



L'avènement de la méthodologie actionnelle : une étude de sa complexité didactique à travers la mise en œuvre de manuels de FLE

Lara Neves Soares

► To cite this version:

Lara Neves Soares. L'avènement de la méthodologie actionnelle : une étude de sa complexité didactique à travers la mise en œuvre de manuels de FLE. Linguistique. Université Paris Cité; Universidade de São Paulo (Brésil), 2019. Français. NNT : 2019UNIP5095 . tel-04000589

HAL Id: tel-04000589

<https://theses.hal.science/tel-04000589>

Submitted on 22 Feb 2023

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

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



Université de Paris

En cotutelle avec Université de São Paulo

École doctorale Sciences humaines et sociales - 180

Laboratoire EDA – Éducation, discours, apprentissages

L'avènement de la méthodologie actionnelle : *Une étude de sa complexité didactique à travers la mise en œuvre de manuels de FLE* Par Lara Neves Soares

Thèse de doctorat de Sciences du langage

Dirigée par Margaret Bento
Et par Eliane Lousada

Présentée et soutenue publiquement le 27 novembre 2019

Devant un jury composé de :

Margaret Bento, professeur des universités, Université Paris Descartes, directrice de thèse

Eliane Lousada, professeur des universités, Université de São Paulo, co-directrice de thèse

Philippe Blanchet, professeur des universités, Université de Rennes, rapporteur

Véronique Castellotti, professeur des universités - PH, Université de Tours, rapporteure

Valérie Spaëth, professeur des universités, Université Sorbonne Nouvelle, présidente du jury

Luciano Tocaia, professeur des universités, Université de Minas Gerais, examinateur



Except where otherwise noted, this is work licensed under
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



UNIVERSITÉ
**PARIS
DESCARTES**



Université
de Paris



Universidade de São Paulo



Lara NEVES SOARES

**L'AVÈNEMENT DE LA MÉTHODOLOGIE ACTIONNELLE :
UNE ÉTUDE DE SA COMPLEXITÉ DIDACTIQUE À TRAVERS LA
MISE EN ŒUVRE DE MANUELS DE FLE**

Thèse de doctorat en Sciences du langage
effectuée en cotutelle internationale

Jury :

Margaret BENTO (Université Paris Descartes – directrice de thèse)
Eliane LOUSADA (Université de São Paulo – co-directrice de thèse)
Philippe BLANCHET (Université de Rennes – rapporteur)
Véronique CASTELLOTTI (Université de Tours – rapporteure)
Valérie SPAËTH (Université Sorbonne Nouvelle – présidente du jury)
Luciano TOCAIA (Université de Minas Gerais – examinateur)

Novembre 2019

« Toute critique se critique. »
(Meschonnic, 1975)

Remerciements

Cette thèse n'aurait pas pu voir le jour sans la confiance et la posture bienveillante de Margaret Bento depuis son début. La douceur et la réactivité de Margaret peuvent surprendre plus d'un. Je me suis vite rendue compte de la chance que j'ai eu de l'avoir rencontrée. Ses commentaires pointus, mais non invasifs, m'ont laissée grandir et apprendre. Toujours disponible, toujours à l'écoute, je la remercie d'avoir cru que je pouvais réaliser cette thèse, même quand j'en ai douté. Je la remercie de m'avoir accueillie à chaque rendez-vous avec le sourire, même quand elle n'avait pas beaucoup de temps. Je la remercie de m'avoir fait confiance et de m'avoir laissée construire mes schémas théoriques. Je la remercie d'avoir soutenu mes différents projets professionnels et surtout personnels développés pendant mon doctorat. Merci d'avoir été là ! Tu as été une directrice de thèse sans failles.

Et parce que la vie nous conduit, heureusement, à d'autres rencontres également belles, j'ai pu être doublement chanceuse ! J'ai eu le plaisir et l'honneur de connaître et de travailler avec Eliane Lousada, mon autre directrice de thèse qui m'a présenté l'univers du FLE au Brésil sous un angle qui m'était jusqu'à alors très peu connu. Une professionnelle rare, dédiée au développement de ses étudiants avec une attention et un enthousiasme contagieux. Je remercie Eliane d'avoir accepté d'établir cette cotutelle, de m'avoir si bien accueillie au Brésil pour le déroulement de cette recherche. Je la remercie surtout pour sa patience à mon égard et pour ses précieux conseils. Un auteur, un texte, une référence... Eliane a toujours eu le bon mot au bon moment. *Obrigada !*

Une thèse en cotutelle internationale signifie bien plus que le fait d'avoir deux directrices de thèse. C'est aussi un engagement auprès des institutions universitaires dans lesquelles je suis inscrite. Ce sont des conventions et des avenants traduits, signés, en plusieurs exemplaires avec des cachets de toutes les couleurs, du temps, et surtout de la patience. Beaucoup de patience pour effectuer tous ces actes bureaucratiques. C'est pourquoi je tiens à remercier chaleureusement Regina Celi Sant'Ana et Jérôme Brocheriou qui, à São Paulo et à Paris, respectivement, ont toujours été très efficaces dans toutes les démarches administratives qui se sont déroulées au long de ces années.

Je remercie vivement tous les membres du jury qui ont accepté de me lire et de me faire part de leurs impressions. Pouvoir vous rencontrer pour échanger, discuter et surtout apprendre donne un sens à tout le travail entrepris ces dernières années.

Je remercie Estelle Riquois qui, comme membre de mon comité de suivi de thèse a été la première à me signaler la grande différence entre *compétences* et *activités langagières* dans le CECRL. Ses critiques m'ont poussée à changer la conduite de ma thèse et m'ont permis d'entreprendre ce début de chemin de la construction de la méthodologie actionnelle.

Ces moments du comité de suivi de thèse ont été décisifs à chaque année de ce doctorat. La vie a une drôle de façon de conduire les choses et mon professeur de Master à Strasbourg est venu composer le cadre des professeurs à Paris Descartes ! Finalement, la vie est agréable de me permettre de croiser Geoffrey Sockett dans les couloirs de l'université et encore plus plaisante de pouvoir compter sur lui à chaque comité de suivi de thèse. Je remercie M. Sockett d'avoir partagé avec moi ses stratégies de recherche et son pragmatisme. Merci !

Je remercie la CAPES, organisme du gouvernement brésilien, pour les deux années de financement auxquelles elle m'a donné droit pour la réalisation de cette thèse. J'espère que la recherche au Brésil pourra continuer à se développer sur les bases de la démocratie.

Un très grand merci également aux enseignantes qui m'ont ouvert les portes de leurs cours pour que je puisse constituer mon *corpus*. Merci à Jaci Brasil Tonelli et à Ana Paula Silva Dias pour leur accueil, pour les échanges, pour leur disponibilité et leur amabilité. *Muitíssimo obrigada* ! Merci à Maeva Gal pour son ouverture d'esprit et son sens d'humour qui rendaient les cours de français en plein hiver parisien beaucoup plus chaleureux pour tous. Je la remercie encore pour sa disponibilité dès que j'avais un doute ou qu'il me manquait un document.

Je remercie tous ceux qui ont croisé mon chemin pendant ces années dans les séminaires doctoraux, les colloques, les journées d'études et qui ont contribué à mes réflexions.

Merci à Nicolas Jérôme pour sa compréhension, sa posture bienveillante et les riches échanges sur le monde des langues étrangères.

Merci à mes chères collègues et aussi thésardes Céline Robillard, San Yu Wai Maung, Eva Guerda Rodríguez pour leur écoute et leur soutien.

Un mot pour remercier particulièrement Viviane Bellance et Caroline Gossieux pour les mots doux, les SMS d'encouragement, les cafés et les confidences partagés. Vous êtes les prochaines, les filles ! Allez, courage !

Merci aux amis qui même de loin m'ont apporté leur attention et leur force : Luanna Kamarah, Lucas Rigonato, Amanda Vieira, Alexia Seibert, Germana Souza, Mariza Rezende, Mel Dantas, Gabriela Fraga, Hélène Lambert, Raísa Bastos, Julie Brugier, Cristian Galdón, Maria Cláudia Alves Rodrigues.

Un merci spécial à Andrei Popescu qui est toujours disponible quand il s'agit d'aider les amis. Et à María Mignot, mon ange, relectrice de mes textes. D'une force et d'une intelligence inestimables ! Merci pour tes propositions, ta relecture précise et ta présence forte. La distance n'est qu'un détail pour notre amitié.

Merci à ma mère, Fátima, et à ma sœur, Sofia, d'avoir été toujours à mes côtés, d'avoir soutenu mes projets et de m'avoir encouragée à aller toujours plus loin. *Eu amo vocês !*

Et parler d'amour me fait arriver à la fin de cette liste. Une liste qui en aura sûrement oublié certains et je m'en excuse, ces six dernières années ont été les plus intenses de ma vie : j'y ai vécu beaucoup de choses et connu beaucoup de personnes. Alors, excusez-moi pour tous ceux que je n'ai pas évoqués...

Félix et Xavier, mes garçons, mes petits garçons qui grandissent à une vitesse incroyable... merci de me donner, tous les jours, la capacité de m'émerveiller devant la vie, devant le monde. Merci de me pousser à être toujours quelqu'un de mieux, mais en acceptant, enfin, mes limites. Merci de m'avoir permis de vivre une des expériences la plus extraordinaire de ma vie : vous avoir mis au monde. Excusez-moi les absences, les moments où je n'ai pas pu être là, les weekends à la bibliothèque et tous les projets que nous avons remis pour « après la thèse ». Merci de votre compréhension, de vos sourires, de vos câlins et de vos bisous.

Bruno, il n'y a pas de mots pour te remercier. Je pourrais écrire une autre thèse avec des pages et des pages pour louer le rôle central que tu as eu dans la production de ce travail. Nous avons décidé d'entreprendre ce chemin ensemble et heureusement que tu

étais là ! Combien de fois je me suis dit : « tu as vraiment beaucoup de chance d'avoir un compagnon / mari / ami comme lui ! ». Merci d'avoir toujours été là, tous les jours, tous les soirs. Merci de n'avoir jamais lâché ma main. Merci de m'avoir prise dans tes bras et de m'avoir encouragée à continuer. Merci. Pour tout. Pour toujours.

Et enfin, je remercie M. Jürgen Ott qui a su voir en moi la méthodologue cachée que j'essaie d'être.

Sommaire

Remerciements -	2
Sommaire -	7
Résumé -	8
Liste des abréviations -	14
Index des figures -	15
Les conventions de transcription -	20
Présentation -	21
Chapitre 1 -	25
Chapitre 2 -	159
Chapitre 3 -	203
Chapitre 4 -	289
Conclusion -	298
Bibliographie -	301
Table des matières -	327

Résumé

Titre : L'avènement de la méthodologie actionnelle : une étude de sa complexité à travers la mise en œuvre de manuels de FLE

La didactique des langues étrangères connaît actuellement un changement paradigmatique non négligeable pour les questions portant sur la conception de la langue et du langage. Apprendre formellement une langue étrangère, c'est-à-dire dans un cadre institutionnel / scolaire, c'est se situer dans l'avenir de cette langue, dans ce but à atteindre, dans la langue en construction. Pourtant, la complexité de ce processus place le sujet-apprenant dans le présent de la langue, dans la mobilisation immédiate de sa compétence langagière, dans l'action.

Il n'est pas évident d'identifier ce chemin que l'apprenant parcourt pour s'installer dans l'action. Il est encore moins aisé d'identifier ses besoins linguistiques et de proposer une progression pédagogique tenant compte de la complexité de la langue en action. Cependant, le travail de la didactique des langues étrangères (désormais DL) repose sur ces questions. Admettre qu'une nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage (l'approche actionnelle) se construit avec les pratiques didactico-pédagogiques, revient à accepter que l'apprenant doit passer la frontière de la salle de classe pour arriver à la langue en action, à sa langue en construction. Une telle construction ne peut se faire de façon isolée. C'est inhérent au langage.

L'apprenant devient acteur social à travers l'Autre. L'intersubjectivité du langage implique d'analyser les interactions langagières en amont. À quel type de données l'analyse des interactions (orales et/ou écrites) d'un(e) seul(e) apprenant(e) nous donne-t-elle accès? De quels outils la discipline doit-elle se doter dans la recherche de cette (inter)subjectivité ? Quel est l'intérêt épistémologique d'une telle démarche ?

Dans cette thèse, nous montrons qu'à partir de la théorie du sens de Humboldt et d'une démarche de décentrement par rapport aux langues, nous pouvons penser au fonctionnement de l'acteur social dans les interactions et par conséquent à la phrase comme unité primordiale du discours (*cf.* Benveniste). Ce cheminement théorique met en valeur l'approche préconisée par le Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL). Nous remettons en question quelques notions-clés de la DL pour montrer le

basculement méthodologique qui a eu lieu ces dernières années depuis la publication du CECRL. Ainsi, notre étude analyse, à partir de la mise en pratique de manuels de FLE en France et au Brésil, ces notions-clés sous le paradigme actionnel.

Dans cette démarche, la notion de genre discursif est bien présente et centrale pour la mise en œuvre de l'action de l'apprenant. Ces genres discursifs sont présentés par le manuel de FLE, élément pédagogique central de notre étude. Pourtant, les genres ne forment pas les discours. Ce sont les discours qui caractérisent la langue. C'est pourquoi chaque production est unique même s'il s'agit d'un seul apprenant-acteur, même si nous avons un même genre textuel pour plusieurs apprenants-acteurs. Ce qui nous intéresse, c'est de chercher la particularité du discours, la diversité de la langue, la diversité des langues. Pour Humboldt, il faut d'abord connaître la diversité des langues pour aller vers l'universalité de la faculté du langage.

Dans cette conception, le mot dans la phrase et la phrase en action nous donnent accès à la formation de la subjectivité de l'apprenant. Avoir accès à cette donnée implique d'admettre le fait que s'approprier une langue étrangère est un processus unique. Ceci, dans nos rôles de didacticiens et de formateurs des enseignants, doit nous interroger quant au choix des méthodologies d'enseignement-apprentissage et, par conséquent, à la formation épistémologique de la discipline et à l'avènement d'une nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage en didactique du FLE : la méthodologie actionnelle.

Mots-clés : méthodologie actionnelle, manuel de FLE, paradigme, discours, genres discursifs

Resumo

Título: O advento da metodologia acional: um estudo de sua complexidade através do uso de manuais de FLE

A didática das línguas estrangeiras conhece atualmente uma mudança paradigmática não negligenciável quanto às questões referentes à concepção de língua e de linguagem. Aprender uma língua estrangeira de modo formal, ou seja, dentro de um ambiente institucional/escolar, significa situar-se no futuro desta língua, no objetivo a ser alcançado, na língua em construção. Entretanto, a complexidade desse processo coloca o sujeito-aprendiz no presente da língua, na mobilização imediata de sua competência comunicativa em língua, em ação.

Não é fácil identificar esse caminho que o aprendiz percorre instalando-se na ação. Mais difícil ainda é identificar suas necessidades linguísticas e propor uma progressão pedagógica levando, ao mesmo tempo, em consideração a complexidade da língua em ação. Porém, o trabalho da didática das línguas estrangeiras se constrói em cima dessas questões. Admitir que uma nova metodologia de ensino-aprendizagem (a metodologia acional) se constrói com as práticas didático-pedagógicas, significa aceitar que o aprendiz deve ultrapassar a fronteira da sala de aula para chegar à língua em ação, a sua língua em construção. Tal construção não se forma de modo isolado.

O aprendiz se torna ator social por meio do Outro. A intersubjetividade da linguagem precisa situar antes o interesse da análise de suas interações linguísticas. Todavia, a tarefa está longe de ser simples. A análise das interações (orais e/ou escritas) de um(a) único(a) aprendiz nos dá acesso a que tipos de dados? Que ferramentas a disciplina deve ter em mãos na busca desta (inter)subjetividade? Qual seria o interesse epistemológico de tal procedimento?

Nesta tese, nosso objetivo é mostrar que, a partir da teoria do sentido de Humboldt e de um processo de descentralização das línguas, pode-se refletir sobre o funcionamento do ator social nas interações, e conseqüentemente, possuir a frase como unidade primordial do discurso (*cf.* Benveniste). Este caminho teórico valoriza a abordagem preconizada pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL). Desta forma, nós revisitamos algumas noções-chaves da DL para mostrar que a mudança metodológica

que aconteceu nesses últimos anos desde a publicação do QECRL. Sendo assim, nosso estudo analisa, a partir da utilização de manuais de FLE na França e no Brasil, essas noções chaves sob a ótica do paradigma acional.

Neste funcionamento, a noção de gênero discursivo é presente e central para a execução da ação do aprendiz. Tais gêneros discursivos são apresentados pelo manual de FLE, elemento pedagógico maior do nosso estudo. Porém, os gêneros não formam os discursos. São os discursos que caracterizam a língua. É por isso que cada produção é única mesmo se tratando de um único aprendiz-ator, e mesmo se tivermos um gênero textual idêntico para vários aprendizes-atores. O que vai nos interessar é a busca pela particularidade do discurso, pela diversidade das línguas. Para Humboldt, primeiramente deve-se conhecer a diversidade das línguas e só depois caminhar na direção da universalidade da faculdade da linguagem.

Nesta concepção, a palavra na frase e a frase em ação nos dão acesso à formação da subjetividade do aprendiz. Ter acesso a esse tipo de dado implica admitir que a apropriação de uma língua estrangeira é um processo único. Este fato deve, em nossos papéis de didáticos e formadores de professores, nos questionar quanto às nossas escolhas de metodologias de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, quanto à formação epistemológica da disciplina e o advento de uma nova metodologia de ensino-aprendizagem na didática do FLE: a metodologia acional.

Palavras chaves: metodologia acional, manual de FLE, paradigma, discurso, gêneros discursivos

Abstract

Title: The advent of action-oriented methodology: a study of its complexity through the implementation of FLE textbooks

The didactics of foreign languages is currently going through an important paradigm shift as regards questions on the concepts of language and speech. Learning a language formally, i.e. in an institutional or academic framework, means placing oneself in the future of that language, in this goal to be achieved and even in the language being constructed.. However, the complexity of this process places subject-learners in the here-and-now of the language, in the situation of having to immediately use their language ability and also in action.

Identifying the road learners must take in order to become active is no easy task. Harder yet is to identify their linguistic needs and to propose a certain pedagogical progression given the complexity of the language in action. However, work done in the didactics of foreign languages centers on these questions. Admitting that a new teaching-learning methodology (the action-oriented approach) is built on didacto-pedagogical practices is the same as accepting that the learner must leave the classroom to meet the language in action and in construction. Such a construction cannot build itself in isolation. This is inherent to language itself.

The learner becomes a social actor through the Other. The intersubjectivity of language requires that all analyses of such interactions should be done at an earlier stage in the process. However, the task is far from simple. To what type of data does the analysis of interactions (oral and/or written) from one single learner give access? What tools should the discipline use in its search for this (inter)subjectivity? What is the epistemological importance of such an approach? It is my attempt to show that by beginning with Humboldt's theory of meaning and with an approach of shifting as regards languages, it is possible to consider the way in which social actors function in their interactions and consequently to consider the sentence as the primordial unit of speech (*cf.* Benveniste). This theoretical progression highlights the approach recommended by the *Common European Framework of Reference for Languages*.

In this approach, the notion of textual genre is well presented and central to enabling the learner to take action. These discursive genres are presented in the FLE textbook, a central pedagogical element in my study. However, the genres do not constitute forms of speech. It is the forms of speech that characterize the language. It is for this reason that every work produced is unique even from one single learner-actor, or even from several learner-actors producing one single textual genre. What is of interest is searching for the particularity of speech and the diversity of languages in order to find the universality of the faculty of language.

In this approach, the word in the sentence and the sentence in action provide access to the way in which the subjectivity of the learner is constructed. Having access to this data involves admitting that the process of appropriating a foreign language is unique, which should make didacticians and trainers of teachers inquire more into their choice of teaching- learning methodologies, and consequently, into the epistemological structuring of the discipline and the advent of the new teaching-learning methodology in the didactics of FLE: the action-oriented methodology.

