annexe témoignage d'une étudiante sur ses progrès réalisés en français grâce à l'alliance française)

1H20'05''1H21'15''

P :bon euh : madame tu vas lire ton fait divers/elle a dit que son fait divers était cohérent
Cl :XXX
P : allez-y comme tu es déjà là

1H21'16''/1H22'05''

A: kintambo : une femme et un fou
Crime provoqué par un fou à Kintambo hôpital dans la commune de Kintambo
Un fou a attaqué une dame/une dame a stationné la voiture pour acheter les divers dans une boutique/en sortant elle a démarré la voiture mais la voiture ne démarrait pas/alors un fou est venu à l'aide/il a commencé à pousser la voiture et elle ne démarrait pas (interrompt la lecture suite aux blagues de ses camarades)
P : allez-y
E : (reprend la lecture là où elle s'était arrêtée)
alors un fou est venu à l'aide/il a commencé à pousser la voiture et elle ne démarrait pas/le fou est devenu indigne/il a pris une grosse pierre il a lancé sur à la à la à la parabise (sic)la parbise s'est cassée en mille morceaux/ils sont rendus ils se sont rendus à la police/l'opj a retranché 'sic)on ne peut pas arrêter un fou parce que c'est/un malade mental//

1H22'05''-1H24'25''

A : (elle s'auto-évalue directement) c'est un divers mais le prof a expliqué il faut que le fait commence là où le fait divers commence mais ici j'ai commencé par d'autres détails puis venir au fait divers
A1 : partir à la police
A: oui aller à la police
Cl : XXX
P : oui oui/qu'est-ce que vous avez à dire↑
Ax : elle-même elle s'est déjà
P : non non
A2 : elle a bien commencé
P :oui
A2 : pour terminer le fait divers elle dit qu'ils sont allés à la police ça a dérangé mais tout ce qu'elle a dit c'est bon
As : ça s'est passé au même moment
P : je pense que là où::au lieu de/tu as/c'est un fait divers/vraiment :réussi malheureusement il n'est pas tragique/il a un caractère comique/ce n'est pas tragique il n'y a pas de violence
A: (elle s'en défend : le fou a pris une grosse pierre…)
P : vous faites rire des gens/qu'est-ce qui domine ici c'est l'accent comique/si↑voilà tu allais terminer ton fait divers en disant que un Opj est arrivé sur le lieu/voilà au lieu de le déplacer/un OPJ est arrivé sur place /ok↑et la femme a commencé à s'expliquer l'OPJ a tranché directement qu'on ne peut pas arrêter un fou/là sur place
Cl : le registre n'est pas tragique/pas de violence/mais quand le fou a lancé la pierre sur le pare brise/ça ce n'est pas XXX
P : c'est un fou ce n'est pas un homme normal
A: c'est un homme tout entier↑

P : oui madame sinon c'est un incident/même le titre une femme et un fou/déjà ça attire d'avance//bon là si vous avez l'idée d'achever votre fait divers ailleurs/si vous voyez qu'il y a une incohérence au « lieu » parce que c'est vous qui créez/vous êtes libre/ c'est votre production/c'est un fait euh:/nous sommes dans l'imagination vous pouvez casser cette histoire de :ils sont allés X /NON/ils doivent être sur place//même dans le fait divers là (s'adressant à Mamou cette fois-ci)/au lieu de dire que euh::la femme a fui il fallait dire que l'homme a tenu la femme en lui demandant qu'est-ce que tu m'as dit le matin/séance tenante/sur place/le matin tu m'as dit que euh : H/c'est ça chez tes PARENTS↑/là tu allais bien cadrer

A: la femme ne pouvait pas supporter le le : le danger/rester là XXX

P : mais c'est un fait imaginaire↑/faites maintenant de sorte que la femme supporte pour qu'elle soit d'ailleurs humiliée/davantage/comme ça elle ne va pas tromper son mari prochainement

A: elle a déjà perdu le mariage

P : et elle est allée mourir

Cl : (rires)