Key words : action-oriented methodology, FLE textbooks, paradigm, discourse, gender discourse

Liste des abréviations

- AA** – approche actionnelle
- AC** – approche communicative
- AE3+** – le manuel *Alter Ego 3+*
- Cadre** – Cadre Européen de Référence pour les Langues
- CARAP** – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures
- CCL** – compétence communicative langagière
- CDCC** – Conseil de Coopération Culturelle
- CECRL** – Cadre Européen de Références pour les langues
- CIEP** – Centre international d'études pédagogiques
- CMO** – communication médiatisée par ordinateur
- DL** – didactique des langues
- FLE** – français langue étrangère
- FLM** – français langue maternelle
- Guide AE3+** – guide pédagogique du manuel *Alter Ego 3+*
- Guide NED B1** – guide pédagogique du manuel *Nouvel Édito B1*
- L2** – langue seconde
- LA** – linguistique appliquée
- LE** – langue étrangère
- MAC** – méthodologie actionnelle
- MAO** – méthodologie audio-orale
- MAV** – méthodologie audiovisuelle
- MD** – méthodologie directe
- NED B1** – le manuel *Nouvel Édito B1*
- NRP** – le manuel *Nouveau Rond Point*
- PA** – perspective actionnelle
- Réf. B1** – l'ouvrage *Niveau B1 pour le français – Un référentiel*
- SGAV** – méthodologie structuro-globale audio-visuelle
- SHS** – Sciences humaines et sociales
- SNF** – Sciences naturelles et formelles
- VCC** – Volume complémentaire du CECR[L]
- TBLLT** – Task-Based Language Learning and Teaching
- TICE** – technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Index des figures

Fig. 01 : Tableau comparatif des termes « méthodologie », « méthodes » et « outils pédagogiques » chez Besse (1985) et Puren (1988)

Fig. 02 : Tableau comparatif des principaux points méthodologiques de l'approche communicative et de la perspective actionnelle selon Perrichon (2008 : 208)

Fig. 03 : Schéma de la chaîne de transposition didactique proposée par Perrenoud (1998 : 488)

Fig. 04 : Tableau de l'évolution des contextes historiques et méthodologiques en DL selon Castellotti & Moore (2009)

Fig. 05 : Schéma proposé par Porquier & Py (2006 : 44) entre les rapports des notions d'apprenant, contexte et langue

Fig. 06 : Schéma de Machado (2007) sur l'action enseignante

Fig. 07 : La nature de la compétence plurilingue et pluriculturelle selon le VCC (2018 : 164)

Fig. 08 : Les compétences communicatives langagières selon le CECRL

Fig. 09 : Schéma de la compétence communicative langagière

Fig. 10 : Évolution du schéma de représentation du triangle didactique (Tasra, 2017 : 4)

Fig. 11 : Taux de la complexité langagière à gérer dans l'AC et l'AA

Fig. 12 : Tableau de compétences globales selon le CARAP (2012 : 20)

Fig. 13 : La notion de genre selon différents courants (Charaudeau, 2002 : 277-280)

Fig. 14 : Le rapport entre texte et discours selon Adam (1997 : 109)

Fig. 15 : Tableau illustratif de la notion de domaine et ses sous-catégories selon le *Cadre* (2001) et le Réf. B1 (2011)

Fig. 16 : Tableau illustratif des notions de texte et de discours et leurs dérivations dans notre étude

Fig. 17 : La notion de progression dans l'AA et l'AC selon les aspects définis par Borg (2001)

Fig. 18 : Démarche d'apprentissage dans une unité d'action selon Bourguignon (2014 : 34)

Fig. 19 : Logique de la séquence méthodologique, selon Beacco (2007 : 255)

Fig. 20 : Schéma de la séquence actionnelle, selon Riquois (2016)

Fig. 21 : Schéma des cinq phases d'une démarche pédagogique dans l'AC, proposé par Germain (1993 : 208)

Fig. 22 : Schéma de la constitution d'une méthodologie d'enseignement-apprentissage, d'après Puren (1988 : 13)

Fig. 23 : Structure du schéma descriptif de la CCL dans le CECRL présenté par le VCC (2018 : 31)

Fig. 24 : Paradigme méthodologique de la perspective actionnelle, selon Richer (2014 : 44)

Fig. 25 : Triangle didactique selon Chevallard (1985)

Fig. 26 : Triangle de la méthodologie actionnelle

Fig. 27 : La notion de tâche selon différents auteurs (Piotrowski, 2010 : 2011)

Fig. 28 : Tableau de répartition des niveaux dans les CEF en 2014

Fig. 29 : Répartition par enseignante des unités didactiques du *Nouvel Édito B1* du groupe 1 du DUFLS.

Fig. 30 : Le *corpus* des observations des cours des CEF, à São Paulo

Fig. 31 : Le *corpus* des observations des cours du DUFLS, à Paris

Fig. 32 : Composition du *corpus* dans les deux contextes de recherche

Fig. 33 : Tableau comparatif entre les données des CEF et du DUFLS

Fig. 34 : La division du groupe des CEF par sexe.

Fig. 35 : Les langues parlées par les apprenants du CEF

Fig. 36 : Les stratégies des étudiants du DUFLS pour faciliter l'apprentissage du FLE

Fig. 37 : Les motivations des étudiants des CEF pour apprendre le FLE

Fig. 38 : Depuis combien de temps les apprenants des CEF apprennent-ils le FLE ?

Fig. 39 : Y a-t-il eu des pauses durant l'apprentissage du FLE ?

Fig. 40 : Dans quelles situations les apprenants des CEF mobilisent-ils le français ?

Fig. 41 : Taux des apprenants des CEF ayant déjà visité un pays francophone

Fig. 42 : La plus grande difficulté dans l'apprentissage du FLE selon les apprenants des CEF

Fig. 43 : La plus grande facilité dans l'apprentissage du FLE selon les apprenants des CEF

Fig. 44 : La division du groupe du DUFLS par sexe

Fig. 45 : L'âge des apprenants du DUFLS

Fig. 46 : Les langues parlées par les étudiants du DUFLS

Fig. 47 : Pourcentage d'apprenants du DUFLS ayant déjà séjourné en France

Fig. 48 : Le nombre des mois d'apprentissage du FLE par les étudiants du DU

Fig. 49 : La durée du séjour des étudiants du DUFLS en France

Fig. 50 : Les pauses pendant la période d'apprentissage du français par les étudiants du DU

Fig. 51 : Les motivations des étudiants du DUFLS pour apprendre le FLE

Fig. 52 : La plus grande difficulté dans l'apprentissage du français selon les étudiants du DUFLS

Fig. 53 : La plus grande facilité dans l'apprentissage du français selon les étudiants du DUFLS

Fig. 54 : Les stratégies d'apprentissage des étudiants du DU pour faciliter l'appropriation du FLE

Fig. 55 : Extrait du Guide AE+3 (2013 : 5)

Fig. 56 : Extrait du tableau des contenus du manuel AE+3 (2013 : 7)

Fig. 57 : Tableau des contenus du dossier 4 « Je m'informe » du manuel AE+3 (2013 : 6)

Fig. 58 : Répartition des activités langagières dans les tâches du dossier 4 « Je m'informe » du manuel AE+3 (2013)

Fig. 59 : Répartition des dossiers du manuel AE+3, par niveau, dans le contexte des cours des CEF au Brésil.

Fig 60 : Objectifs d'apprentissage du dossier 4 « Je m'informe » d'AE+3 (Guide AE+ 3, 2013 : 70)

Fig. 61 : Répartition des activités langagières dans les tâches du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+3 (2013)

Fig. 62 : Extrait Guide AE+3 (2013 : 5) concernant « les quatre compétences » présentes dans les activités du manuel AE+3

Fig. 63 : Répartition des activités langagières dans les tâches du dossier 6 « Je me cultive » du manuel AE+3 (2013)

Fig. 64 : Pourcentage des activités langagières dans les dossiers 4, 5 et 6 du manuel AE+3 (2013)

Fig. 65 : Activité 4 du dossier 5 « J'agis » d'AE+3 (2013 : 87)

Fig. 66 : Extrait du Guide AE+3 (2013 : 91) sur le déroulement de l'activité 4 du dossier 5 « J'agis » d'AE+3 (2013 : 87)

Fig. 67 : Tableau des contenus du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+ 3 (Guide AE+3, 2013 : 86)

Fig. 68 : Tableau des formes linguistiques du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+3 (2013 : 85)

Fig. 69 : Tableau des ressources du CARAP (2012 : 38-48) pour aider l'apprenant dans son action

Fig. 70 : Exemples des exercices grammaticaux dans le dossier 5 « J'agis » du manuel AE 3+ (2013, 96)

Fig. 71 : Scénario du dossier 6 « Je me cultive » du manuel AE+3 (2013) préconisé par le Guide AE+3 (2013 : 106)

Fig. 72 : Tableau des objectifs langagiers du dossier 6 « Je me cultive » du manuel AE+3 (Guide AE+3, 2013 : 105)

Fig. 73 : Tableau avec des exemples d'activités proposées par le manuel AE+3 (dossier 6 « Je me cultive ») selon les activités langagières et les genres de discours proposés par le Réf. B1 (2011 : 37-38)

Fig. 74 : Activité 5 (« Ouvertures ») du dossier 4 « Je m'informe » du manuel AE+ 3 (2013: 67)

Fig. 75 : Proposition du Guide AE+3 (2013 : 72-73) pour la réalisation de l'activité 5 du dossier 4 « Je m'informe » d'AE+ 3 (2013 : 67)

Fig. 76 : Extrait du Guide AE+3 (2013 : 75) sur la mise en place de l'activité de CO du dossier 4 « Je m'informe » (AE+ 3, 2013 : 70)

Fig. 77 : Page 70 du dossier 4 « Je m'informe » du manuel AE+3 (2013)

Fig. 78 : Proposition de projet dans le dossier 4 « Je m'informe » du manuel AE+3 (2013 : 77)

Fig. 79 : Proposition du déroulement du projet du dossier 4 « Je m'informe » dans le guide AE+3 (2013 : 84)

Fig. 80 : Texte pour les activités de CE du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+ (2013 : 86)

Fig. 81 : Activité (n° 3) de CE du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+ (2013 : 86)

Fig. 82 : Corrigé de l'activité (n° 3) de CE du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+ (2013 : 86) dans le Guide AE+3 (2013 : 91)

Fig. 83 : Exercice de grammaire (« S'exercer ») n° 6 du dossier 5 « J'agis » (AE+3, 2013 : 96)

Fig. 84 : Tableau du « Point Langue » du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+ 3 (2013 : 89)

Fig. 85 : Les unités et les dossiers du manuel NED B1 (2012 : 4)

Fig. 86 : Taux de présence des activités langagières dans l'unité 1 du Manuel NED B1 (2012)

Fig. 87 : Proportion de la présence des activités langagières par dossier dans l'unité 1 « Vivre ensemble » du manuel NED B1 (2012)

Fig. 88 : Tableau qui répertorie l'emploi des termes « activité », « tâche » et « exercice » dans le Guide NED B1 (2012)

Fig. 89 : Proposition de Rosen (2007) pour les notions d'exercice et de tâches.

Fig. 90 : Le point grammaire du dossier 2 de l'unité 1 du manuel NED B1 (2012 : 24)

Fig. 91 : Tableau des formes / structures linguistiques pour « conseiller » quelqu'un, dossier 2 « À table », unité 1 « Vivre ensemble » (NED B1, 2012 : 25)

Fig. 92 : Tableau des formes / structures linguistiques pour « exprimer l'ordre, la permission et l'interdiction », dossier 2 « À table », unité 1 « Vivre ensemble » (NED B1, 2012 : 25)

Fig. 93 : Proposition du Guide NED B1 (2012 : 21) pour le déroulement de l'activité de production écrite du dossier 2 « À table », unité 1 « Vivre ensemble » (NED B1, 2012 : 25)

Fig. 94 : Document du dossier 2 « À table ! » de l'unité 1 « Vivre ensemble » du manuel NED B1 (2012 : 22)

Fig. 95 : Répartition des activités langagières dans l'unité 4 « Entre nous... » du manuel NED B1(2012)

Fig. 96 : Répartition des activités langagières dans les dossiers 1 « C'est de famille » et 2 « Affaires de cœur » de l'unité 4 « Entre nous... » du manuel NED B1 (2012)

Fig. 97 : Répartition des activités langagières dans les unités 1 « Vivre ensemble » et 4 « Entre nous... » du manuel NED B1(2012)

Fig. 98 : Page « Civilisation » du NED B1 (2012 : 75) du dossier 1 « C'est de famille » de l'unité 4 « Entre nous... »

Fig. 99 : Page « Civilisation » du NED B1 (2012 : 82) du dossier 2 « Affaires de cœur » de l'unité 4 « Entre nous... »

Fig. 100 : Propositions pédagogiques du Guide NED B1 (2012 : 79) pour la mise en place de du « Quiz : quelques traditions... » dans le dossier 1 « C'est de famille » et du « Quiz : destin des reines » dans le dossier 2 « Affaires de cœur » de l'unité 4 « Entre nous... » du NED B1 (2012 : 75)

Fig. 101 : Tableau illustratif des activités langagières qui mobilisent des types discursifs argumentatifs dans les dossier 1 « C'est de famille » et 2 « Affaires de cœur » de l'unité 4 « Entre nous... » du NED B1 (2012)

Fig. 102 : Proposition d'un travail sur les stratégies d'apprentissage dans l'unité 4 « Entre nous... » du NED B1 (2012 : 84)

Fig. 103 : Proposition du Guide NED B1 (2012 : 80) sur la mise en œuvre de l'activité de production écrite du dossier 2 « Affaires de cœur » de l'unité 4 « Entre nous... » du NED B1 (2012 : 76)

Fig. 104 : Activités de compréhension écrite et production orale du dossier 2 « À table » de l'unité 1 « Vivre ensemble » du manuel NED B1 (2012 : 28)

Fig. 105 : Extrait du Guide NED B1 (2012 : 24) concernant la page 28 du NED B1

Fig. 106 : Activité de compréhension écrite du dossier 1 « C'est de famille » de l'unité 4 « Entre nous... » du manuel NED B1 (2012 : 69)

Fig. 107 : Exemple du point « Grammaire » dans le manuel NED B1 (2012 : 72), Unité 4 « Entre nous... », dossier 1 « C'est de famille »

Fig. 108 : Triangle de la méthodologie actionnelle

Fig. 109 : Les productions écrites de M., apprenante aux CEF

Les conventions de transcription

(cf. Cicurel, 2011)

E = enseignant ;

A = apprenant ;

A.pl = plusieurs apprenants ;

+ = pause ;

++ = pause plus longue ;

+++ = pause au-delà de 5 secondes ;

[rires] = commentaires sur le non verbal ;

: = allongement de la syllabe ;

:: = allongement plus long de la syllabe ;

MAJUSCULES = accentuation, emphase intonative ;

ma-jor-do = scansion ;

mots soulignés = chevauchement ;

XXX = inaudible ;

italique = énoncé en langue autre que le français.

Présentation

Le plurilinguisme a ses bases dans la compétence sociolinguistique telle qu'elle est définie dans le *Cadre Européen Commun de référence pour les Langues* (dorénavant *Cadre* ou CECRL). Langue et culture sont indissociables. Culture et civilisation présentent des objets similaires, mais différents par essence. L'empathie et l'Autre font intrinséquement partie de la construction de la compétence communicative langagière. La quête du sens ne peut aboutir que dans l'interaction. Toutes ces affirmations sont discutées dans la présente étude. Pour ce faire, nous estimons qu'il faut cesser de voir la constitution de la didactique des langues (DL) comme un simple croisement de diverses disciplines. Rien n'est simple dans les études sur le langage. Un concept qui émane originellement d'un autre domaine (la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, etc.) et qui réutilisé en DL est déjà porteur d'un autre sens. Le contraire est également valide : là où il y a une envie d'innover, d'être inédit, il faut se questionner quant aux origines d'une telle idée, car

« [...] ce que nous nous représentons comme une innovation n'est bien souvent qu'une re-construction, qu'une relecture de phénomènes présentant une relative constance et parfois déjà décrits et analysés de façon très proche de celle qui nous semble originale ou, du moins, de nature à renouveler la conception qui s'y traduit » (Castellotti, 2011 : 118).

En résumé, il faut avoir une certaine posture réflexive dans nos actions / intentions pour proposer nos propres problématiques avec des concepts, venus d'ailleurs certes, opérationnels dans notre discipline et par notre discipline.

« Il s'agit plutôt de se demander de quels concepts nous avons besoin pour penser les problèmes de l'enseignement/apprentissage des langues tels qu'ils se posent ou plutôt tels que nous sommes éventuellement capables de les identifier et de les formuler » (Chiss, 2016a : 152).

C'est sur ces questions que cette thèse a voulu se pencher. Avec la publication du *Cadre* en 2011 par le Conseil de l'Europe et de son *Volume complémentaire* (VCC) en 2018, nous avançons l'idée que la DL a connu un changement paradigmatique qui remet en question la méthodologie d'enseignement-apprentissage en vogue avant la publication du CECRL, l'approche communicative (AC), tout en questionnant le statut et la formation épistémologiques de la discipline.

À partir de l'observation de la mise en œuvre de manuels de FLE, nous proposons de considérer l'approche actionnelle (AA) comme une méthodologie à part entière en DL. Pour cela nous reprenons les notions-clés de la discipline pour montrer les changements opérés au cours de ces deux dernières décennies dans le domaine.

Notre thèse se divise en quatre grandes parties. Le premier chapitre, intitulé *Autour des notions-clés*, questionne la responsabilité épistémologique de la DL et son fonctionnement déontologique. Pour entreprendre ce chemin nous avons revus plusieurs termes tels que : approche, perspective et méthodologie ; apprenant et acteur social ; contexte, situation et culture éducative ; compétence, activité et tâche. Ces termes sont rattachés à celui de transposition didactique et aux différents moments-clés de ce mouvement. Le manuel de FLE se présente donc comme outil pédagogique majeur de cette transposition, comme un médiateur entre les préconisations et les (non) actions effectuées.

À la fin de cette remise en question, nous plaçons toutes ces notions-clés dans l'optique des théories énonciatives. Pour ce faire, nous invitons Benveniste (1974 : 222) pour nous guider, lorsqu'il affirme que « c'est dans l'usage de la langue qu'un signe a existence ; ce qui n'entre pas dans l'usage de la langue n'est pas un signe, et à la lettre n'existe pas ». C'est en se penchant sur ce sort qu'il nous est apparu naturel d'enquêter sur les productions des apprenants, sur les interactions écrites et orales qui émanent de la mise en œuvre des manuels de FLE. Ce choix nous place dans une démarche d'historicité et de subjectivité. Deux termes obligatoires pour parler d'acteur social. Et c'est ce tournant paradigmatique qui nous amène à solliciter Humboldt dans notre travail. Pour le linguiste et philosophe allemand du 19^{ème} siècle, l'individu devient sujet dans le langage. Sa notion de « vision de monde » est particulièrement importante pour comprendre le fonctionnement de la compétence plurilingue dans la DL du 21^{ème} siècle. Quand on apprend une autre langue, on entre dans une autre vision du monde. Pourtant, cette vision sera interprétée et construite avec le cadre de notre vision du monde déjà existante. Nous associons cette idée aux compétences générales individuelles avancées par le CECRL.

Ainsi, l'acteur social, responsable de son discours et devenu acteur par ce même discours, est appelé à agir, à effectuer des tâches, des tâches pleine de sens.

« Le langage en action, c'est le discours. La phrase, « expression sémantique par excellence », en est l'unité structurelle concrète. Elle manifeste « l'actualisation linguistique » d'une pensée qui, sans elle, ne pourrait avoir d'existence, précisément parce qu'une pensée est un acte de langage – qu'il soit oralisé ou non – lié à une situation d'énonciation. La conception discursive de la phrase, alors, implique l'historicité radicale du langage, qui fait de chaque énonciation une action singulière, unique » (Dessons, 1993, 38).

Vouloir travailler avec cette conception du discours nous a conduit à nous interroger quant au rôle de la DL, car il s'agit d'un domaine prescriptif. Toutefois, comment rendre compte des prescriptions une fois dans l'imprévisibilité du discours ? La compétence paradigmatisée avancée dans l'ère communicative et validée dans l'époque actionnelle est la réponse. En réalité, les critiques à l'encontre du *Cadre*, à propos d'une absence de directives méthodologiques, ne sont pas exclusives de l'époque actuelle. Nous savons aujourd'hui que :

« L'approche communicative ne s'est donc pas présentée sur le marché de la didactique des langues comme une méthodologie d'enseignement, mais comme une réflexion générale, de nature linguistique et indirectement politique, sur la détermination des contenus et des formes des enseignements de langue » (Beacco, 2007 : 60).

C'est dans ce sens qu'un regard historique sur les principales notions de la DL s'impose. Il faut se rappeler que tout changement de nomenclature n'est pas anodin. Il est naïf de penser qu'il n'existe pas de parti pris quand nous évoquons *tâche* quand il y avait des *exercices* avant. Et il en va de même pour la notion de *compétence* qui est, comme nous essayons de le démontrer, centrale en DL.

La compétence paradigmatisée vient en aide à la planification discursive à travers les genres discursifs. En effet, le présent de la parole, la subjectivité discursive sont décelés par ces genres qui constituent l'un des éléments-clés de l'analyse de notre *corpus*. Ce *corpus* est présenté dans le 2^{ème} chapitre de la thèse. Il est hétérogène, composé de l'analyse des manuels de FLE dans les deux contextes de recherche (en France et au Brésil), des acteurs des terrains (apprenants et enseignantes), des observations des cours, des entretiens avec les enseignantes et des productions orales et écrites des apprenants. Nous voulons, à partir de tous ces éléments, susciter et soutenir les questionnements développés lors du 1^{er} chapitre. En réalité, en avançant l'hypothèse que l'approche actionnelle devient une méthodologie d'enseignement-apprentissage à part entière et que nous sommes en train de vivre un tournant paradigmatisé dans notre discipline,

nous construisons notre analyse du *corpus*, dans le 3^{ème} chapitre, selon ces fondements théoriques construits à la fin du 1^{er}.

C'est à l'issue de ce parcours que nous arrivons à notre chapitre de clôture (Chapitre 4 : *La didactique des langues du 21^{ème} siècle*) qui ne propose aucune conclusion, mais qui invite les acteurs du domaine à une réflexion plus approfondie sur le moment que nous vivons et sur les bases théoriques sur lesquelles il faut asseoir la méthodologie actionnelle pour penser l'avenir de la didactique des langues.

Chapitre 1 : Autour des notions-clés

Il s'agit de discuter les risques de l'éclectisme épistémologique pour la DL (1.1) tout en débattant de la fonction principale de notre discipline qui se situe dans le concept de transposition didactique (1.2). Pour cela nous examinerons des termes phares comme acteur social (1.3) ; compétence communicative langagière (1.4) et discours (1.5), pour finir avec une proposition théorique de méthodologie d'enseignement-apprentissage (1.6).

1.1 La responsabilité épistémologique de la didactique des langues étrangères en tant que champ disciplinaire

À la fin de notre mémoire de Master 2¹, nous avons attiré l'attention sur le fait que le discours d'éclectisme et de complexité autour des pratiques en salle de classe conduit à un relativisme épistémologique. Cela pourrait mettre le domaine de la didactique des langues (dorénavant DL) dans un état de résignation scientifique au nom de la diversité. Cette préoccupation semble dominer dans les discussions des didacticiens² depuis quelque temps, surtout depuis la parution du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL ou *Cadre*). Il ne s'agit plus de s'interroger sur la légitimité de la discipline, mais plutôt sur son rôle dans le domaine et dans la société actuelle. D'autres didacticiens partagent ce point de vue. Puren (2014 : 425), dans un article sur l'épistémologie de la DL, nous rappelle que « la question de la délimitation de ses frontières externes a en effet logiquement cédé la place dans leurs préoccupations à celle [de] son organisation interne » ; Beacco (2013 : 7), lui aussi, dépeint bien cette phase dans laquelle se trouve actuellement notre champ disciplinaire. Nous le rejoignons quand il affirme qu'il faut « asseoir clairement la didactique du français langue étrangère dans son espace épistémologique propre, ni linguistique ou sociolinguistique appliquées, ni hors du champ des sciences du langage, ni théorie, ni pratique mais **pratique des théories**³ ». Cependant, sachant que « toute pratique ne peut se comprendre que comme une histoire de pratiques » (Dolz, 2010 : 45), il nous paraît

¹ *La cohérence interne de la perspective actionnelle et le manuel de FLE comme outil pédagogique majeur* soutenu en juin 2012 à l'Université de Strasbourg sous la direction de M. Jürgen OTT.

² On signalera les travaux de : BEACCO (dir.) (2013) ; CHISS (2009); DE ROBILLARD (2011); PUREN (2014).

³ La mise en gras est de notre fait.

important de mettre en évidence quelques moments de l'histoire de la DL pour bien nous situer en regard de l'évolution de la discipline.

La DL est une discipline jeune⁴, mais qui peut (et qui doit surtout) se permettre de ne plus porter le statut d'une branche de la linguistique appliquée⁵. Certes, la discipline a émané d'un amalgame avec d'autres disciplines : la linguistique, la psychologie, la sociologie sans oublier la pédagogie, l'ethnologie, la psycholinguistique et beaucoup d'autres. Mais il est certain aussi que la didactique se différencie par son objet d'étude :

« La DDL a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel. En son sein, la didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES) a pour objet l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'appropriation du français en milieu non naturel » (Cuq & Gruca, 2005 : 25)⁶.

C'est justement cette « pratique des théories » qui semble mieux définir la discipline. Toutefois, il faut comprendre que la dénomination généraliste « didactique des langues » porte, dans notre recherche, sur la didactique du français langue étrangère. Cela est une pratique courante dans le domaine, mais qui soulève notamment la question de l'existence d'une ou de plusieurs didactique(s). On peut également se demander pour/par/dans quelle(s) langue(s) s'établit la/les discipline(s). Coste (2013 : 36) constate ce phénomène. Il affirme que la « distinction/confusion entre didactique des langues et français langue étrangère est une des caractéristiques majeures et – jusqu'à tout récemment – durable de la scène française ». Cette confusion peut, en partie, être expliquée par le rapport entre notre domaine, les autres champs disciplinaires et les pratiques de notre champ, comme Bronckart (2016 : 64) nous l'explique :

« Si toute didactique constitue une technologie d'enseignement, les diverses tendances contemporaines se différencient entre elles par le type de rapport qu'elles entretiennent avec les deux états de faits que nous venons d'évoquer : rapport à la situation de l'enseignement d'une matière scolaire d'une part et rapport aux disciplines scientifiques de référence d'autre part ».

⁴ « Malgré certaines ambiguïtés occasionnelles, il est relativement facile à déterminer avec une aisance relative les paradigmes d'une communauté scientifique arrivée à maturité » KUHN (1970 : 71). Ce qui n'est pas encore le cas de la DL.

⁵ Nous savons que ce divorce de la DL avec la linguistique appliquée (LA) n'est pas le même dans tous les contextes. Il semble être surtout valable pour le FLE et en France. Au Brésil, l'un de nos terrains de recherche, la réalité entre les disciplines (DL et LA) est différente. Cf. CHAVES DA CUNHA (2001) ; FREITAS & PESSOA (2012) ; LOUSADA, 2010 ; ROCHA, 2016 ; VENTURI, 2006.

⁶ Les auteurs ont conscience de proposer une définition assez réductrice, mais c'est pourtant celle-ci qui est la plus adaptée à ce moment de notre recherche.

Il ne faut pas oublier non plus que « la stabilisation du concept de *didactique des langues* est indiscutablement solidaire de l'abandon progressif des différentes formes de linguistique ou de psychologie *appliquées* à l'éducation » et que cette « rupture [...] coïncide également avec l'introduction du concept de didactique dans le champ de l'enseignement de la langue maternelle » (Bronckart, 2016 : 87).

Ainsi, une « pratique des théories » peut être perçue à différents niveaux : dans la conception des manuels de langues, dans la planification des cours, dans la mise en place des outils pédagogiques en salle de classe ou encore dans les stratégies d'enseignement-apprentissage utilisées par les enseignants et/ou apprenants.

Quelques auteurs (Beacco, 2007 ; Puren 1994) ont déjà signalé le caractère *globaliste* et *éclectique* que les pratiques didactiques ont pris au cours de ces dernières années. Cependant, il faut bien séparer les choses. Depuis notre mémoire de Master (Neves Soares, 2012), nous avons commencé à discuter la place de l'éclectisme méthodologique dans l'enseignement-apprentissage des LE et le besoin d'inscrire les pratiques didactiques dans un ensemble cohérent. Il ne faut pas confondre *éclectisme méthodologique* et *éclectisme épistémologique*. C'est ce dernier qui nous intéresse d'abord, même s'il est inévitable à nos yeux de prendre en compte l'éclectisme méthodologique. Nous n'avons rien de nouveau. En effet, cette problématique a déjà été posée il y a quelques années. À titre d'exemple, nous citons deux didacticiens. Puren (1994) avançait l'idée de l'éclectisme méthodologique dans l'ère communicationnelle de la DL et Beacco (2007), en ayant le *Cadre* comme base d'application, classait son approche (par compétences) dans l'une des voies possibles de l'approche communicative (AC) dans l'ère actionnelle. Si, d'une part, nous avons un didacticien qui propose de prendre en compte l'aspect complexe et multidimensionnel de la DL pour faire ressortir les pratiques éclectiques méthodologiques dans le domaine – ainsi Puren pense qu'il serait très réducteur de se centrer sur un « seul élément d'innovation » – d'autre part, Beacco présente l'approche globaliste comme la « version basse » de l'AC. C'est pourquoi il propose *l'approche par compétences* où le recours à la diversité méthodologique reflèterait une adaptation aux évolutions de la DL et qui selon lui « constitue un instrument particulièrement adéquat pour la conception de l'architecture des manuels et pour celle de la structuration des séquences d'enseignement » (Beacco, 2007 : 14). C'est justement sur ce caractère subtil entre pratiques et théories que nous voulons attirer l'attention, car « si la didactique est d'abord de l'ordre de l'agir, elle est

aussi de l'ordre du savoir et l'autonomie qu'elle revendique se mesurera à sa capacité de développer un appareil conceptuel cohérent et spécifique » (Bronckart, 2016 : 90).

Notre propos se place dans cette double logique. Nous avons observé les pratiques (pédagogiques et méthodologiques) de l'enseignant en salle de classe dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Nous nous sommes intéressée à son usage du manuel de langue et, dans son utilisation, à la prise en compte de l'apprenant et du contexte ; ces aspects (les pratiques pédagogique-méthodologiques de l'enseignant, la mise en place du manuel et le rôle de l'apprenant contextualisés) sont interdépendants en DL. Nous nous sommes également penchée sur les discussions autour de l'approche actionnelle (AA) prônées par le Conseil de l'Europe.

L'hypothèse de *l'éclectisme méthodologique* en DL avancée par Puren (1994) met en lumière le statut des méthodologies en DL. Selon lui, cela était observable dans les pratiques de l'AC en salle de classe en gardant présent à l'esprit le fait qu'elle n'avait pas le statut de méthodologie didactique constituée en raison d'un manque de base théorique centrale⁷. Toutefois cet aspect de multiples pratiques montrait déjà, selon Puren, les signes d'une « AC dépassée » mais il fallait traiter la DL dans toute sa complexité sans dégager de discours méthodologique unificateur. Beacco (2007 : 17), lui aussi, a discuté cette thématique en lui donnant le nom *d'approche globaliste*. Pourtant, chez cet auteur, « la cohérence interne des méthodologies est centrale, puisqu'elle en définit les contours ». Toutefois, ce que ces auteurs pointent du doigt apparaît comme une évolution – pas dans le sens positiviste du terme, mais comme la suite naturelle de quelque chose qui vient après une autre – des méthodologies d'enseignement-apprentissage depuis l'AC. Chiss (2016a : 44) nous avertit contre l'envie de vouloir uniformiser les apports des « théories de références » en DL :

« [...] La synthèse sur le plan des théories de référence est inévitable et non souhaitable ; la stratification conflictuelle des champs est devenue d'une immense complexité et l'interdisciplinarité n'est pas nécessairement le moyen de penser cette complexité théorique. »

Cette notion de cohérence vue ici à travers les pratiques pédagogiques est très importante pour comprendre la formation de notre discipline. Elle est même centrale si nous voulons évoquer la formation épistémologique de la DL et les changements

⁷ « L'AC constitue un cas de figure très différent de celui de la MAO ou de la MAV, dans la mesure où l'absence de noyau théorique ne va pas lui permettre de se constituer en une véritable méthodologie, et par conséquent de créer sa propre génération de matériels didactiques » (PUREN, 1994 : 32).

paradigmatiques récents qu'elle a connus. Toujours dans cette ligne de pensée, nous observons que le rôle joué par les méthodologies d'enseignement-apprentissage est fondamental et obéit à deux fonctions de cohérence : celle des pratiques en salle de classe et celle de l'épistémologie du domaine. Comme le signale Chiss (2016a : 43)

« [...] On peut faire valoir des considérations épistémologiques très générales portant sur la fragilité de la distinction entre théories et pratiques et la préexistence des unes par rapport aux autres, même si l'on a pu argumenter sur le fait que choisir telle ou telle théorie linguistique est susceptible de changer le type de pédagogie construit. »

Évoquer une méthodologie d'enseignement-apprentissage n'est pas possible en l'absence des théories qui la constituent et/ou l'inspirent. C'est ce que nous proposons au long de notre étude. Pour cela la notion de cohérence prend une place considérable dans notre réflexion. Il nous semble important d'insister sur cette notion de cohérence comprise comme un cadre organisateur d'une discipline et qui peut nous révéler ses « pratiques des théories », ce qui nous met clairement dans une démarche didactologique⁸. Pour Bronckart (2016 : 88-89), il existe trois phases au cours desquelles se déploie « l'action didactique », à savoir « l'identification et la conceptualisation des problèmes », « l'analyse des conditions d'intervention didactique » et « l'élaboration de propositions didactiques ». Toutes ces phases sont reliées et interdépendantes. Nous nous intéressons également à la dernière phase dans la mesure où notre travail de thèse nous amène à poser des questions concernant l'histoire de la DL et sa constitution disciplinaire autour des méthodologies, des manuels, des progressions et des programmes. C'est la caractéristique d'une recherche didactologique.

Cette recherche veut donc rediscuter le rôle de la DL sous l'influence des préconisations officielles pour l'enseignement-apprentissage des langues en Europe (notamment avec l'arrivée du CECRL) et la valeur paradigmatique que ces recommandations assument dans le noyau épistémologique de la discipline. Pour cela, nous nous intéresserons au processus de transposition didactique en observant la mise en pratique en salle de classe des activités proposées par les manuels de FLE. Tout l'intérêt de ce dernier réside dans

⁸ Terme créé par GALISSON (1994 : 131) qui dit que « l'objectif de la didactologie est donc de faire passer l'intervention [qui est un engagement pour l'action en vue d'un résultat, donc la marque imprescriptible des disciplines praxéologiques] du prescriptif au prospectif et au propositif contextualisé. » Cité par COSTE (2013 : 60).

le rôle important⁹ qu'il joue en DL une fois que, par « imprégnation ou mimétisme [le manuel] a constitué le mode d'appropriation de nombre d'instructions ou de directives officielles » (Chopin, 2000 : 83). Cela veut dire qu'« à la fois garant de l'application de principes méthodologiques et support pour l'enseignant, il [le manuel] offre une certaine liberté d'utilisation tout en s'inscrivant dans une tradition pédagogique » (Riquois, 2010 : 131).

Pour ce faire, il nous semble indispensable de rediscuter (et de redéfinir) certaines notions didactiques telles que celles de *compétence communicative langagière*, *progression*, *transposition didactique*, *texte*, *discours*, *langue*, *grammaire*, *apprenant*, *acteur social*, *méthodologie*, *perspective*, *approche* et *contexte* car « il ne s'agit pas, cependant, de se limiter à additionner ou [à] juxtaposer des emprunts mais plutôt de les mobiliser et de les réinterpréter en fonction des interrogations et des problématiques liées aux situations spécifiques de l'apprentissage et de l'enseignement des langues » (Castellotti, 2013 : 79-80). Ces notions seront intimement liées aux idées de *cohérence* et de *paradigme épistémologiques*. Pour commencer, nous devons savoir dans quel paradigme se place la DL aujourd'hui. Pour cela, il nous faut revenir à l'idée même de paradigme au sein des sciences humaines et sociales.

1.1.1 Qu'est-ce qu'un paradigme ?

Un paradigme est un ensemble de théories qui permet de cerner un objet et/ou une situation. Pour définir un paradigme, on définit d'abord ses objets de travail ; il faut faire une délimitation du domaine pour éviter les paradoxes. Il faut également tenir compte de ce qui existait déjà, c'est-à-dire que toute rupture paradigmatique n'en est pas vraiment une, mais plutôt une discontinuation (Cf. Bachelard, 2011[1938] ; 2012 [1940] et 2013 [1934] ; Kuhn, 1970). Il existe l'idée de cumul liée à celle de changement et le besoin de faire partie d'une norme pour pouvoir établir des paramètres. Cette modalité déontique place la science au-delà de la simple observation empirique¹⁰, ce qui fait que chaque domaine est attiré par une façon de procéder qui lui est unique (cf. Bolduc, 2010). Et, « si l'on veut exprimer sous forme de règles la cohérence d'une certaine tradition de recherche, il est indispensable de déterminer un terrain commun dans le

⁹ Nous y revenons plus en détail dans la partie 1.2 *Le rôle du manuel de FLE dans la didactique du 21^{ème} siècle*.

¹⁰ « L'histoire, dans son principe, est en effet hostile à tout jugement normatif. Et cependant, il faut bien se placer à un point de vue normatif, si l'on veut juger de l'efficacité d'une pensée. » (BACHELARD, 2011 [1938] : 19). Nous reviendrons sur la notion d'histoire dans notre discipline.

domaine correspondant » (Kuhn, 1970 : 73). C'est justement ce besoin de nommer et de classer des phénomènes qui en fait la scientificité.

Cette brève explication nous semble essentielle surtout lorsqu'on lit la définition de paradigme dans les dictionnaires spécialisés de la didactique des langues¹¹. Ce mot est uniquement associé au système de la langue, tel qu'il a été défini par Saussure. On peut donc lire que paradigme renvoie à « la langue comme un système de signes, chaque signe entrant dans un réseau de relations réciproques qui le caractérise. Cela a permis d'opposer les deux axes syntagmatique et paradigmatisque et de rendre compte, ainsi, du système de la langue » (Cuq, 2003 : 186)¹² ; ou encore « les axes syntagmatique et paradigmatisque – comme les exercices structuraux qui se construisent sur ces axes – sont des découvertes de la *linguistique structurale* [...]»¹³ » (Robert, 2002 : 124); et qu'« au sens traditionnel [paradigme signifie] tableau des flexions d'un mot, transposable à tous les mots de la même série et ordonnée pour servir de modèle. Cette définition s'applique surtout aux déclinaisons et aux conjugaisons » (Coste & Galisson, 1976 : 396). Dans une approche didactologique, dans laquelle nous nous inscrivons, nous n'emploierons pas la définition de paradigme liée au système de la langue et/ou à la linguistique. Nous la prenons dans son acception épistémologique. Cependant, il est tout de même intéressant d'observer à quel point l'héritage de la linguistique se fait ressentir à la lecture de ces définitions.

Dans le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Blanchet (2011a) commence l'ouvrage par un texte intitulé « Nécessité d'une réflexion épistémologique ». Il attire l'attention sur l'importance de rendre compte de la complexité et de la subjectivité dans les recherches en sciences humaines et sociales (SHS). Il insiste sur les différences qui existent entre les SHS et les sciences naturelles et formelles (SNF). Il ajoute que l'erreur des SHS a été peut-être de vouloir avoir une relation équitable avec les SNF, car, pour lui

« [...] En SHS, il n'y a pas et ne peut pas y avoir d'« objets », il n'y a que des « sujets » : les chercheurs en SHS étudient les phénomènes humains et sociaux, les êtres humains dans leurs fonctionnements anthropologiques et

¹¹ Par ordre chronologique : COSTE, D. et GALISSON, G. (1976) *Dictionnaire des didactique des langues*. Paris, Hachette; ROBERT, J.-P. (2002) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys ; CUQ, J.-P. (dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle, Cle International.

¹² En effet l'entrée « paradigme » renvoie à celle de « paradigmatisque ».

¹³ En italique dans le texte.

socioculturels, c'est-à-dire que, d'une part, ils s'étudient eux-mêmes, et que, d'autre part, ils étudient des êtres autonomes, conscients, réflexifs, et des phénomènes d'une complexité indescriptible et imprédictible dans sa totalité » (Blanchet, 2011a : 14).

C'est pourquoi il est important de mener une étude qui va au-delà de l'applicationnisme des théories. Déjà en 1972 Dabène plaide pour une autonomie au sein de la DL en regard de la linguistique appliquée :

« Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin. C'est à elle qu'il appartient de poser sa propre problématique et non à la linguistique d'élaborer des modèles dont on se demande ensuite comment ils vont être appliqués » (Dabène, 1972 : 10 ; cité par Puren, 2014 : 424).

Il nous paraît primordial d'interroger la didactique et ses acteurs (notre rôle de chercheuse inclus) quant à leur cohérence épistémologique. Dans notre étude, cette cohérence peut être observable via la mise en place des manuels.

Paradigme prend alors une dimension normative et essentielle dans le rapport des disciplines à la scientificité. Ce rapport est complexe. C'est cette idée de complexité qui nous renvoie vers la théorie de Morin dont Fortin (2000 : 157) nous rappelle que :

« Une épistémologie complexe, comme Morin la conçoit, est donc une épistémologie comportant elle-même sa propre réflexivité, c'est-à-dire connaissant elle-même ses limites et ses insuffisances (incertitudes). C'est une épistémologie ouverte qui doit se réorganiser et se régénérer sans cesse en puisant sans cesse dans ce qui la limite (les conditions de la connaissance). »

En DL, la notion de paradigme scientifique a été surtout associée à celle des méthodologies d'enseignement-apprentissage. Cela s'explique par ce que Courtillon (2003 : 5) a nommé le « fil conducteur » des pratiques des enseignants et ce que Chiss (2016a : 44) appelle le « cadre conceptuel » par rapport au « rôle des référents théoriques » dans les pratiques pédagogiques. C'est dans ce sens que la notion de paradigme est en corrélation avec la construction épistémologique de la DL et les méthodologies d'enseignement-apprentissage qui sont le reflet du statut scientifique de la discipline, mais principalement des théories en vogue à un moment précis de

l'histoire. Cette association de paradigme épistémologique aux méthodologies d'enseignement-apprentissage se traduit par le fait que « les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec les contextes historiques qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance » (Cuq & Gruca, 2017 : 264). Tous ces aspects aident à composer un domaine qui est à la fois descriptif, prescriptif et interventionniste. Dans cette thèse, nous proposons donc une recherche sur le manuel de FLE comme objet porteur de cette complexité en didactique. Le danger, en utilisant un tel concept, sera de ne pas tomber dans l'ordinaire. Le pari est en effet de savoir comment mettre en place cette complexité dans les « dispositifs d'intervention » en DL (cf. Beacco, 2015) par l'avènement d'une méthodologie actionnelle.