A: mais c'est un peu drôle :↓/quand les maris trompent leurs femmes c'est normal/quand les femmes trompent les maris ça devient vrai-MENT↑

P : une question (la caméra ne capte pas la dernière question de P, posée pratiquement en aparté car tous les Es rangent déjà leurs affaires)

Fin de la séance

> **Synopsis**

SHAKO S. FD 3

Niveaux	Repères temporels	FST	Supports matériels	Résumé narrativisé
Transition	00'/01 :09'' (01' :09 » »)			Rappel de la leçon précédente sur le fait divers
		Q		P désigne une A pour qu'elle rappelle ce qui a été enseigné/appris lors de la dernière classe. L'A tâtonne. Elle parle tantôt de fait divers tantôt de dissertation. P désigne l'A qui a présenté son fait divers devant la classe lors de cette séance de classe. Celui-ci commence par se racler la gorge et cite de manière peu convaincante quelques mots relatifs au fait divers.
1				**Fait divers**
1.1		Q		➤définition P demande de définir le fait divers. Il désigne une A. Celle-ci tente de définir le fait divers à partir de ses caractéristiques. P réfute la réponse en faisant voir que là il s'agit des techniques et non de définition. P guide les Es jusqu'à ce qu'ils définissent le fait divers comme un incident du jour. ➤caractéristiques du fait divers Par le jeu des questions/réponses, P fait découvrir les différentes caractéristiques d'un fait divers. En même temps, il fait voir pourquoi le fait divers de Nzuzi a été invalidé.
1.2				P veut savoir ce qui va être évalué. Les As ne trouvent pas la réponse attendue. P dit

				qu'ils vont évaluer les compétences de celui ou celle qui va présenter le fait divers.
Transition	01' :09/08' : 57'' (07' :48'')			P annonce qu'ils vont écouter un fait divers qui sera évalué selon les critères repris sur la fiche distribuée à la classe mais revient sur ce qui doit être évalué.
Nouvelle transition	08' :57''/12' :05 (03' :08'')			P annonce qu'ils vont écouter le fait divers pour pouvoir l'évaluer
2				**Evaluation des faits divers**
2.1				Premier fait divers
2.1			Grille d'évaluation des compétences.	P fait réaliser l'exercice qui consiste à produire un fait divers. Il commence par donne les consignes de présentation du fait divers
2.1.1	12' :43''/15' :35'' (02' :52'')			L'A lit son fait divers devant la classe. Des condisciples l'arrêtent dans sa lecture et l'invitent à lire à haute voix. Elle reprend sa lecture par le début. A la suite de la première lecture, une E dit que même Sarkozy ne lisait pas comme elle. Cette remarque est relayée par l'ensemble de la classe qui estime qu'elle a lu trop vite. Elle en tient compte dans sa relecture et fournit un effort pour se faire comprendre de l'auditoire.
2.1.2	15' :35/19' : 10''			P demande à la classe si ce qu'elle vient d'entendre correspond à un fait divers. Il s'ensuit une discussion : les uns estiment que c'est un fait divers d'autres trouvent que c'en n'est pas un. P leur demande de se référer au fait divers qui a servi de modèle. Il