Pourquoi relier la notion de paradigme à celle des méthodologies didactiques ? L'idée de rupture est au centre de cette démarche (Bachelard 2013 [1934]). Penser que nous progressons par crises est l'image-clé de la révolution scientifique chez Kuhn (1970). Dans notre discipline, beaucoup de choses ont été dites sur ce passage de l'approche communicative à l'approche actionnelle¹⁴. Cette dernière, avancée par le Conseil de l'Europe, a rapidement tenu lieu de référence dans les « dispositifs d'intervention »¹⁵. Pourtant, il n'y a pas si longtemps de cela, tout était encore à « l'état programmatique »¹⁶ comme l'affirme Richer (2012 : 5) :

« Actuellement, et contrairement à ce qu'affirment les éditeurs de manuels de FLE, nous ne sommes pas entrés dans une nouvelle ère méthodologique : la *Perspective actionnelle*, succédant à l'Approche communicative, mais nous nous trouvons dans cette période d'hésitation, d'incertitude qui précède un possible basculement dans une nouvelle configuration méthodologique, tiraillés entre une reconduction d'un communicatif au caractère éclectique accentué et l'émergence d'une *Perspective actionnelle* encore largement à l'état programmatique. »

¹⁴ Nous pensons notamment aux ouvrages collectifs : LIONS-OLIVERI & LIRIA (coord.) (2009) et ROSEN-REINHARDT (coord.) (2009).

¹⁵ Il faut se rappeler que la France a tout de suite adopté et institutionnalisé les préconisations du *Cadre* au sein de l'Éducation Nationale dès 2002. Pour plus de détails, nous invitons le lecteur à écouter le podcast avec F. GOULLIER et W. HALBERSTADT, paru en février 2019 aux Éditions Didier pour fêter les 18 ans de publication du CECRL

(https://soundcloud.com/user-145586577/sets/cecrl-anniversaire-du-cadre?utm_source=email&utm_medium=nl&utm_content=&utm_campaign=DIDIER_SCOLAIRE_NL_PROMO_CECRL_PODCAST_21022019 dernière consultation le 27/08/2019).

¹⁶ Nous allons revenir y plus en détail dans la partie 1.1.3 *Perspective et approche : le rôle des méthodologies d'enseignement-apprentissage*.

Il nous paraît indispensable de questionner cette hésitation méthodologique dans le souci de la construction d'une cohérence épistémologique interne à la discipline. D'ailleurs, nous montrerons que nous avons déjà franchi le cap et qu'il y a eu un vrai basculement méthodologique en DL ces dernières années. Ce moment nous fait émettre l'hypothèse qu'il faut justement passer par un flou paradigmatique pour continuer de progresser. À ce sujet, Kuhn (1970 : 77) affirme que :

« La période antérieure à la formation d'un paradigme, en particulier, est régulièrement marquée par des discussions fréquentes et profondes sur les méthodes légitimes, les problèmes, les solutions acceptables, bien que cela serve plus à définir des écoles qu'à rallier l'unanimité. »

Une grande partie de ce changement paradigmatique est accompagnée par les *mots* voire les *notions* ou encore les *concepts* qui en définissent les contours. Parler de cohérence interne épistémologique rend nécessaire une discussion sur les termes utilisés (pour beaucoup empruntés) dans notre domaine et sur les conséquences que ces derniers ont sur les premiers. Cependant nous devons être vigilants avec l'utilisation de l'idée de paradigme dans notre discipline et dans notre étude et avec sa double utilisation quand nous situons la DL ou quand nous la mobilisons pour exemplifier les pratiques et les méthodologies d'enseignement-apprentissage du FLE.

1.1.2 Idée X Notion X Concept ? Ou des idées, des notions et des concepts ?

Depuis ses débuts, la DL diffuse maints ouvrages¹⁷ de vulgarisation dans lesquels des didacticiens, des formateurs et même des institutions essayent de rendre les directives officielles plus claires, plus accessibles et de diffuser les savoirs savants auprès des acteurs du domaine qui sont sur le terrain. C'est le fonctionnement de la transposition didactique¹⁸ tient compte non seulement des théories et des modèles scientifiques, mais aussi des enjeux politiques et économiques. Le VCC (2018 : 25) nous rappelle son contexte de création : « son but [du CECRL] est de faciliter la transparence et la cohérence entre les programmes, l'enseignement et l'évaluation à l'intérieur d'une

¹⁷ BERTOCCHINI & COSTANZO (2008); CHAUVET (2008); COURTILLON (2003); CUQ & GRUCCA (2017); LALLEMENT & PIERRET (2007); MARTINEZ (1996); PUREN, BERTOCCHINI & COSTANZO (1998); TARDIEU (2008).

¹⁸ Nous détaillerons ce concept dans la partie 1.2 *Transposition didactique : du CECRL au discours de l'apprenant*.

institution ainsi que la transparence et la cohérence entre institutions, secteurs éducatifs, régions et pays ».

Cela dit, il nous paraît encore plus nécessaire d'insister sur la notion de cohérence comme élément structural de la complexité en DL. Cette complexité a besoin de se construire par des idées/notions/concepts assez solides tout au long du parcours didactique soit à un niveau didactologique, donc épistémologique, soit à un niveau didacto-pédagogique, c'est-à-dire celui des pratiques méthodologiques.

C'est pourquoi avoir conscience de la complexité dans notre champ nous permet d'être vigilants au moment de l'emploi des mots-clés de la discipline. Le dictionnaire *Le trésor de la langue française informatisé*¹⁹ nous donne un aperçu des définitions de « concept », « notion » et « idée ».

« Concept, subst. masc. A. Vx. Faculté, manière de se représenter une chose concrète ou abstraite; résultat de ce travail; représentation. Synon. Conception. [...] B. Usuel 1. PHILOS. Représentation mentale abstraite et générale, objective, stable, munie d'un support verbal. Le concept de vérité, le concept de cercle. Synon. catégorie, classe, schème, symbole.[...]. »

« Notion, subst. fém. : A. - 1. Connaissance immédiate, intuitive de quelque chose. Synon. conscience, idée [...]. B. - 1. Construction, représentation de l'esprit. Synon. Idée [...]. C. Spécialement 1. PHILOS., LING. a) Idée générale et abstraite en tant qu'elle implique les caractères essentiels de l'objet. Synon. Concept.[...]. »

« Idée, subst. fém. I. A. - Ce que l'esprit conçoit ou peut concevoir. 1. Tout ce qui est représenté dans l'esprit, par opposition aux phénomènes concernant l'affectivité ou l'action. [...] SYNT. (Concevoir, exprimer, se former une) idée approximative, complexe, concrète, confuse, distincte, imparfaite, insuffisante, nette, sommaire, superficielle, vraie; faible, vague idée; idée d'ensemble. Représentation élémentaire, sommaire. Synon. aperçu, exemple. [...]. »

Il ne s'agit pas de livrer ici les trois définitions pour dire laquelle est la plus en accord (ou en désaccord) avec notre travail sans comprendre avant le pari d'une telle démarche. En effet, nous ne pouvons pas ne pas nous situer par rapport à la construction des termes dans notre domaine. Il est clair que l'on s'aperçoit de la difficulté d'un tel travail et on observe qu'en DL il peut bien s'agir d'une idée, d'une notion ou d'un concept.

Toutefois, être vigilants quant à la formation (voire à l'histoire) des termes employés dans nos recherches est avant tout synonyme de rigueur scientifique. Cette rigueur est

¹⁹ En ligne sur l'adresse <http://atilf.atilf.fr>

essentielle dans la construction et dans la validation de la discipline au sein de la communauté scientifique. Avec cette affirmation, on revient une fois de plus à la complexité épistémologique du domaine. En réalité, nous voulons d'abord attirer l'attention sur le fait que ces trois définitions sont complémentaires et peuvent être vues comme synonymiques. Pourtant, ce qui nous intéresse est de voir quelles sont les différences entre ces mots qui sont utilisés presque comme des synonymes.

En effet, pour qu'une méthodologie d'enseignement-apprentissage assume pleinement sa fonction paradigmatique dans les pratiques, il faut d'abord questionner les termes qui composent et qui décrivent ces méthodologies.

En consultant un autre dictionnaire, cette fois-ci *Le Grand Dictionnaire de la Philosophie* (Blay, 2012 :170), nous lisons pour le mot « concept » :

« 1. Représentation générale ou réfléchie de ce qui est commun à plusieurs objets. En tant que tel, le concept s'oppose à l'intuition. – 2. Produit de l'activité abstrayante de la pensée et outil logique de raisonnement, le concept se conçoit avec l'idéalisme allemand, comme immanent du réel. »

Est-ce que parler de *concept* nous enferme dans la définition même du terme ? En DL, où il y a tellement de variables et de domaines qui influencent dans la construction d'une *idée* ou d'une *notion*, parler de *concept* nous fige-t-il dans un seul modèle théorique ? Si tel était le cas, quelles sont les conséquences pour notre domaine ? Ne serait-il pas davantage souhaitable de parler du *concept de compétence langagière* en DL par exemple ? En définissant les concepts-clés de la discipline, nous estimons que le risque de tomber dans le relativisme épistémologique diminue. Toutefois nous sommes consciente du risque d'une telle démarche dans un domaine caractérisé par l'éclectisme des pratiques et des théories. « Qu'il ait pour principe le langage ou un acte spontané de la pensée, le concept ne peut se concevoir hors de la relation au réel qu'il a pour fonction de décrire, de comprendre de penser » (Blay, 2012 : 171).

Opérer le choix de travailler, d'explicitier et de questionner les concepts de la DL équivaut à plaider le changement paradigmatique du domaine justement par l'arrivée de nouvelles idées. Ces dernières se construisent peu à peu et se transforment en notions qui guideront les discussions scientifiques. Parler de la naissance d'un *concept* revient à trancher dans le champ théorique et à choisir notre lieu de parole.

C'est pourquoi, en partant de l'hypothèse qu'en DL nous avons quitté le courant communicatif pour entrer dans l'ère actionnelle, nous choisissons de parler des concepts dans ce contexte paradigmatique. Et en faisant cet exercice nous devons être attentive et claire pour bien différencier les termes qui possèdent le statut de concept et ceux qui sont encore au stade de notion et qui transitent entre plusieurs champs.

Ce soin dans l'emploi des mots sert à éviter ce que Deleuze & Guattari (1991 : 33) appellent « la plaie de la philosophie » :

« Critiquer, c'est seulement constater qu'un concept s'évanouit, perd de ses composantes ou en acquiert qui le transforment, quand il est plongé dans un nouveau milieu. Mais ceux qui critiquent sans créer, ceux qui se contentent de défendre l'évanoui sans savoir lui donner les forces de revenir à la vie, ceux-là sont la plaie de la philosophie. Ils sont animés par le ressentiment, tous ces discuteurs, ces communicateurs. Ils ne parlent que d'eux-mêmes en faisant s'affronter des généralités creuses. »

La citation ci-dessus s'adresse aux philosophes, mais elle peut être retenue pour la DL, car une telle pensée concerne en effet des travaux sur le langage. Nous observons, dans les différents travaux de notre domaine, une appropriation maladroite de différents termes, ce qui provoque une situation délicate épistémologiquement.

Cette opération de reconceptualisation est fondamentale et ne peut être laissée au hasard de l'évidence. Il faut savoir pourquoi nous faisons appel à un tel concept et non à un autre. Si tout concept « a toujours une *histoire* » (*idem* : 23), c'est parce qu'une « conceptualisation, si elle est une activité critique, est toujours une reconceptualisation » (Dessons, 2004 : 22).

Dans notre mémoire de Master 2 (Neves Soares, 2012), nous avons commencé un travail de reconceptualisation de la notion de *compétence* (*cf.* également Richer, 2012) pour comprendre son emploi dans la discipline. Pour la présente thèse, nous ressentons le besoin d'étendre ce travail à d'autres notions. Ce qui rend cette tâche encore plus importante est la « relation directe entre recherche et intervention » (Castellotti, 2013 : 92), car la réflexivité – et par conséquent la construction des concepts du domaine – se fait dans ce rapport de « récursivité ». Ce qui « nous indique qu'on ne peut concevoir l'un des termes sans l'autre, les deux termes sont à la fois produit et producteur, cause et effet l'un de l'autre » (Fortin, 2000 : 79).

C'est pourquoi il est important d'avoir une didactique assez solide épistémologiquement pour pouvoir disposer de ses propres concepts dans la construction de ses actions. Nous proposons donc, au cours de ce premier chapitre, de définir quelques notions-clés qui nous révèlent justement ce changement paradigmatique dans lequel nous pensons que la DL s'inscrit actuellement et qui acquièrent le statut de concepts centraux dans la méthodologie actionnelle.

1.1.3 Perspective et approche : le rôle des méthodologies d'enseignement-apprentissage

Pour emprunter ce chemin de conceptualisation de notions-clés en DL, nous proposons de commencer par les termes *méthode* et *méthodologie*. Nous montrerons la différence opératoire existante entre les deux termes en montrant qu'il y a actuellement un vrai basculement méthodologique et théorique²⁰ en DL et en proposant une méthodologie actionnelle dans la suite de l'histoire des méthodologies d'enseignement-apprentissage dans notre discipline. Il nous importe de tracer les composantes d'une méthodologie actionnelle en construction et de définir les contours de l'ère vécue dans notre domaine.

Puren (1988), dans son ouvrage *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, distingue bien ces trois notions-clés – *méthodologie*, *méthodes* et *outils pédagogiques* – en DL. Pour notre recherche, nous nous référons à ces termes, c'est-à-dire que les *méthodologies*²¹ seront tous les courants méthodo-théoriques constitués au long de l'histoire en didactique des langues (la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe et la méthodologie audiovisuelle en sont quelques exemples) ; les *méthodes* prennent le sens « d'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés » (Puren, 1988 : 16) ; et pour finir, nous arrivons à la notion d'*outil pédagogique* qui sera dans notre étude le manuel de FLE et les supports qui l'accompagnent (CD, guide pédagogique, site internet etc.).

²⁰ Plusieurs auteurs que nous citerons dans les pages suivantes évoquent ce basculement méthodologique et théorique dans le champ des possibilités épistémologiques de la DL. Nous montrerons justement comment l'usage des termes *perspective* et *approche* nous place dans une nouvelle optique méthodologique.

²¹ « Dans le cas qui nous intéresse, il [le mot méthodologie] correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues » (CUQ, 2003 : 166).

Il est important aussi de préciser que la distinction entre les différents niveaux de conception d'un cours de LE est l'un des noyaux même de la DL. Besse (1985 : 13) distinguait « au moins trois niveaux d'analyse » où l'on rencontre ces notions de méthodologies, méthodes et outils. Nous présentons les trois notions selon Puren et Besse dans le tableau ci-dessous :

Notions	H. Besse (1985)	C. Puren (1988)
Méthodologie	Les théories issues de différents champs scientifiques qui donnent « des hypothèses [de travail] explicités ou seulement présumées » (p. 13).	Les différentes méthodologies ou approches didactiques qui constituent un ensemble théorique cohérent ou qui donnent des pistes quant aux façons de procéder en situation d'enseignement-apprentissage.
Méthodes	Les manuels de langue dans l'acception de porteurs des méthodologies/théories.	La mise en place de techniques qui mobilisent les outils pédagogiques selon tel ou tel courant théorique/méthodologique.
Outils (pédagogiques)	Les manuels de langue ou tout autre outil utilisé par l'enseignant ou l'apprenant. Ici on est dans la mise en place de ces éléments et des théories qu'ils portent.	Les manuels de langue ou tout autre outil utilisé par l'enseignant ou l'apprenant.

Fig. 01 : Tableau comparatif des termes « méthodologie », « méthodes » et « outils pédagogiques » chez Besse (1985) et Puren (1988)

Cette mise en commun des notions chez Besse et Puren est primordiale pour éviter les malentendus, car, de la même façon que les changements paradigmatiques ont lieu sans qu'il y ait nécessairement de ruptures, dans l'histoire des méthodologies il y a un danger quand nous pensons qu'il y a rupture quand nous passons d'une méthodologie à l'autre, comme dans une sorte de progression/évolution dans le sens positiviste des termes. Il y a sûrement transformation et pour être sûre d'englober tous ces changements, il est important de mettre les termes employés au clair. Nous constatons que les deux auteurs

qualifient les trois termes avec une nette différence entre eux²². La notion de méthode mérite d'être mise en relief, car elle révèle le fonctionnement même de transposition didactique. Besse affirme encore que le mot « méthode » peut être employé « improprement » surtout quand il prend une fonction métonymique, quand manuel veut dire méthode théorique, ensemble de procédés. À notre avis, ce type de « faille » épistémologique est assez révélatrice de la complexité de notre discipline. Il importe également de souligner l'interdépendance qui existe entre ces trois notions ainsi que le fait que « la réussite ou l'échec d'une classe de langue est donc lié à la manière dont enseignants et enseignés intègrent ou n'intègrent pas les trois niveaux que nous avons distingués : ce qu'ils sont dans leur classe, ce que propose le manuel et les options que celui-ci présuppose » (Besse, 1985 : 16). Cette interdépendance se fait remarquer du côté de l'enseignant et du manuel. Dans une méthodologie actionnelle, nous questionnons, en outre, où est situé l'apprenant par rapport à ces notions.

« Ce qui distingue fondamentalement le discours des méthodes du discours des manuels et de celui des classes, c'est que le premier relève du *général* (il est en principe applicable sinon à toutes au moins à diverses langues), alors que les seconds relèvent du *particulier*, en ce qu'ils ne concernent soit qu'une seule langue, la L2 enseignée [...]. C'est cette généralité qui confère – en Occident, la science relève du général au moins depuis Aristote – au discours des méthodes d'une certaine scientificité, laquelle est refusée aux discours des manuels ou des classes. Ce qui fait que le terme de *méthode* est plus valorisant que ceux de *manuel* ou de *classe*, et que les éditeurs ont tendance, pour valoriser leurs productions, à le privilégier en appelant *méthodes* les ouvrages qu'ils publient²³ » (Besse, 2010 : 19).

Cette citation nous rappelle les enjeux que représente la publication d'un manuel de LE et renforce l'importance de notre démarche de questionnement de la pertinence des termes utilisés par la DL²⁴.

Toujours dans la quête de la compréhension du passage du communicatif vers l'actionnel et de la validation des méthodologies d'enseignement-apprentissage en DL, arrêtons-nous un instant sur l'évolution historique des méthodologies en France. À titre d'exemple, citons la présence de la méthodologie audiovisuelle (MAV) fortement

²² Au moment de l'analyse des manuels de FLE nous constaterons qu'*Alter Ego+3 B1* présente le livre comme une « méthode » en s'inscrivant de ce fait dans la notion telle que Besse la conçoit. Il s'agira de vérifier ce que le manuel promeut comme « méthodologies/théories ».

²³ En italique dans le texte.

²⁴ « [...] L'adoption de tel mot plutôt que de tel autre dans une langue et culture données n'est pas sans conséquence sur les raisonnements qu'on est à même de formuler dans celles-ci » (BESSE, 2010 : 16).

influencée par la méthodologie audio-orale (MAO) venue d'Amérique du Nord. Puren (1988 : 311-312) nous dit :

« L'influence de la MAO, qui se fait sentir en France aussi bien dans l'enseignement scolaire des LVE que dans l'enseignement du FLE, n'est bien sûr pas séparable de celle de la Linguistique Appliquée. Elle est toutefois difficile à évaluer dans son impact effectif au niveau méthodologique. Les références à la MAO et aux principes de la Linguistique Appliquée américaine sont certes très nombreuses, dans le discours didactique français entre 1960 et 1975 [...]. »

La MAV rompt donc avec la méthodologie antérieure (la méthodologie directe, MD) plaçant la DL de l'époque sous l'influence d'un autre courant méthodologique et d'autres méthodes dans les pratiques en salle de classe²⁵. Pourtant la MAV évolue et se montre ouverte aux changements théoriques qui arrivent. Ainsi, nous pouvons, selon Puren, distinguer trois générations de cours audiovisuels²⁶. Ceux-ci nous amènent, enfin, à *l'approche communicative*.

Cette dernière est caractérisée par sa souplesse où le but communicatif et le développement des 4 habiletés de communication – désormais appelées *activités de réception orale et écrite* et *activités de production orale et écrite*²⁷. Nous utilisons les termes tels qu'ils sont employés dans le CECRL. Mais ils ont été d'abord connus sous le nom de *compétences de compréhension orale et écrite* ; et *compétences d'expression orale et écrite*. Dans ce sens on peut dire que l'approche communicative a pour objectif majeur le développement de la *compétence communicative* en ayant le locuteur natif comme modèle idéal – ce que préconisaient *Un niveau seuil* (1976) et la grammaire générative de Chomsky dans les années 50 – et en se rapprochant de l'utilisation de la langue comme instrument majeur de communication.

²⁵ « Là où la MAV semble rompre réellement avec la MD, c'est sous l'influence probable de la MAO comme nous l'avons vu précédemment, dans la censure qu'elle impose sur toute explication en enseignement grammatical » (PUREN, 1988 : 331).

²⁶ « - **de la première génération des cours audiovisuels**, dans les années 1960, marquée par l'influence du premier cours, *VIF 1* (pour le FLE, 1^{re} éd. Expérimentale, 1958). Ce cours va servir de prototype à d'autres dits aussi « *intégrés* » parce que l'intégration didactique y est maximale autour du support audiovisuel ; - **à la seconde génération**, dans les années 1970, où l'intégration didactique commence à s'affaiblir, et qui est essentiellement marquée par un effort de correction et/ou d'adaptation aux contextes scolaires ; - **et enfin à la troisième génération**, dans les années 1980, caractérisée par tentatives d'intégration des nouvelles démarches didactiques, « *notionnelles-fonctionnelles* » et « *communicatives* » » (*Ibidem* : 354-355), mis en gras par l'auteur.

²⁷ En réalité nous verrons que les 4 compétences de l'ère communicative sont devenues les 8 activités langagières dans le courant actionnel (cf. 1.6 *Pour une méthodologie actionnelle en didactique du FLE*). En plus, les termes de réception et de compréhension sont utilisés sans vraiment avoir une distinction.

De ce fait, nous pensons que le nom *approche* fait appel à son sens non-catégorique et non-dogmatique comme pratique didactique et aussi comme une contre-réaction aux méthodologies pratiquées avant; nous utiliserons ce mot pour faire appel à l'*approche communicative* (AC). C'est également avec l'AC que l'on introduit la notion d'*acceptabilité* (écho des discussions linguistiques et du développement de la pragmatique) lors de la production en langue étrangère en opposition à celle de *grammaticalité* visée dans les méthodologies d'enseignement-apprentissage précédentes. Bérard (1991 : 30) attire notre attention sur le fait que :

« Les recherches en sémantique et les apports de cette discipline ont un impact important dans le cadre de l'approche communicative qui se traduit par un recentrage sur le sens. En effet les méthodes précédentes accordaient plus d'importance à l'aspect syntaxique : progression à partir d'un inventaire de structures, acquisition d'une ou plusieurs structures par leçon. L'approche communicative, comme nous le verrons dans certains inventaires, essaie de mettre en relation sens et syntaxe dans les programmes d'enseignement. »

C'est à partir de ce travail sur le sens que nous voyons s'esquisser la figure de l'acteur social venu avec la perspective actionnelle au début des années 2000. Les changements opérés en Sciences du langage ont des impacts directs dans la construction des concepts et des pratiques en DL.

Depuis la fin des années 90, on voit surgir une autre discussion dans le domaine des méthodologies dans l'enseignement-apprentissage des LE. Il s'agit de la perspective actionnelle pour laquelle le mot *perspective* est doté d'une connotation beaucoup moins dogmatique que celles des méthodologies précédentes. À titre d'exemple, à partir d'une consultation du CNRTL en ligne²⁸, les synonymes que nous avons pu relever en sont la preuve : « aspect, point de vue, idée, angle », entre autres.

Cependant nous estimons que l'évolution des termes *perspective*, *approche* et *méthodologie* dans le courant actionnel est révélatrice de la grande effervescence épistémologique dans notre domaine.

²⁸<http://www.cnrtl.fr/synonymie/perspective> (dernière consultation le 31 juillet 2018).

1.1.3.1 Le statut de l'approche actionnelle en tant que méthodologie constituée en didactique des langues

L'une de nos hypothèses de recherche est que l'avènement de la méthodologie actionnelle remonte à ces dernières années où quelques didacticiens prévoyaient ce basculement méthodologique. C'est ce dernier point que nous exposerons dans cette partie à travers une brève histoire des termes *perspective* et *approche*.

Lors de la publication du CECRL, on parlait de *perspective actionnelle* (PA). Aujourd'hui, nous trouvons l'expression *approche actionnelle* (AA). Ce changement n'est pas anodin. En effet, en 2009, Springer (2009 : 28) affirmait que

« Le sens de perspective renvoie à une vision au loin [...]. Il s'agit plus d'une manière d'aborder, d'interpréter une question, un angle d'approche. Cette mise en perspective indique que l'on fait voir quelque chose de lointain, que l'on va vers, mais pas qu'on est près et encore moins qu'on se situe dedans. »

Très peu de temps après, Riquois (2014 : 94) montre dans un article comment « la perspective actionnelle va [...] se complexifier progressivement et former une approche se détachant de son texte-source pour devenir une méthodologie autonome ». Le même phénomène a lieu dans un texte de Richer (2014 :35) qui énumère « les différents chantiers à ouvrir pour que la perspective actionnelle accède au rang de méthodologie pleinement constituée ». Richer (2016 :16) dit encore que même si la PA « est brouillée par des affirmations de refus de tout choix méthodologique [de la part du CECRL] », l'auteur ne pouvait pas la considérer comme une continuation du paradigme communicatif. Nous le rejoignons dans sa posture questionnante quant aux paradigmes méthodologiques en DL.

Cependant, malgré le refus du Conseil de l'Europe de préconiser une nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage des LE avec la publication du CECRL, nous observons, 17 ans après, l'arrivée du VCC (2018) avec de nouveaux descripteurs. D'emblée nous constatons que ce nouveau document utilise l'expression *approche actionnelle* au lieu de *perspective actionnelle*. Un détail non négligeable.

Ensuite, même si le « document ne modifie en rien le statut de la publication de 2001 » (VCC, 2018 : 23), cela suscite en nous des questionnements sur le réel statut du *Cadre*. En effet, ce nouveau document vient confirmer notre hypothèse de changement paradigmatique en DL. Dans ce document nous lisons que :

« Le CECR[L] présente l'apprenant/utilisateur de langues comme un '**acteur social**', agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage. Cela signifie un **changement de paradigme** à la fois dans la planification des cours et dans l'enseignement, par l'encouragement de l'implication et de l'autonomie de l'apprenant »²⁹ (VCC, 2018 : 26).

Nous observons que le changement paradigmatique dont il est question tient compte de la progression et des méthodes d'enseignement ainsi que des stratégies d'apprentissage mises en place pour mobiliser la compétence langagière. Il est très important de se rendre compte de cette évolution épistémologique dans notre discipline et des notions que ce changement interpelle.

Il est évident, cependant, que la seule reconnaissance de la part du Conseil de l'Europe et de la communauté scientifique en DL sur l'arrivée de ce nouveau paradigme par le biais du CECRL ne garantit pas ce basculement épistémologique dans les pratiques des classes de langues. Il est essentiel d'essayer de placer la DL dans un rassemblement théorique pour éviter d'arriver à un état dénoncé par Demazière & Narcy-Combes (2007 : 9) :

« Face à l'absence de paradigme dominant, chaque chercheur est amené à trouver sa méthodologie, à se trouver une méthodologie, mais également à définir ses termes. Il a un contexte à prendre en compte et nous avons vu qu'il aura un positionnement à déterminer, ce qui l'orientera vers des choix méthodologiques. »

Nous avons émis l'hypothèse que l'AA et, par conséquent, l'approche par tâches étaient bien plus que de simples nouvelles façons de faire, « des outils techniques »³⁰. Elles font partie des textes officiels, elles figurent dans les diplômes de langues, elles sont présentes dans les outils pédagogiques et elles plaident pour la formation d'un citoyen européen plurilingue et pluriculturel³¹. Il nous paraît clair que l'affaire dépasse ici les frontières didactico-pédagogiques. En effet, avec le CECRL on inscrit la DL dans les discussions des politiques linguistiques également³². Cet enjeu politique a toujours été présent dans les actions du Conseil de l'Europe. La création de cette institution a

²⁹ En gras dans le texte.

³⁰ Nous y reviendrons dans la partie 1.6 *Pour une méthodologie actionnelle en didactique du FLE*.

³¹ « Encourager le plurilinguisme en Europe est en effet l'une des priorités du Conseil de l'Europe : c'est en formant une personne sensibilisée à la réalité de différentes langues et différentes cultures que l'on peut en faire un médiateur linguistique et culturel capable de jouer pleinement son rôle de citoyen européen » (ROSEN-REINHARDT, 2009 : 6).

³² « L'apport du CECR pour les politiques linguistiques en Europe, dont les objectifs majeurs sont l'amélioration de la compétence de communication des Européens et la transparence dans les qualifications en langue, est évident » (GOULLIER, 2006 : 3).

cherché, dès le début (1949), main dans la main avec la jeune Communauté Européenne qui se formait, de « non seulement ressouder des liens politico-économiques entre les pays membres [...], mais aussi de mener des politiques qui favorisent une intégration réelle des citoyens européens et la génération d'une conscience européenne » (Suso López, 2006 : 13). Germain (1993 : 202) observe d'ailleurs que :

« L'événement marquant qui allait donner l'occasion à quelques chercheurs de fondre en un tout l'ensemble des courants théoriques convergents dont il devient question, est d'ordre politique. En effet, c'est en 1972 que le Conseil de l'Europe réunissait un groupe d'experts chargés de mettre sur pied des cours de langue pour adultes. C'est là qu'allait sortir en 1975 le fameux *Threshold Level English* pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère en contexte européen, d'où a été dérivé en 1976, pour le français langue étrangère, *Un niveau-seuil*. »

Certains auteurs nous ont mis en garde contre cette politique linguistique qui promeut plus de la politique que de la linguistique (Lefranc, 2012, 2014 ; Maurer, 2011). Cette impression de vide théorique par rapport aux sciences du langage nous semble également dangereuse. Toutefois, nous voulons comprendre pourquoi cette situation a eu lieu. Dans une étude, Bento (2013a) met au jour les discussions que soulèvent en DL les théories sous-jacentes à l'AA et souligne que le *Cadre* n'en propose aucune. À partir d'un *corpus* constitué de textes publiés sur le sujet, l'auteure observe que les études peuvent être classées en trois grands champs théoriques : les théories d'apprentissage, la sociologie et les sciences du langage. Les deux premiers prédominent dans les discussions du fait des didacticiens qui attachent leurs analyses et propositions du côté des théories socioconstructivistes (cf. Catroux, 2006 ; Champion, 2009 ; Médioni, 2010 ; Nissen, 2003). Cela semble être un pas en avant, car le CECRL ne privilégie aucune théorie et, même s'il incite à un travail vers le développement de stratégies d'apprentissage et de l'interaction, rien n'est concrètement discuté notamment en ce qui concerne le rôle de l'enseignant. De ce fait, nous observons, qu'au cours des dernières années, les études sur l'AA se sont plus orientées vers ces deux courants grâce aux travaux de didacticiens, chercheurs et formateurs dans le domaine. Par ailleurs, cette étude met en lumière aussi un manque de curiosité de la part de la DL par rapport à la linguistique. À notre avis, le fait que si peu d'études et de réflexions aient été consacrées à ce sujet jusqu'alors mérite d'être questionné. Cela nous semble logique dans la mesure où l'objet premier de la didactique est l'enseignement-apprentissage de la LE. À notre avis cela est en train de changer. On voit des appels à propositions, des

colloques et des ouvrages qui veulent faire le pont entre la grammaire/phonétique et l'approche actionnelle. Il s'agit de remettre les aspects linguistiques au centre des questionnements en DL ³³.

Il est intéressant de constater que cette problématique n'est pas nouvelle dans le domaine. Déjà à l'époque de l'AC nous pouvions lire que :

« Le 'communicatif' présente ainsi fréquemment une connotation oppositionnelle (sinon contradictoire) avec la linguistique. Ceci est particulièrement crucial lorsqu'on traite la 'compétence de communication', qui peut apparaître comme une compétence sans lien avec une compétence linguistique (c'est-à-dire portant sur le code linguistique) » (Gaonac'h, 1987 : 177).

Cette citation met en lumière notre discussion épistémologique. Ce n'est pas un hasard si, dans l'histoire des méthodologies de la DL, les approches communicative et actionnelle ne portent pas le nom de « méthodologies » comme c'est le cas pour leurs consœurs. Puren (1994 : 38) avait affirmé que pour lui l'AC était et resterait « un objet méthodologique partiellement non identifiable ». À notre avis, cela est dû principalement à l'émergence de la notion de complexité dans le domaine et au tournant actionnel vécu dans les sciences du langage.

Maurer (2011) plaide, lui aussi, pour un retour des discussions portant sur les aspects linguistiques à enseigner et à apprendre en LE au profit de l'éducation plurilingue en Europe. Nous le rejoignons (*idem* : 15) quand il affirme que :

« La principale limite [du CECRL] est méthodologique. Les descripteurs fournis par compétence et par niveau sont certes utiles en tant que points de référence, que bornes sur un chemin à parcourir, mais ils ne disent rien des enseignements que l'on doit mener pour les atteindre, des contenus linguistiques détaillées ni, *a fortiori*, **des progressions, un mot qui est peu utilisé du reste**³⁴. »

³³ À titre d'exemple nous citons les ouvrages collectifs dans l'ordre chronologique : RAKOTONOELINA (dir.) (2017) ; FOUILLET & Al. (dir.) (2018) ; HAMEZ & PEREIRO (coord.) (2018) ; SAUVAGE & BILIERES (dir.) (2019). Les articles BENTO (2010 ; 2019) ; ANQUETIL (2014). Le mémoire de Master de ŠTEMLBAH (2014). Les événements universitaires : *Enseigner la grammaire*, colloque international : 15-16 novembre 2012, École Polytechnique, Palaiseau, France ; *Construire le savoir grammatical en manipulant la langue*, journée d'étude : 6 juin 2018, Université Paris Descartes et ESPE de Paris, Paris, France ; *Approche à visée actionnelle et grammaire en cours de langues étrangères en collège et lycée : quel terrain d'entente ?*, colloque international : 7-8 février 2019, Université Paris Nanterre, Paris, France.

³⁴ Mis en gras par nous.

L'enseignant, face à ce vide méthodologique, a pour "mission" d'appliquer les directives officielles, c'est-à-dire d'utiliser ce que le *Cadre* préconise et pour cela il compte principalement sur des outils pédagogiques, parmi lesquels figure le manuel de langue³⁵.

Riquois (2010) a étudié les évolutions méthodologiques des outils pédagogiques en FLE. Elle fait remarquer qu'il existe deux tendances. La première tient compte des propositions du *Cadre* en ce qui concerne les niveaux qui y sont promus. La référence à la perspective actionnelle (quand nous utilisions encore le terme 'perspective') ne voit le jour que dans l'avant-propos du manuel. Cela veut dire que la valeur des tâches actionnelles est très faible et elles se présentent à partir de projets limités ; la seconde prend la forme d'une pédagogie de projet aboutie et expose des tâches qui prennent en charge des activités comme la production écrite en interaction et la compétence de médiation. Cependant, toutes les propositions semblent ne pas tenir compte de l'aspect formel de l'enseignement-apprentissage de la LE, car la résolution des tâches et les aspects sociaux que cela représente nous semblent loin d'une démarche linguistique et cognitive de ce processus. À ce propos, Chini (2008 : 14-15) nous éclaire en affirmant que :

« [...] C'est la démarche qui permet à l'élève de s'instaurer progressivement comme analyseur puis évaluateur, non seulement de la langue et de la culture qui la sous-tend, mais aussi de sa propre pratique dans cette langue, celle qui lui permet de prendre conscience qu'en classe, l'objectif ne réside pas seulement dans le résultat de l'activité mais dans le processus lui-même, ce qui est loin de « choisir » la langue lui donne toute sa valeur. »

Nous voyons bien que toute (inter)relation se fait d'abord à un niveau individuel où la subjectivité langagière est travaillée dans un niveau métalinguistique et cognitif pour faire émerger des automatismes créant la place pour ledit acteur social.

Dans ce sens, nous pensons que pour prendre en main la complexité du domaine, un travail combinant les trois éléments du triangle didactique (l'apprenant, le savoir et l'enseignant) doit être réalisé. C'est pourquoi la notion de transposition didactique nous est si chère. Ainsi, nous esquisserons, à partir des résultats de nos analyses, un nouveau

³⁵ La référence au manuel de langue (aussi appelé livre de l'élève) renvoie naturellement aux autres matériels souvent présents dans les salles de classe : le cahier d'exercice, des CDs et/ou DVDs ainsi que le guide pédagogique. Nous pourrions également interroger le statut des ressources trouvées sur Internet et même le partage d'outils pédagogiques entre enseignants.

schéma comportant la complexité du domaine. À ce sujet, une pensée en spirale, faite de va-et-vient conceptuels nous semble la plus adaptée pour la didactique du 21^{ème} siècle. Ce modèle prend en charge la complexité de différents éléments constitutifs de la DL présentant un fort caractère dialectique qui est lui-même un fondement du langage. Cette logique est à l'origine de la constitution de la subjectivité de l'apprenant, car « c'est dans une réalité dialectique englobant les deux termes [« moi » et l' « autre »] et les définissant par relation mutuelle qu'on découvre le fondement linguistique de la subjectivité » (Benveniste, 1966 : 260).

Ainsi, avant de lier l'AA aux théories socioconstructivistes, comme c'est le cas de la grande majorité des travaux sur la thématique (Bento, 2013), il est important de revenir aux préoccupations linguistiques dans notre domaine. Ces éléments peuvent effectivement nous donner des réponses quant à la progression à suivre. Cette progression pourra ensuite être rapprochée la notion de méthodologie pédagogique pour nous aider à éclaircir le statut de l'AA prônée par le Conseil de l'Europe.

1.1.3.2 La spécificité de la méthodologie actionnelle dans le manuel de FLE

Grâce à notre étude déjà mentionnée (Neves Soares, 2012) nous avons pu commencer à observer ce changement méthodologique par l'analyse d'un manuel de FLE. À l'époque, il s'agissait du *Nouveau Rond-Point Pas à Pas A1* (désormais NRP) paru en 2010 aux Éditions Maison des langues.

La grande difficulté d'un travail sur des manuels de langue, réside dans la pérennité des analyses et des résultats. Le manuel de langue, étant un objet aligné aux besoins du marché éditorial et également un échantillon de la langue étrangère (par ses textes, ses images, ses thématiques), subit de constantes évolutions. Les études qui leur sont attribuées sont donc rapidement dépassées.

Parler de notre premier travail de Master 2 nous permet de prendre du recul avec les manuels analysés dans cette thèse et nous permet aussi de constater les évolutions paradigmatiques au sein du courant actionnel. En réalité, ce premier travail nous a permis d'esquisser les traits d'une AA en construction à l'époque. Ce qui est intéressant en regardant cette étude, c'est que le manuel proposait encore beaucoup de tâches liées aux aspects linguistiques et communicatifs. Ces derniers étaient souvent critiqués parce

qu'ils étaient absents d'une méthodologie actionnelle à laquelle on reprochait de négliger souvent l'aspect linguistique au détriment du résultat de la tâche, celle-ci n'étant pas nécessairement d'ordre linguistique³⁶. Les frontières méthodologiques entre l'AC et la PA n'étaient pas encore bien délimitées.

Cela nous questionne quant à la réelle place de la compétence linguistique dans les pratiques pédagogiques et par conséquent dans l'AA. En réalité, nous avons l'impression qu'il y a une idée générale, ces dernières années, qui répand l'idée selon laquelle l'absence de courant(s) théorique(s) dans le CECRL était également le signe d'une absence de travaux sur les aspects linguistiques en salle de classe. Cette impression peut avoir une origine dans l'éclectisme méthodologique retrouvé dans les manuels de LE du début des années 2000 comme le constate Bento (2019b : 10) :

« On voit donc que la logique « documentation » en place actuellement pour les activités de compréhension ne sont pas du tout d'actualité pour les activités grammaticales dans les manuels. Ainsi, il y a une faille dans l'unité d'action, actuellement essentiellement dirigée vers des compétences de compréhension, qui satellise les compétences grammaticales et plus largement linguistiques. »

L'auteure affirme qu'il y a « une évolution méthodologique évidente » (*ibidem*) en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire dans les manuels. Le fait que les compétences grammaticales soient « satellisées », à notre avis, aide à construire cette représentation d'une absence d'aspects linguistiques dans les manuels (surtout de la compétence grammaticale). D'ailleurs, l'omission théorique de la part du *Cadre* n'est pas nouvelle en DL. Cette omission a aussi contribué à alimenter cette idée d'absence des aspects linguistiques une fois dans une logique actionnelle.

Un regard dans le passé nous permet de constater qu' « *Un niveau-seuil* ne fixe nullement les objectifs à atteindre, et encore moins les contenus correspondants : ce n'est point son but » (Susó López, 2006 : 25). Ce sera le travail des didacticiens et des méthodologues qui permettront d'identifier les “besoins langagiers” qui devront être enseignés.