	(03' :35'')			tranche en disant que ce n'était pas un fait divers parce que l'histoire ne se passe pas au même moment. L'E essaie de se justifier. Elle se demande si son texte qu'elle considère comme une lettre était envoyé chez un anonyme ne serait pas compris. P relève directement qu'il ne s'agissait pas d'une lettre mais plutôt d'un fait divers. Cette remarque fait glisser la leçon vers la notion des genres et types des textes.
3				**Notions des genres et types des textes**
3.1	19' :10/59' (39' :50'')	M		P improvise l'enseignement des genres et des types. Il essaie d'établir une différence entre les genres et les types. Il le fait au cas par cas. Chaque fois que la situation se présentait il tentait d'expliquer. Il aboutit à donner les différents types des textes. Un E demande combien il y avait de genres. Il se limite à leur parler du nombre illimité de genres mais il les rassure en leur donnant quelques grands genres. Par souci de progression, d'autres genres seront vus à d'autres niveaux d'apprentissage. Pendant ce temps, P marque l'essentiel de ce qu'il dit au TN. Les Es notent. Par ailleurs, P a insisté sur les temps de conjugaisons tant qu'il s'agit d'une narration ou d'une description. P précise que dans un genre on peut trouver plusieurs types dont un dominant.
3.1.1				Un A propose de « rentrer à leur mouton d'évaluation ». P estime que les informations qu'il venait de donner permettrait de pouvoir évaluer en âme et conscience selon le genre et le type. P veut que les Es rappellent pourquoi le fait divers de Maria a été rejeté. Un E rappelle qu'elle avait raconté une histoire.
Intermèd e				Un agent administratif passe pour un contrôle financier. En blaguant, il menace de « chasser » les apprenants qu'ils ne se seront pas acquittés de leurs écolages. Les Es le rassurent de pour pouvoir payer les frais parce qu'ils sont contents de leur prof.
4				Evaluation des faits divers (suite)

				➤Premier fait divers (suite) P demande à la classe pourquoi le fait divers de Maria a été rejeté. Un E dit que c'est parce qu'elle a raconté une histoire. P confirme qu'un fait divers est effectivement un récit. P insiste sur le fait qu'un fait divers est un incident qui se passe à un moment donné et dans un lieu donné. Sinon, ça devient une nouvelle. P insiste pour que les Es ne confondent pas nouvelle et fait divers. Un E soulève le problème de l'information que l'on peut trouver dans une nouvelle. P en profite pour tenter une comparaison entre roman et nouvelle.
				Deuxième fait divers
				P passe la parole à la deuxième intervenante pour la lecture de son texte non sans rappeler les consignes et à la classe et à l'intervenante.
				Après échanges, le fait divers est rejeté pour une raison essentielle : tout ne se passe pas au même endroit. Son auteure se dit convaincue après longue discussion.
Intermèdes				P passe la parole à l'observateur pour un commentaire. Ce dernier dit son sentiment émerveillé par ce qu'il vient de vivre : Apprenants motivés, enseignant dynamique et objet d'enseignement en cohérence avec les objectifs de sa recherche.
				Témoignage de Mamou : elle exprime toute sa gratitude à l'alliance qui l'a aidée à sortir du gouffre de l'incompétence linguistique et communicative. Elle avoue être capable de soutenir une discussion en français, ce qu'il était impensable pour elle il y a peu de temps
				Troisième fait divers
				P procède de la même manière que pour les précédents textes. A la seule différence que

				cette fois-ci, au lieu que la recension commence par la classe, c'est l'intervenante qui s'auto-évalue par rapport aux longues explications apportées par le prof plus haut. P apprécie positivement le texte mais déplore l'absence de registre tragique du fait divers. L'E tente en vain de s'en défendre en évoquant l'acte de casser le pare-brise de la voiture de la femme du fait divers par un fou. P rétorque que cela est fait pour faire rire les gens (registre comique). La classe rit. Du reste, P est satisfait du texte présenté.

Annexe E. Fiche d'évaluation formative

Compétence pragmatique		
Questions d'évaluation formative	**OUI**	**NON**
L'apprenant a-t-il présenté les personnages du fait divers ?		
L'apprenant a-t-il indiqué le lieu du fait divers ?		
L'apprenant a-t-il raconté l'événement qui constitue le fait divers ?		
L'apprenant a-t-il annoncé clairement l'événement qui a précédé le fait divers ?		
L'événement qui constitue le fait divers est-il insolite ?		
Le registre du fait divers est-il tragique ?		
Compétence linguistique		
Les phrases sont-elles simples ? Sont-elles toutes compréhensives ?		
L'apprenant a-t-il vérifié l'orthographe des mots?		
L'apprenant a-t-il accordé correctement (en genre et nombre) les mots ?		
L'apprenant a-t-il relu sa copie pour déceler les incohérences ?		