« Au cœur de cette période (1975-1980) [dont les *besoins langagiers* sont la notion directrice], se met en place comme un modèle d'ingénierie des

³⁶ « Avec l'éducation plurilingue et interculturelle, il ne s'agit plus en réalité d'*enseigner les langues*, mais de *construire de toutes pièces l'identité du futur citoyen européen*. Les langues sont instrumentalisées au profit d'un projet politique » (MAURER, 2011 : 1) ; Et aussi « [...] Dans une perspective véritablement actionnelle, la communication est un moyen pour le véritable objectif, qui est l'action » (PUREN, 2012 : 3).

formations en langues : ce processus, qui a reçu des formulations diverses, conduit, étape par étape, des besoins de l'institution et/ou des attentes des apprenants, de la détermination des finalités et des objectifs, à la traduction de ceux-ci en éléments langagiers et à l'élaboration des programmes [...], pour déboucher sur la réalisation du matériel d'enseignement (dans un cadre méthodologique donné) » (Beacco, 2005 : 62).

Tout ce travail est en grande partie porté par le manuel de FLE. Le rôle de cet outil pédagogique est crucial dans la mise en place des méthodologies d'enseignement-apprentissage. Cette première étude sur un manuel qui se disait actionnel a permis de constater que l'étroite ligne qui sépare les exercices de l'AC des tâches de la PA s'appelle l'*action sociale*. Dans ce cas le NRP ne contribuait pas forcément à un grand changement entre ce que l'on faisait dans l'AC et ce que la PA préconisait. Bérard (1991 :101) attire notre attention sur le sens donné aux activités dans l'AC :

« [...] Ce qui semble significatif de la situation de classe, à l'intersection entre le pédagogique et le réel, c'est l'intention des apprenants de dire quelque chose à l'autre, de se situer donc au niveau du sens, dans le cadre d'exercices de simulation ou d'exercices ayant un objectif linguistique. »

Lorsque l'on considère les tâches comme des performances de la compétence mobilisée, ces premières n'ont de sens que dans l'action. C'est *par* et *pour* l'action que l'apprenant construit son chemin en tant qu'utilisateur authentique de la langue et dans cette conception les « tâches », proposées par le NRP n'étaient qu'« un habillage nouveau d'une réalité ancienne³⁷ ». C'est contre cette idée d'un nouvel habillage que nous estimons naturel de rompre avec l'AC par l'AA. En outre, ce « passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action » (Puren, 2012 : 1) peut être constaté dans les manuels.

Il est intéressant d'observer que dans le NRP, publié en 2010, toutes les interactions proposées par le livre avaient le même objectif : le travail sur la langue. Nous avons constaté que les tâches se situaient encore dans une visée très pédagogique avec des objectifs communicatifs comme on les concevait dans l'AC. Ces types de tâches sont bien connus de la recherche anglo-saxonne et elles reposent sur la centration et l'autonomie de l'apprenant. Si le manuel voulait (voire pouvait) réellement s'inscrire

³⁷ « Dans la logique actionnelle, la « tâche » ne doit pas être un habillage nouveau d'une réalité ancienne. Elle ne doit pas seulement motiver l'apprenant ; elle doit lui permettre de mettre en relation ses besoins et un objectif à atteindre de manière autonome, comme il aura besoin de le faire en situation réelle. C'est d'ailleurs pourquoi, on peut alors parler d'apprenant-usager d'une langue dans ce cadre » (BOURGUIGNON, 2010 : 18).

dans une perspective actionnelle, il aurait fallu dépasser les limites de l'individuel et des *inter-actions* pour arriver à une conjoncture de groupe et de *co-action* (Cf. Puren 2002b).

Toutefois l'AA a été présentée comme un continuum des travaux sur l'AC. La rupture paradigmatique s'est faite en douceur, nous faisant à croire qu'il n'y avait pas de rupture paradigmatique entre les deux courants. Nous savons aujourd'hui que « la référence au "communicatif" va de pair, dans les écrits didactiques, avec la référence au constructivisme piagétien [...]. On y insiste sur l'activité de l'apprenant, qui construit lui-même sa compétence, à travers son propre parcours d'apprentissage » (Gaonac'h, 1987 : 198). Dans l'AC la dimension sociale de l'activité de l'apprenant est considérée comme dépassant les travaux piagédiens qui portaient « sur la régulation des interactions sujet-milieu, et non sur l'activité sociale de communication [...] » (*Ibidem*).

Si pour Beacco (2007 : 60) « l'approche communicative a, sans conteste, rang de méthodologie constituée, mais [qu']elle semble lacunaire dans certains secteurs techniques, ce qui en soi n'a pas grande importance [...] », selon le didacticien, nous ne pouvons le soutenir dans ce raisonnement, car c'est justement ces lacunes techniques qui ont une incidence sur les pratiques sur le terrain. Par conséquent et par manque de netteté méthodologique, il revient aux outils pédagogiques le rôle de porteurs des méthodes et des techniques d'enseignement-apprentissage.

Cependant, le manuel seul ne génère aucune révolution. D'ailleurs, il n'a de raison d'exister que pour ses pratiques et ses usages³⁸. Toutefois, la grande différence entre l'AC et la PA n'était plus difficile à saisir : il ne s'agit désormais plus de former des touristes de passage qui auraient des échanges très précis avec l'Autre et dans cette voie, qui seraient ouverts aux différences qu'ils pourraient rencontrer. Selon les préconisations du *Cadre* et les politiques linguistiques en vigueur, il faudrait former de vrais citoyens prêts à travailler ensemble dans une dimension collaborative et dans la durée. Si tel n'était pas le cas, la proposition du Conseil de l'Europe n'aurait pas de sens, car c'est seulement grâce au travail *en* groupe et par *le* groupe que l'on pourrait construire une *compétence plurilingue et pluriculturelle*³⁹. « Pour la plupart des

³⁸ Nous y revenons plus en détail dans la partie qui suit (1.2 *Transposition didactique : du CECRL au discours de l'apprenant*).

³⁹ JOSTES (2007: 157) attire notre attention sur le fait que « la diversité linguistique européenne apparaît comme un obstacle à [la] construction [d'un espace scientifique européen, d'un espace européen de

didacticiens, les actions doivent présenter un enjeu social authentique » (Bento, 2012 : 3). Et dans l'AA, c'est de cette manière que l'action dans la classe⁴⁰ s'est montrée indispensable tout au long de sa construction.

Le tableau proposé par Perrichon (2008 : 208) nous éclaire encore plus quant aux différences entre les deux méthodologies. Nous le reprenons ci-dessous :

	L'approche communicative	La perspective actionnelle
Centration	Sur l'apprenant	Sur l'apprenant, sur le groupe et sur la tâche à accomplir
Type de situation privilégiée	Simulation	Authentique (mimesis)
Type de tâches privilégiées	À dimension individuelle ou interindividuelle	À dimension collective (projet)
Orientation principale	Communication	Action
Modes opératoires	Interaction	Co-action
Procédés	Agir sur	Agir avec
Finalité	Former un individu capable de communiquer avec d'autres dans des échanges ponctuels	Former un acteur social capable de communiquer et d'agir dans la durée avec d'autres
Culture	Interculturel	Co-culturel, culture partagée en vue d'une action commune
Exemple de consignes	« Vous êtes chargé de faire les courses pour un repas de classe, vous allez au marché pour acheter ce dont vous avez besoin. Une personne joue le rôle du marchand, l'autre du client, vous avez 10 minutes pour préparer votre dialogue. »	« Vous devez faire les courses pour l'organisation du repas de classe qui aura lieu demain midi. Vous disposez de 30 €. Vous irez sur le marché place Bellevue. Il est 10h, vous devez être de retour à 11h. »

Fig. 02 : Tableau comparatif des principaux points méthodologiques de l'approche communicative et de la perspective actionnelle selon Perrichon (2008 : 208)

l'enseignement supérieur et d'un espace européen de la formation permanente] » Nous allons revenir sur cette idée dans la partie 1.5.3 *L'apport de Humboldt dans l'étude du discours de l'apprenant*.

⁴⁰ « [...] de même que le moyen principal d'enseigner à communiquer en L2 était dans l'AC de mettre les apprenants en classe dans des situations de communication en L2, de même, dans cette nouvelle perspective actionnelle, la formation d'acteurs sociaux en L2 impliquera forcément comme moyen privilégié de mettre les apprenants en classe dans des situations d'action sociale en L2 » (PUREN, 2009 : 6-7)

Si l'on regarde de près la mise en œuvre de cet outil pédagogique qu'est le manuel de FLE nous prenons déjà du recul par rapport à notre première étude et nous sommes à même de délimiter les transformations d'un courant qui assume clairement une fonction méthodologique centrale en DL. Dans ce premier travail, nous avons constaté que, dans le NRP, la place de l'action était encore très limitée et qu'il fallait dépasser les interactions à visée très communicative pour aboutir sur des tâches collectives guidées par les actions et par les besoins du groupe.

Pour réaliser les tâches, la mobilisation de *stratégies d'apprentissage* reste une étape cruciale de la construction de la compétence langagière chez l'apprenant. Nous avons vu que dans le NRP ces stratégies sont énoncées clairement dans l'ensemble des unités. Cela permet à l'apprenant de mobiliser ses stratégies de manière consciente en lui conférant un rôle de responsable de son apprentissage. Sockett (2001) affirme qu'il existe une ressemblance entre les stratégies d'apprentissage et les mécanismes cognitifs d'automatisation (phases : déclarative, associative et procédurale), ce qui rend la mobilisation de stratégies d'apprentissage aussi importante dans l'acquisition de la LE. En outre, les stratégies, telles qu'elles ont été discutées depuis les années 70, sont aussi associées aux stratégies d'enseignement et surtout de communication (*cf.* Sockett, 2001). Dans le NRP, c'est pourtant sur les stratégies d'apprentissage que les auteurs ont voulu se centrer. Nous pouvons questionner les motivations d'un tel choix. Néanmoins, mettre les stratégies d'apprentissage en avant nous semble très cohérent dans une méthodologie centrée sur l'apprenant, ses besoins et en quête de son autonomie.

Ainsi, comme la tâche, la notion de stratégie dans le CECRL est aussi liée à l'action. « La stratégie ne s'apprend pas, elle se construit, elle se développe en confrontant l'apprenant à des tâches qui l'obligent à effectuer des choix à travers des contraintes imposées, comme cela se passe dans toute action sociale » (Bourguignon, 2010 : 21).

À cet égard, il faut donc apprendre à l'apprenant à mobiliser l'ensemble de ses compétences communicatives en utilisant ses stratégies et ses compétences générales individuelles⁴¹ au sein du groupe qui a un objectif en commun. Dans le NRP, les stratégies étaient plutôt centrées sur les stratégies de *réception* car la grande majorité des activités reposait sur l'entraînement des activités de réception (orale ou écrite).

⁴¹ Toutes ces notions sont utilisées par nous telles qu'elles sont explicitées dans le CECRL.

L'apprenant est constamment invité à mobiliser ses *compétences générales individuelles* grâce aux interactions (soit en binôme soit en groupe) proposées par le livre. Cela l'oblige à mobiliser ses *savoirs*, son *savoir-être* et surtout son *savoir apprendre* (et évidemment ses stratégies d'apprentissage) pour pouvoir faire usage de ces aptitudes en cas de besoin. Ainsi le contact avec l'Autre relève de compétences pas forcément liées à la langue, mais sans lesquelles la communication ne pourrait aboutir. Pour tout ce qui est du *savoir-faire*, cela s'appliquera au contexte de la salle de classe et à tous les comportements que certaines activités au sein du groupe-classe requièrent.

Ce sont ces aptitudes et capacités non langagières qui formeront la caractéristique propre à chaque individu durant le processus d'enseignement-apprentissage de la LE. Cette caractéristique est unique et individuelle, mais elle ne peut se construire qu'avec l'aide de l'Autre. C'est aussi grâce au travail sur les *compétences générales individuelles* que l'on pourra considérer la construction d'une *compétence plurilingue et pluriculturelle* si chère à la méthodologie actionnelle.

Ces caractéristiques du manuel ne sont pas nouvelles. Dans l'AC on parlait d'*interaction* et de *prise de conscience interculturelle*. Dans le CECRL il n'en va pas autrement. Pourtant, si l'on veut dépasser les prémices de cette approche et aller vers un vrai travail actionnel, il faut dépasser les frontières de l'individuel pour accéder au groupe.

L'utilisation du manuel permettait, dans l'AC, la mobilisation des compétences linguistiques et démontrait une envie de proposer un ensemble équilibré d'entraînements aux différentes aptitudes. Pourtant, les tâches pédagogiques restaient très liées aux objectifs linguistiques et le développement des *compétences sociolinguistiques et/ou pragmatiques* se présentait de façon à la fois très précise et très implicite, comme si elles étaient séparées du reste de la communication.

Cette évolution apparaîtra beaucoup plus nettement dans l'analyse des manuels de notre *corpus*. Bento (2019b) a aussi constaté « cette évolution méthodologique évidente » lors d'une nouvelle étude sur la place de la grammaire dans les manuels de FLE. L'auteure affirme qu'« une analyse de manuels effectuée en 2013, montrait un enseignement plus éclectique de la grammaire où les phases d'apprentissage inductives, déductives, implicites et explicites alternaient largement ». Tandis que l'étude actuelle (Bento, 2019) montre « une certaine uniformisation de l'approche grammaticale pratiquée

grammaire inductive et explicite, peu contrastive, exercices lacunaires, contextualisés ». Cette uniformisation dans les manuels peut être le signe d'une stabilisation méthodologique.

Nous observons que la perspective actionnelle a été considérée par certains (Beacco 2007 ; Bourguignon 2010 ; Trim, 1997) comme un continuum de l'approche communicative et cela s'explique, entre autres, par la difficulté de transposer toutes ces notions (*tâches, stratégies, action* et *acteur social*, par exemple) dans un nouveau paradigme : celui de l'action et du plurilinguisme. Car, pour la DL, soucieuse des processus, il fallait admettre que la perspective actionnelle s'est présentée d'abord comme un objectif (voire un résultat) à atteindre et non comme un moyen (voire une méthodologie) de l'enseignement-apprentissage. Maurer (2011 : 21) dénonce ce virage qui, selon lui, était évident : « l'accent s'est déplacé d'une réflexion sur l'enseignement, méthodologie comprise, à une réflexion sur la manière dont l'apprentissage des langues pourrait être utilisé dans la perspective d'un projet politique ».

C'est pourquoi nous avons voulu regarder de plus près la mise en œuvre des outils pédagogiques, car nous estimons qu'à partir des manuels nous pourrions revenir aux préoccupations initiales de la DL et, de cette façon, estomper le flou paradigmatique dans lequel la discipline se trouve actuellement. Si la réception de la perspective actionnelle, lors de la publication du *Cadre*, s'est heurtée aux difficultés inhérentes à notre domaine⁴², c'est la conception de transposition didactique qui est d'abord sollicitée pour expliquer un tel phénomène lors de pratiques pédagogiques. De plus, une méthodologie actionnelle telle que nous la concevons ne peut s'expliquer que par les pratiques de ses acteurs.

C'est encore dans les premières pages du CECRL que nous pouvons lire que, à propos de l'approche plurilingue, « le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié », mais que « restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel retournement de paradigme » (CECRL, 2001 : 11). À la fin du même chapitre, nous lisons encore que « le *Cadre commun* doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent » et qu'« il n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune

⁴² Revoir 1.1 La responsabilité épistémologique de la didactique des langues étrangères en tant que champ disciplinaire

des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation » (CECRL, 2001 : 13).

Toutefois, depuis sa publication, le *Cadre* a permis de lier ses préconisations à différents courants théoriques linguistiques et pédagogiques. Comme nous l'avons déjà évoqué, il en ressort que « les approches actionnelles sont associées au constructivisme, au socioconstructivisme et aux théories de l'activité » (Bento, 2013a : 89) dans la grande majorité des travaux des chercheurs et des didacticiens.

La complexité de notre domaine se présente très clairement ici, car, pour définir les caractéristiques d'une méthodologie actionnelle, il nous faut penser, évidemment, à partir du *Cadre*, mais encore tenir compte des travaux scientifiques, sans négliger les pratiques des acteurs sur le terrain. Nous voici à la « pratique des théories » que nous avons définie au début de cette thèse.

Si « les didacticiens infléchissent et orientent la perspective actionnelle vers les théories constructiviste et surtout socioconstructiviste » et que « ces théories se centrent sur l'activité de l'élève et leur processus d'apprentissage » (Bento, 2013b : 64), nous devons d'abord discuter de la place de l'apprenant dans une telle méthodologie actionnelle. En effet, il nous semble que le modèle du triangle didactique tel qu'il a été proposé par Chevallard (1985) où la didactique est au centre du processus peut nous aider, dans un premier moment, à concevoir les rapports entre les différentes parties du processus didactique dans la méthodologie actionnelle⁴³.

Dans le 3^{ème} chapitre nous allons montrer comment la méthodologie actionnelle a été transférée dans les deux manuels que nous avons analysés pour cette thèse et quelles sont les évolutions méthodologiques qui nous font parler d'une vraie méthodologie actionnelle (MAC) (cf. Bento, 2010, 2013b ; Puren, 2009, 2013 et Riquois, 2010). Mais avant d'arriver à nos analyses, nous devons continuer notre travail de conceptualisation de notions-clés en DL. L'idée de transposition didactique est au cœur de cette démarche comme nous le verrons dans le point suivant.

⁴³ Nous y revenons en détail dans la partie 1.6 *Pour une méthodologie actionnelle en didactique du FLE*.

1.2 Transposition didactique : du CECRL au discours de l'apprenant

Une recherche bibliographique semble montrer que, jusqu'à présent, la DL s'est intéressée à l'organisation du processus de l'enseignement-apprentissage en tenant plutôt compte de l'enseignant ou encore du manuel, sûrement parce qu'il est plus aisé d'observer et de décrire ce processus qui considère un ensemble de procédés pré-établis. Mais pas seulement à cause de cela, aussi parce que « c'est la conceptualisation chez l'enseignant comme condition sine qua non d'un travail effectivement productif chez les élèves » (Chiss, 2016a : 45)⁴⁴. Du côté de l'apprenant, ce processus s'avère beaucoup plus complexe et de ce fait moins identifiable et saisissable. Cependant, cela est la nature même du langage. « Le paradoxe du je, universel du langage, est de faire l'historicité du discours » (Meschonnic, 1982 : 90). Or, toute la complexité de notre domaine réside là-dedans, car il faut considérer la spécificité du processus d'apprentissage et de l'acteur social. En réalité, il ne s'agit pas simplement d'un changement de point de vue, car étudier l'« objet enseigné, défini dans le cadre de la théorie de la transposition didactique, est le produit sans cesse changeant de l'interaction entre enseignant et élèves dans le système didactique » (Schneuwly, 2010 : 77). Cela veut dire qu'admettre le rôle essentiel de l'apprenant en le mettant au centre de tous les dispositifs nous amène à revoir tous les autres aspects de la scène pédagogique.

« Autrement dit, les acteurs « élèves » ne sont pas observés du point de vue de leur action d'apprendre ni de leur apprentissage scolaire effectif, mais de celui de leur réaction au dispositif mis en place par l'enseignant, réaction qui est, elle, bien sûr l'indice de leur propre action d'apprentissage » (*idem* : 27).

Si nous proposons d'analyser la mise en place des manuels de FLE, c'est parce que nous estimons que les résultats de ces observations donneront à voir plusieurs aspects de la DL dont le chemin que nous nous sommes engagée à parcourir, à savoir

CECRL → MANUEL → ENSEIGNANT → APPRENANT → DISCOURS

⁴⁴ Ce que nous allons détailler un peu plus loin dans la partie 1.2.3 *L'enseignant de FLE et son action de transpositeur méthodologique*.

Cet itinéraire témoigne du processus de transposition didactique présent dans n'importe quelle discipline. Il est complexe et presque toujours non linéaire comme nous allons le présenter⁴⁵.

En reprenant le schéma proposé par Perrenoud (1998: 488), nous nous questionnons sur la fiabilité et la stabilité des résultats obtenus sur le dernier passage / mouvement de la chaîne de transposition didactique et auquel nous nous intéressons plus particulièrement à partir de notre analyse des productions des apprenants.

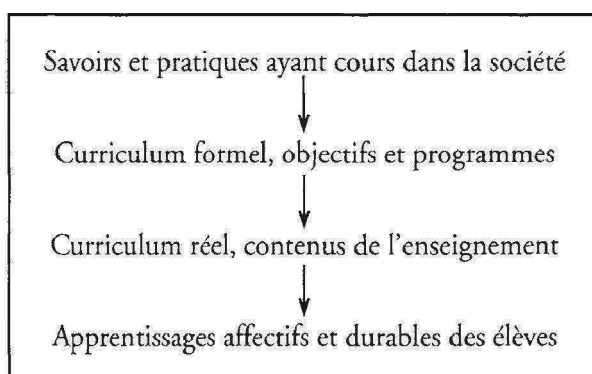


Fig. 03 : Schéma de la chaîne de transposition didactique proposée par Perrenoud (1998 : 488)

Enquêter sur les « apprentissages affectifs et durables des élèves » nous situe dans une position très fragile. Comme le signale encore Perrenoud (*idem* : 507), « les formateurs ne contrôlent que très indirectement et imparfaitement les processus d'apprentissage induits dans la tête ou le corps des apprenants, qu'on le regrette au nom de l'efficacité didactique ou qu'on s'en félicite au nom de l'autonomie du sujet ». C'est pourquoi Benveniste et Humboldt⁴⁶ ont tant à nous apporter pour penser la construction de l'acteur social dans la méthodologie actionnelle (MAC)⁴⁷.

En outre, placer le manuel au centre des dispositifs pédagogiques nous oblige à admettre que l'« on peut difficilement analyser des manuels sans les relier à un impératif d'utilisation, donc à ses usages réels » (Martineau, 2006 :107).

Le manuel se présente comme « un outil ambigu » qui est « destiné à l'élève pour l'aider à acquérir des savoirs, mais fonctionnant aussi pour le maître de manière similaire. [...]

⁴⁵ SCHNEUWLY (2010 : 36) propose quatre « gestes fondamentaux [qui] sont donc systématiquement en rapport avec les objets d'enseignement » et que nous présenterons dans la partie 1.2.3 *L'enseignant de FLE et son action de transpositeur méthodologique*.

⁴⁶ Nous allons y revenir plus en détail dans la partie 1.5 *Langage, langue et discours*.

⁴⁷ Nous développerons cette idée dans la partie 1.6 *Pour une méthodologie actionnelle en didactique du FLE*.

Ce qui est en jeu, c'est le statut, la fonction du manuel dans le rapport de l'élève au savoir, mais aussi dans le rapport de l'enseignant au savoir, et à l'élève » (Vargas, 2006 : 17).

En outre, en définissant

« Les objectifs et les contenus de l'enseignement-apprentissage des langues à partir des pratiques sociales ordinaires et non plus, ou plus exclusivement, à partir des savoirs experts des enseignants de langue scolaire ou des grammairiens, ou encore à partir des savoirs savants des linguistes, c'est définir les langues non plus comme des normes littéraires ni comme des structures techniques, mais comme des pratiques sociales de communication » (Blanchet, 2011b : 197-198).

C'est justement la construction de ces rapports qui nous intéresse dans la mesure où nous pouvons, à travers eux, identifier (ou du moins questionner) la construction d'une MAC et le maintien d'une cohérence épistémologique en DL. C'est pourquoi la notion de transposition didactique est incontournable.

1.2.1 La notion de transposition didactique

Le travail de transposition didactique d'un savoir, pour le rendre plus accessible et efficace pour les sujets qui se l'approprient, est une tâche banale et nécessaire lors de la conception de matériels pédagogiques. Cette notion est issue des mathématiques notamment avec Chevallard (1991 [1985])⁴⁸. L'auteur décrit la transposition comme un phénomène lié au mouvement du « savoir savant » au « savoir enseigné » - en passant par le « savoir à enseigner ». Cependant ce passage émanant d'une seule source des savoirs, en l'occurrence le savoir savant, est fortement critiqué par les didactiques d'autres disciplines.

Puech (1998 : 18) attire notre attention sur le fait que nous sommes confortablement installés dans le concept de transposition didactique. L'auteur questionne le statut du monde des « savoirs savants » et l'impact qu'il a sur les pratiques de ces savoirs qui ne sauraient prétendre être le gage de « la réussite ou [de] l'échec ». « En somme, d'un côté le monde des producteurs, et de l'autre celui des usagers », souligne Puech

⁴⁸ « Chevallard – contrairement à ceux qui le citent – a toujours rendu à Verret la première conceptualisation de la transposition et en a respecté l'inspiration sociologique initiale, qui est descriptive et explicative. Chevallard écrira notamment que la transposition didactique n'est « ni bonne ni mauvaise », qu'elle est, ce qui signifie qu'il n'y a pas d'enseignement sans transposition, qu'elle n'est pas un effet pervers, une dénaturation, mais une transformation normale, à laquelle nul n'échappe lorsqu'il veut transmettre un savoir » (PERRENOUD, 1998 : 491).

(*ibidem*). C'est comme la problématique de l'oeuf et de la poule. En DL, une « pratique des théories », nous ne serions pas à l'aise pour établir le point d'origine de ces pratiques et pensons qu'il ne serait même pas souhaitable de vouloir le faire.

Nous avons évoqué le manuel de langue comme un outil pédagogique socialement constitué, c'est-à-dire qu'il ne peut avoir un intérêt que dans l'observation de ses usages. Avec la construction des curricula ce n'est pas différent. « Les contenus d'enseignement sont en fait le fruit de demandes de la société et sont le résultat de compromis où l'Université, avec les savoirs qu'elle produit, n'est que l'un des acteurs potentiels dans le jeu de la définition des contenus d'enseignement » (Caillot, 1996 : 22-23).

La compréhension de ce processus est importante dans la mesure où il nous amène à la notion de compétence, l'une des notions centrales en DL. En effet, parler de transposition didactique et de la naissance d'un tel concept nous intéresse pour comprendre le fonctionnement et la validation de notre discipline en tant que science. Quand nous proposons d'analyser la mise en œuvre de manuels de FLE, c'est d'abord le concept de didactique qui en ressort. Ou encore, parler de transposition didactique et du chemin emprunté par les différents acteurs du processus d'enseignement-apprentissage de la LE, c'est mettre en évidence la construction épistémologique de notre domaine.

En résumé, « l'étude de la transposition consiste précisément à la fois à décrire ces transformations des objets et à en comprendre les mécanismes et les contraintes » (Schneuwly, 2010 : 17). C'est pourquoi situer ce concept est nécessaire pour comprendre ses origines, son histoire et son intérêt pour la didactique du 21^{ème} siècle.

Le fait que le concept de transposition didactique soit issue d'abord des mathématiques pose déjà un questionnement sur la validité de la notion à toutes les disciplines. En effet, le concept, tel qu'il a été avancé par Chevallard (1985) présente un manque pour tout ce qui concerne la construction des savoirs en dehors des mécanismes de la communauté scientifique. Il est vrai que si nous parlons désormais d'acteur social au lieu d'apprenant, c'est d'abord le paradigme social qui en ressort et qui vient nous situer épistémologiquement. Ne plus tenir compte des enjeux sociaux dans la construction des savoirs et, dans notre cas, dans la construction de la compétence langagière en LE, c'est ne pas se rendre compte de l'évidence : « les pratiques sociales pouvaient être aussi source de légitimation des contenus à enseigner » (Caillot, *idem* : 23). Dans ce sens, la

notion de « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1982 ; 1985) apparaît comme complémentaire aux notions de contexte et de cultures éducatives chères à la DL d'aujourd'hui. Et si nous nous engageons dans cette voie, nous rejoignons Caillot (*ibidem* : 27) quand il dit que « la transposition didactique a changé de point de départ : au lieu des savoirs savants, ce sont les pratiques professionnelles en acte qui servent de référence aux objets d'enseignement, et cela quel que soit le niveau d'enseignement [...] ». Cela nous fait revenir à l'observation de la mise en place de manuels par les enseignants et à la compétence langagière de l'acteur social à la fin de ce processus.

Cependant, le savoir savant reste un conducteur décisif lors de la construction du savoir à enseigner et dans ce sens le *Cadre* s'établit comme source majeure de la transposition externe⁴⁹. Le CECRL est un référentiel qui s'est présenté dès son apparition comme un outil capable « de fournir un métalangage descriptif pour traiter de la compétence langagière » (VCC, 2018 : 29). Et quand on parle de métalangage, on parle également de terminologie commune et c'est sur ce point que la notion de cohérence épistémologique au sein de la DL devient importante. D'autant plus que le processus de transposition didactique opéré par les « utilisateurs » du *Cadre* prend la forme de choix théoriques et méthodologiques non négligeables.

Si, dès sa publication, les défenseurs du CECRL estiment que ses utilisateurs sont libres de toute contrainte méthodologique et que « différentes approches peuvent convenir à différents contextes » (VCC, 2018 : 30), nous pensons qu'une telle « liberté » méthodologique ne peut être envisagée que du côté des approches et des méthodes et non du côté des méthodologies. Nous reprenons rapidement ce que nous avons développé auparavant pour rappeler que la notion d'« approche » se situe dans la mise en place d'une ou de méthodologies et que dans ce sens nous pouvons parler d'approches plurielles, d'approches éclectiques, mais non de méthodologie éclectique. Une méthodologie peut être composée d'approches diverses, mais elle reste le noyau central d'une démarche. Ce fonctionnement n'est pas exclusif du courant actionnel. En réalité « le surgissement des approches communicatives, qui reposent sur le socle d'une réflexion européenne, mais qui se caractérisent par leur diversité, tant dans leurs

⁴⁹ « Le travail externe est opéré par la noosphère, qui organise les contenus à préparer à partir du savoir scientifique et est la partie visible de la transposition ; d'un autre côté, la transposition interne est un phénomène discret qui se développe à l'intérieur du système d'enseignement ». (FAGGION BERGMANN, 2009 : 34)

fondement théoriques que dans leurs composantes et solutions apportées » (Suso López, 2006 : 14) ont toujours été présentes dans la constitution et le fonctionnement de l'AC.⁵⁰

Dans cette logique, le *Cadre* a, comme nous l'avons montré, été beaucoup critiqué par plusieurs spécialistes estimant qu'il y avait un vide, un flou en ce qui concerne les préconisations méthodologiques. Aujourd'hui, nous pouvons affirmer que cette mauvaise réception a eu lieu en raison du manque de précision sur la terminologie employée dans et par le CECRL et par la présentation de la méthodologie actionnelle comme une perspective actionnelle qui ne voulait pas être la cause de la rupture avec le courant communicatif. Et si son « objectif principal [...] est de fournir un métalangage descriptif pour traiter de la compétence langagière » (VCC, 2018 : 29), nous estimons que l'outil échoue sur le principe puisqu'il vient ajouter une couche de métalangage à un domaine (la DL) qui ne s'est jamais mis d'accord sur une terminologie commune.

Ce phénomène est surtout symptomatique de l'héritage des sciences du langage, car « la prolifération terminologique traduit un défaut de cohérence, qui conduit à juxtaposer des problématiques certes liées, mais appartenant à des paradigmes théoriques différents ». Grossmann (2007 : 105) a écrit cela pour parler de l'enseignement de la grammaire en FLM et de sa transposition didactique aux classes de collège en France et nous estimons que son affirmation peut tout à fait trouver une place dans notre problématique.

C'est pourquoi, une fois de plus, devant une telle réalité, les pratiques sociales prennent le devant et la construction des savoirs et la formalisation des transformations ne peuvent considérer « les mécanismes et les contraintes » de la transposition didactique ni les prescriptions de différents métiers comme responsables de telles transpositions. « Les prescriptions reprennent une histoire du métier et contiennent des modes opératoires qui orientent l'activité de l'enseignant ; elles réifient bien souvent des pratiques sédimentées » (Amigues, 2002) Une telle déclaration nous conduit au début de cette partie de notre texte où nous affirmons que les pratiques des enseignants sont beaucoup plus identifiées que celles des apprenants. Déjà parce que l'enseignant se présente comme le pivot du processus de transposition entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné. De ce fait, parler de la mise en place de manuels, dans un paradigme

⁵⁰ « C'est ainsi que l'on parlera des « approches communicatives » au pluriel, puisque chaque équipe [de chercheurs] aura la liberté de mettre en oeuvre des principes jugés complémentaires » (SUSO LÓPEZ, 2006 : 21). Ce que nous estimons être l'une des origines de la pensée éclectique méthodologique en DL.

actionnel (acteurs sociaux au centre du processus), engage d'abord les pratiques et les actions enseignantes⁵¹.

Ainsi, la notion de transposition didactique nous conduit à questionner le processus d'appropriation du *Cadre* par ses utilisateurs, mais aussi à faire un état des lieux des enjeux d'un tel outil dans les contextes qui l'adoptent.

Nous évoquerons l'importance d'aller enquêter sur un cadre européen qui a rapidement dépassé les frontières de l'Europe⁵². Le référentiel est traduit dans une quarantaine de langues et est utilisé dans plusieurs pays avec des réalités linguistiques très différentes. Notre hypothèse est que c'est justement par le biais des manuels de langue que le *Cadre* a connu un succès indéniable surtout pour tout ce qui concerne l'harmonisation des activités langagières par niveau et par conséquent les évaluations et certifications qui en découlent. « On sous-estime nécessairement les conflits de savoirs lorsqu'on n'approche les savoirs savants qu'à partir des programmes scolaires » (Perrenoud, 1998 : 495).

C'est pourquoi un manuel de FLE qui s'inscrit dans une MAC ne peut prétendre avoir aucune incidence sur les contextes d'enseignement dans lesquels il sera employé. Cela est même logique, car tout choix de matériel pédagogique relève d'ancrages théoriques. De plus, se dire porteur d'une neutralité méthodologique est quand même le gage d'une posture méthodologique. Ne pas apporter de réponses n'est pas signe de neutralité.

En outre, il faut reconnaître que, si parmi tous les documents produits par le Conseil de l'Europe⁵³, le CECRL est celui qui a le plus suscité de débats sur la scène scientifique, c'est parce que son poids et son influence sur les outils, sur les pratiques pédagogiques et sur les évaluations sont incontestables. « Le CECR[L] affirme avec force qu'il n'est pas prescriptif. [...] Mais nous savons tous aussi que l'adoption d'une grille d'analyse ou d'une terminologie n'est pas neutre. Elle induit naturellement une conception particulière de l'enseignement et de l'apprentissage » (Goullier, 2006 : 21).

⁵¹ Nous allons y revenir en détail dans la partie 1.2.3 *L'enseignant de FLE et son action de transpositeur méthodologique*.

⁵² Cf. 2.2 *Les contextes de la recherche*.

⁵³ Quelques exemples : GOULLIER, F. (2006) *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*. Didier : Paris / Conseil de l'Europe : Strasbourg ; BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007) *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe : Strasbourg ; *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langues* rédigé par ALTE pour l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe (2011).

Pour mieux comprendre son importance dans les deux contextes de notre recherche, le Brésil et la France, il est nécessaire de le situer dans les contextes éducatifs de chaque pays lors de nos analyses. Avant cela, il est impératif de conceptualiser la notion de contexte dans notre discipline.

1.2.1.1 Contexte(s) et culture(s) éducative(s)

Nous savons que transposer des savoirs implique de mobiliser des facteurs externes et internes. Les manuels sont un bel exemple de cette double nature :

« Une partie de leur élaboration (par des savants) et le rôle prescriptif que leur attribuent spontanément nombre d'enseignants les assimilent à des programmes (transposition externe) mais une partie de leur élaboration (par des enseignants usagers de manuels) et leur fonction de transformation des programmes en supports pédagogiques concrets est de type transposition interne » (Blanchet, 2011b : 199).

C'est précisément l'usage de cet outil dans les différents contextes et les différentes cultures éducatives qui donne à voir le type de transposition didactique qui en découle. Ces facteurs sont primordiaux lors des observations de terrain et des analyses. En effet, nous ne pouvons minorer le poids de tels facteurs dans les pratiques méthodologiques en classe de FLE. De plus, il est essentiel de se rendre compte de l'aspect historique du domaine pour mieux comprendre les enjeux des pratiques. L'histoire (au niveau macro des méthodologies et des politiques linguistiques), mais aussi l'historicité (au niveau micro des individus et des discours) composent les deux principaux axes de recherche quand nous contextualisons nos recherches/pratiques. « [...] Une pratique sociale ne pouvait jamais s'étudier de façon intelligente sans utiliser des données historiques » (Goffman, 1983: 198).

En réalité, la notion de contexte est centrale en DL. Jusqu'ici nous avons parlé de l'importance de bien employer les termes récurrents pour garantir la cohérence épistémologique de la discipline. Effectivement, si chaque méthodologie d'enseignement-apprentissage est un contexte, il est naturel que les notions-clés de la DL soient réactualisées à chaque courant méthodologique. Perez (2016 : 82), à partir de la théorie de signification de Putman, affirme que « le contexte n'est pas seulement un concept de la signification, mais qu'il est aussi, pour le philosophe [Putman], un outil méthodologique permettant d'éclairer la dimension interactive du langage ». Blanchet (2016 : 9) prend en compte cette dimension « d'outil méthodologique » quand il affirme

qu'il faut « passer de cette notion floue à un *concept opératoire* explicite et précisément défini, non seulement sur le plan théorique mais également sur le plan méthodologique »⁵⁴. L'auteur affirme également que « le contexte doit être pensé comme une construction et non comme une donnée, car le contexte est doublement construit par rapport à la démarche de focalisation » (*ibidem*). Cette affirmation nous fait revenir sur l'évidence et l'importance de ne pas séparer la didactologie de la didactique et vice-versa.

D'ailleurs, Besse (2019 : 2), en montrant l'entrée du terme « méthodologie » du *Dictionnaire de didactiques des langues* (Galisson & Coste, 1976) estime que le terme, tel qu'il est expliqué dans ce dictionnaire comme étant « une analyse des méthodes [...] [qui] porte essentiellement sur l'ensemble des principes qui constituent les fondement théoriques des méthodes et **la justification de tout ce qui fait leur existence** » est une bonne paraphrase de la notion de contextualisation, surtout dans le passage que le didacticien met en gras.

Dans notre étude, il s'agira de contextualiser autant de fois que nécessaire la situation épistémologique (didactologique) et les situations d'intervention et de recherche (didactique)⁵⁵. Dans ce sens, il n'existe pas, *a priori*, de mouvement linéaire ni de progression – au sens positiviste du terme – à suivre lors de la construction de notre cadre. Cet intérêt pour le concept de contexte est primordial dans la construction de notre discipline. En réalité, il est difficile de penser une didactique/didactologie sans vouloir prendre en compte les aspects contextuels des pratiques et/ou des théories. Comme le souligne Blanchet (2009a : 2-3), « toute pratique didactique (et toute pratique linguistique) est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner ». Dans la démarche sémantique qui est la nôtre, le contexte est un outil méthodologique qui prend un compte l'aspect collectif du langage⁵⁶.

« Le concept de « contexte » permet de mettre l'accent sur le fait que le langage n'est pas une activité individualiste, [...] le langage est « une activité

⁵⁴ En italique dans le texte.

⁵⁵ « Contextualiser, c'est « mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de contexte, c'est-à-dire de paramètres efficients mais qui ne sont pas au centre de la focale, pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales » (Blanchet, 2016 : 9).

⁵⁶ Existe-t-il du langage en dehors du collectif, du social ? « La langue contient la société. On peut étudier la langue pour elle-même, comme système formel, sans tenir compte de la société. L'inverse n'est pas vrai. On ne peut pas décrire la société ni les représentations qui la gouvernent hors des réalisations linguistiques. N'est social que ce que la langue dénomme » (BENVENISTE, 2012 : 79).

coopérative » (Putman, 1988 :58), qui se pratique dans un contexte formé d'une communauté de locuteurs. [...] Le contexte est donc bien l'ancrage qui rend possible la théorie de la signification » (Perez, 2016 : 87).

Cet « ancrage » n'a pas toujours eu de place en DL. En réalité, c'est d'abord avec la notion de situation que la discipline s'est peu à peu intéressée à la notion de contexte. Avant 1975, cette notion était très peu présente dans les discussions didactiques et cela semble naturel puisque les théories behavioristes et structuralistes d'avant cette période anéantissaient les conditions sociétales et les pratiques sociales évidemment présentes, mais écartées des études (Beacco & Véronique, 2005).

C'est justement avec l'arrivée d'*Un Niveau Seuil* et des discussions autour des besoins langagiers que la notion de *situation* et ses dérivations (situation d'apprentissage, situation de classe et situation de communication, par exemple)⁵⁷ ont accédé au statut de notions-conceptuelles de la DL. Il n'est pas étonnant qu'avec le surgissement de la notion de situation nous avons également vécu un changement méthodologique à savoir l'arrivée de l'AC.

Il est vrai qu'à la fin des années 1950 il y a eu une émergence de la notion de situation avec l'apparition de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (désormais SGAV). Cela était observable dans les manuels de FLE à travers les « leçons (interactions orales dans des situations représentées par des images) et dans les pratiques mêmes d'accès au sens, celui-ci étant partiellement fondé sur l'interprétation de la situation véhiculée par l'image » (Porquier & Py, 2006 : 51). Dans les années suivantes, nous assistons à une évolution de la notion de situation en DL dans laquelle nous passons « d'une conception minimale (celle de contexte extralinguistique) à une conception élargie dans laquelle la situation (ou le contexte institutionnel) comprend potentiellement tous les paramètres environnants et constitutifs de l'interaction » (*ibidem*).

Castellotti et Moore (2009) font un bref survol historique de la DL pour essayer de comprendre comment la notion de contexte a évolué dans notre discipline. Les auteures attirent l'attention sur le fait que contextualiser ne signifie pas tout relativiser. Selon elles :

⁵⁷ Cf. CUQ (2003 : 222) pour les définitions de ces entrées.

« Le contexte, en se (re)construisant historiquement, sociopolitiquement, discursivement et localement, comme un lieu de tension et un nouvel espace-temps, polycentrique et polysitué, permet de repenser la didactique comme un espace d'action et de responsabilité politique et éthique pour nos sociétés contemporaines construites dans la diversité et la complexité » (Castellotti & Moore, 2009 : 214).

Nous reprenons les principales caractéristiques émises par ces didacticiennes pour nous aider à situer la notion de contexte dans la DL. Cela est important dans la mesure où nous retrouvons les caractéristiques didactologiques et méthodologiques propres à chaque période.

Période	Contexte théorico-historique	Contexte méthodologique
Années 50-60	L'après-guerre et la décolonisation ; Le structuralisme.	Prédominance de la méthodologie SGAV ; L'utilisation de la L1 est interdite ; Forte contextualisation ;
Début des années 70	« La transformation progressive de la linguistique en "sciences du langage" » (Castellotti & Moore, 2009 : 205); L'intérêt pour les analyses du discours et la pragmatique ; La DL commence à se constituer comme discipline autonome.	Centration sur l'apprenant ; Atténuation de la cohérence méthodologique ressentie par le mot "approche" au lieu de "méthodologie" et/ou "méthode".
Années 80 et début des années 90	Émergence des approches constructivistes ; Intérêt pour l'aspect cognitif de l'apprentissage.	L'interaction au centre des approches ; Un travail sur l'identité (interculturel) des sujets est de plus en plus sollicité.
La 2 ^{ème} moitié des années 90 et début des années 2000	Globalisation ; « Les facteurs de contextualisation dominants de cette période sont donc d'ordre essentiellement politique, dans le sens où ils sont directement liés à la construction d'une Europe	« [...] la notion de compétence en tant qu'activité située des acteurs sociaux » (Castellotti & Moore, 2009 : 208)

	politiquement et culturellement unie, à travers notamment le ciment que représenterait l'invention d'une identité et une citoyenneté européenne » (Castellotti & Moore, 2009 : 207).	
--	---	--

Fig. 04 : Tableau de l'évolution des contextes historiques et méthodologiques en DL selon Castellotti & Moore (2009)

Bien plus que se contenter de décrire nos contextes de recherche, il faudra être consciente de l'importance de ce concept en tant qu'outil de recherche. Dans l'ère actionnelle, de l'apprenant-acteur, le contexte a tout son sens, car il faut tenir compte des spécificités (des langues, des institutions, des individus, etc.) pour construire un universalisme. Par universalisme nous entendons la cohérence épistémologique de la discipline.

Cependant, contextualiser ne veut pas dire que tout est permis au nom du particulier, ne signifie pas pour autant tout accepter de façon indifférenciée. Il importe de faire preuve d'une attention constante afin de ne pas retomber dans l'éclectisme épistémologique. C'est pourquoi la notion de *culture éducative* ne peut être dissociée de celle de contexte.

« En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs » (Chiss & Cicurel, 2005 : 5-6).

En outre, notre étude ne s'intéresse qu'aux données contextualisées, c'est-à-dire qui ont effectivement été produites et qui peuvent d'une certaine façon être expliquées et/ou comprises dans leur utilisation. Dans ce sens nous analysons les unités des manuels réellement mises en œuvre en salle de classe. Lors de nos analyses, il sera intéressant de constater dans quelle mesure les cultures éducatives ont un impact dans les pratiques d'enseignement-apprentissage et comment cela interfère dans les productions des apprenants. Nous savons que « la notion de « culture éducative » comporte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants » (Chiss & Cicurel, 2005 : 6-7). Ces « contraintes » sont questionnables une fois que l'utilisation

de manuels de FLE “généralistes” propose une “même” LE à des publics très distincts. Le rôle de transpositeur de l’enseignant est ici évident.

En outre, « l’apprenant peut intervenir dans le contexte, soit parce qu’il en est l’une des composantes, soit parce qu’il le module ou le modifie » (Porquier & Py, 2006 : 44), comme l’exemplifient les auteurs à travers le schéma ci-dessous :

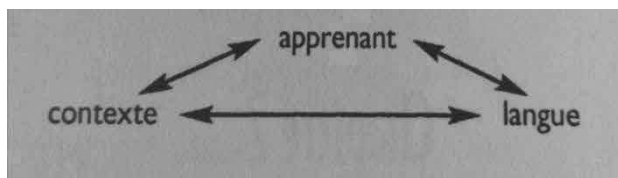


Fig. 05 : Schéma proposé par Porquier & Py (2006 :44) entre les rapports des notions d’apprenant, contexte et langue

Dans cette acception, le concept de contexte n’est pas seulement le contexte historique dans lequel les acteurs se situent, mais également le contexte de communication.

« À cette notion de contexte de communication se relie, chronologiquement et théoriquement, celle de compétence de communication, initialement proposée par Hymes (1972). Au-delà de ses définitions et de ses composantes, une compétence de communication se caractérise entre autres par la capacité d’un individu social à se comporter et à interagir dans des situations (voir Canal et Swain 1981). D’une certaine manière, situation de communication et compétence de communication s’interdéfinissent » (Porquier & Py, 2006 : 49).

Cette idée de contexte de communication et par conséquent de contexte énonciatif, sera d’une grande aide dans la construction de la MAC⁵⁸. Cependant, n’oublions pas que les contextes éducatifs et/ou les cultures éducatives sont observables du côté des enseignants et notamment dans les discussions sur les cultures du métier. Ces cultures sont aussi le produit des représentations linguistiques. « La notion de « culture éducative » contient l’idée que les activités éducatives et les traditions d’apprentissage forment comme un tissu qui conditionne en partie l’individu enseignant et les apprenants en leur imprimant des habitudes d’apprentissage » (Cicurel, 2012 : 197).

Notre analyse représentera l’occasion de savoir dans quelle mesure l’utilisation de manuels de FLE généralistes n’impose-t-elle pas une façon d’être méthodologique et idéologique (CECRL et le plurilinguisme) aux différents contextes d’enseignement-apprentissage dans lesquels ils sont utilisés ? « [...] Il faut rappeler qu’un manuel scolaire est, dans le contexte d’aujourd’hui, l’outil d’un programme d’enseignement ou

⁵⁸ Cf. 1.6 Pour une méthodologie actionnelle en didactique du FLE.

d'apprentissage et est donc imputable d'une fonction éducative singulière » (Martineau, 2006 : 104).

1.2.2 Le rôle du manuel de FLE dans la didactique du 21^{ème} siècle

Les concepteurs de manuels de FLE doivent tenir compte des prescriptions officielles (si elles existent), du public à qui l'ouvrage s'adresse, de ses besoins et de ses objectifs langagiers. En outre, un manuel de langue doit être vendu et avoir une place sur le marché (assez concurrentiel) éditorial. Cela implique de faire certains choix au détriment d'autres sur les contenus pédagogiques et les systèmes didactiques qui seront mis en œuvre.

Depuis les années 90 la DL se sert de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) comme outil pédagogique (voire contexte de situation) dans l'enseignement-apprentissage en milieu principalement exolingue. Les avantages apportés par Internet et toute la gamme de nouvelles technologies qui existent sont de plus en plus présents dans les projets pédagogiques aujourd'hui. À l'ère des écrans, des manuels numériques et des tableaux interactifs la DL doit faire preuve d'innovation⁵⁹ et s'adapter aux nouvelles exigences de son temps.

Il est légitime de se poser la question quant à l'intérêt réel des manuels de langues "traditionnels" par rapport aux différents supports numériques qui émergent dans les salles de classes ces dernières années. Toutefois, « [...] il faut bien constater que, pour s'en tenir aux manuels de français L2 durant ces trois dernières décennies, qu'on n'a jamais autant publié de manuels que depuis leur « mort » annoncée » (Besse, 2010 : 23). Les questionnements sur les apports de l'utilisation d'outils multimédias dans l'enseignement-apprentissage des LE ont beaucoup évolué au cours des deux dernières décennies. Au début du 21^{ème} siècle, Luzzati & Geeraert (2001 : 99) indiquent que, au début des années 2000, « la vraie question est [...] de se demander ce que peut apporter, pour l'enseignement de langues à distance, le support numérique par rapport au support papier ». À l'ère du développement du manuel numérique et de l'accroissement des plateformes virtuelles d'apprentissage, nous estimons qu'il vaut mieux se questionner

⁵⁹ Nous sommes très critiques envers cette idée positiviste d'innovation selon laquelle tout ce qui viendra après sera forcément meilleur que ce qui existait avant. Nous estimons qu'il faut penser plutôt à des outils ou à méthodes plus adaptés à un contexte donné. Il existe une multitude de contextes éducatifs, chacun avec leurs besoins et leurs cultures éducatives. Nous ne pouvons homogénéiser les outils pédagogiques sous peine de gommer ces particularités.

sur l'appropriation de ces outils multimédias et sur l'impact que ceux-ci ont sur l'acquisition des compétences langagières des apprenants.

Mangenot (2011) présente un état de lieux des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (désormais TICE) en didactique. Il constate que d'autres domaines s'intéressent à ces formes de communication comme les sciences du langage, les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication, l'informatique ainsi que la psychologie des apprentissages.

Ainsi, les questionnements sur les TICE prospèrent et « il [le multimédia] devient en lui-même un mode de communication indispensable à maîtriser dans le monde moderne, et donc à travailler en langue étrangère non seulement du point de vue linguistique mais aussi dans les usages culturels » (Cuq & Gruca, 2005 : 464). Cette démarche du questionnement relève l'un des principes des pratiques didactiques en LE où l'interaction pédagogique (en ligne en l'occurrence) prend une nouvelle forme et se distingue de la conversation de tous les jours. Cet aspect particulier de l'interaction didactique nous questionne particulièrement. À ce propos Drissi (2010 : 62) nous rappelle cette condition à l'instar de Ricci (1996) :

« La conversation ordinaire se distingue de l'interaction didactique, chacune de ces formes de conversation possédant un niveau interactionnel et un niveau illocutoire. Dans les deux cas, le niveau illocutoire de la question est une demande de communication. En revanche, le niveau interactionnel est différent. La demande d'information est réelle dans une conversation ordinaire tandis qu'elle est feinte dans le cadre d'une interaction didactique. »

Cette conversation didactique qui a lieu en présentiel ou à distance est clairement catégorisée et définie. « La communication y est *nécessairement* à visée didactique : le but principal des interactions est l'apprentissage d'objets de savoir. Toute situation d'enseignement/apprentissage est régie par un contrat didactique⁶⁰ » (Cicurel, 2012 : 22-23). Toutefois, le tournant paradigmatique que nous défendons nous semble remettre ce fonctionnement en cause.

Si l'action sociale est le cœur de l'AA, l'apprentissage de la LE et les interactions qui en découlent en classe ou en ligne doivent faire sens au moment de ces échanges. Dans l'AA l'apprenant est amené à acquérir des compétences langagières en LE qui prennent en compte la relation qu'il établira avec l'Autre. L'Autre est aussi lui-même dans ce

⁶⁰ En italique dans le texte.

rapport de va-et-vient discursif. En réalité, c'est ce rapport discursif qui construit la compétence langagière chez l'apprenant. La communication doit être pensée en termes de collaboration. C'est dans ce rapport que l'AA se distingue des autres méthodologies précédentes dans l'histoire de la DL, comme nous l'avons déjà souligné.

En effet, ce changement paradigmatique s'opère aussi au sein d'autres sphères du savoir langagier qui s'appuient sur des approches socioconstructivistes au détriment du behaviorisme (Barbot & Gremmo, 2012). Un tel changement est l'origine même des dispositifs de formation hybride dans lesquels « la référence au socio-constructivisme et au conflit-socio-cognitif » y sont, majoritairement, présents (Nissen, 2006 : 50). Il en est de même pour le sens, car « chaque forme est porteuse de sens et ce sens est issu d'une production sociale » (Paveau & Sarfati, 2003 : 168), c'est-à-dire que les contextes de communication ainsi que ses sujets doivent être considérés dans ces spécificités et en ce sens dans l'impossibilité de prévision.

C'est dans ce processus de transposition didactique que les TICE se présentent comme un élément supplémentaire dans de la construction du contexte social et communicatif. En outre, les TICE « permettent également à l'enseignant de devenir lui-même concepteur et donc, de s'affranchir en partie des contraintes éditoriales » (Soubrié, 2009 : 74). Toutefois, nous allons observer au moment de l'analyse de notre *corpus*, que dans les deux contextes des cours observés l'utilisation des TICE n'a pas vraiment eu lieu. Nous discuterons les raisons d'une telle réalité et considérerons la place qu'elles occupent dans les propositions des manuels de FLE. Notre hypothèse est que le manuel de FLE occupe encore un rôle central dans le processus d'enseignement-apprentissage de la LE et que nous ne pouvons confondre cet outil pédagogique, conçu délibérément pour déclencher et favoriser l'appropriation de la LE, avec le flot d'informations et de moyens qui arrivent avec l'emploi de TICE qui sont pour beaucoup des "documents authentiques".

Il y a aussi le fait qu'une bonne partie des enseignants ne sont même pas formés pour travailler avec de tels dispositifs technologiques. « [...] Un rapport (Empirica 2006) souligne que 76% des enseignants français ne se sentent pas encore compétents pour intégrer les TIC dans leurs pratiques de classe » (Guichon, 2018 : 5). Dans ce même ouvrage, Guichon montre que l'utilisation pédagogique des TICE est encore marginale dans l'enseignement secondaire en France.

« Si ces technologies sont *a priori* séduisantes, elles confinent les professeurs de langue dans un type d'enseignement basé sur la diffusion des connaissances et le contrôle des apprentissages plutôt que sur la construction du sens et le développement des compétences langagières dans toute leur variété » (*Idem* : 66-67).

Les TICE ne semblent pas “menacer” l'existence du manuel “traditionnel” et se présentent aussi comme des outils pédagogiques. Elles posent également le focus sur les contextes pédagogiques et les choix méthodologiques. « [...] On peut relever un point commun à toutes ces pratiques [numériques] pédagogiques émergentes : elles ne réussissent (et ne peuvent donc être qualifiées d'innovantes) qu'au prix d'une montée en compétences et d'un engagement sans faille des enseignants » insiste Mangenot (2016 : 5-6). Ce qui est particulièrement intéressant dans l'apport des TICE dans l'enseignement de la LE est « la valeur du développement des liens et des échanges éducatifs et [...] l'exploitation de tout le potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication [dans un contexte pan-européen] » (CECRL, 2001 : 11). Ce qui s'affiche comme un plus vers l'objectif du développement du plurilinguisme en Europe grâce au caractère collaboratif permis par cet outil⁶¹. Cependant, cette dimension collaborative reste encore à développer dans davantage de salles de classe et de façon plus élargie.

1.2.2.1 Du *Cadre* au manuel de FLE

Le CECRL se dit porteur d'une neutralité méthodologique. Ne pas apporter de réponses aux pratiques d'enseignement-apprentissage n'est toutefois pas signe de neutralité. L'adoption d'une telle posture est en réalité un choix méthodologique. Il y a de la place pour la diversité et la richesse des approches choisies. Cependant, de tels choix doivent être questionnés sur leur cohérence paradigmatique.

Par ailleurs, cette position des auteurs du *Cadre*, de ne pas prendre de parti méthodologique, nous donne l'impression de retomber dans l'éclectisme méthodologique. Et si cela se vérifie, comment se servir de cet outil puisque l'approche par tâches est au centre de ses propositions ?

⁶¹ « La didactique des langues [...] s'est toujours intéressée aux technologies, ne serait-ce que parce que celles-ci permettent de faire entrer le monde extérieur dans la classe. [...] Il est classique de distinguer la fonction d'*information*, qui permet l'accès délocalisé à des ressources multimédias authentiques, et la fonction de *communication*, qui permet aux acteurs (enseignants, apprenants) d'entrer en contact à distance (communication médiatisée par ordinateur), voire de collaborer à des projets (apprentissage collaboratifs assistés par ordinateur) » (CUQ, 2003 : 238). En italique dans le texte.

« C'est [la] diversité des situations éducatives qui mènent précisément le *Cadre européen* à établir une approche globale non-directive, et de proposer un répertoire d'options pour chaque question abordée et de soumettre aux professeurs les choix concrets à faire » (Suso López, 2006 : 384).

De plus, on peut lire au chapitre 6 du CECRL (2001 :109) :

« 6.3.3 **Les auteurs de manuels de cours** ne sont pas tenus – bien qu'ils puissent vouloir le faire – de formuler leurs objectifs en se référant aux tâches pour la réalisation desquelles ils veulent que les apprenants soient outillés, ou la compétence et les stratégies qu'ils doivent développer. En revanche, ils sont tenus de prendre des décisions détaillées et concrètes sur la sélection et la progression des textes, des activités, du vocabulaire et de la grammaire à présenter à l'apprenant. **On attend d'eux qu'ils donnent des instructions détaillées pour la classe et/ou les tâches et activités que les apprenants entreprendront en réponse au matériel présenté.** Leurs productions ont une influence importante sur le processus d'enseignement/apprentissage et elles doivent inévitablement se fonder sur des hypothèses explicites (ce qu'elles font rarement ; en effet, elles sont souvent non analysées, voire même inconscientes) quant à la nature du processus d'apprentissage⁶². »

Or, dans le chapitre visant à présenter la méthodologie de travail, nous trouvons ce vide théorique dans lequel les concepteurs des manuels doivent prendre en compte les exigences officielles du *Cadre* et les enseignants sont censés, à la fin, travailler avec ce matériel. Nous parlons donc d'une interprétation de l'interprétation et la question se pose : comment développer les compétences prescrites par le CECRL ?

Ainsi de même que la MAV a su s'adapter aux changements théoriques de l'époque⁶³ et qu'aujourd'hui nous distinguons trois générations des cours audiovisuels, l'AA a dépassé un premier cap ne pouvant plus être considérée comme une continuation de l'AC (cf. aussi Richer 2014)⁶⁴. De ce fait, les manuels de langues de l'ère actionnelle seront porteurs de ce changement. Toutefois, nous savons que la référence au *Cadre* dans les avant-propos des manuels ne veut pas dire que ceux-ci se sont conformés aux prescriptions du Conseil de l'Europe. En réalité,

« [...] Depuis la publication de la version définitive du CECR[L] en 2001, tous les manuels d'enseignement des langues vivantes en Europe se sont

⁶² Mis en gras par nous.

⁶³ Cf. 1.1.3 Perspective et approche : le rôle des méthodologies d'enseignement-apprentissage.

⁶⁴ Revoir la partie 1.1.3.1 *Le statut de l'approche actionnelle en tant que méthodologie constituée en didactique des langues* pour comprendre ce passage de la perspective actionnelle vers la méthodologie actionnelle en passant par l'approche actionnelle.

progressivement réclamés du Cadre, avec plus ou moins de réussite, voire d'honnêteté, le label « Conseil de l'Europe » étant le meilleur argument de vente » (Robert & Rosen-Reinhardt, 2010 : 141).

Et aussi, « on a souvent fait observer que des manuels, présentés dans leur préface comme « communicatifs », comme se référant à la méthode communicative, ne le sont pas toujours dans leurs leçons et exercices » (Besse, 2010 : 20).

Les choix méthodologiques des auteurs des manuels de langues, que le *Cadre* qualifie comme utilisateurs du CECRL, sont de l'ordre de la transposition didactique externe et font partie du premier mouvement de la chaîne⁶⁵. Cette première action dans le processus de transposition didactique est primordiale pour les suites méthodologiques des usages du manuel. Nous savons que

« Les contenus [des manuels] sont utilisés par les enseignants pour préparer leur cours [...], le plus souvent en faisant leur marché dans des manuels différents, en faisant du « zapping » selon leurs besoins. Il faut donc que le manuel convienne d'abord au maître » (Vargas, 2006 : 19).

Cependant, dans plusieurs cas, l'enseignant arrive et le manuel a déjà été choisi par l'institution (ce qui est le cas dans nos deux contextes de recherche). En LE cela est plus flagrant puisqu'il existe une progression linguistique proposée par la collection éditoriale. Et c'est cette progression linguistique qui nous intéressera lors de l'analyse de nos apprenants.

1.2.3 L'enseignant de FLE et son action de transpositeur méthodologique

Nous arrivons au deuxième mouvement de la chaîne de transposition didactique proposée par Perrenoud (1998)⁶⁶, c'est-à-dire le passage des « curriculum formel, objectifs et programmes » vers les « curriculum réel, contenus d'enseignement ». Comme nous l'avons déjà évoqué, les actions qui découlent de ce mouvement sont plus facilement identifiables que les actions autour du pôle de l'apprenant. Cela est le principe même de l'action enseignante, c'est « le cœur de l'enseignement : le fait de rendre présent l'objet et de guider l'attention sur l'objet comme tout ou certaines de ses dimensions » (Schneuwly, 2010 : 35). Et quel est l'objet de l'action enseignante ?

⁶⁵ Revoir Fig. 03 : Schéma de la chaîne de transposition didactique proposée par Perrenoud (1998 : 488).

⁶⁶ Revoir Fig. 3 : Schéma de la chaîne de transposition didactique proposée par Perrenoud (1998 : 488).

« Un objet d'enseignement est toujours nécessairement dédoublé dans toute situation d'enseignement. Il est rendu présent [...] en tant qu'objet à « sémiotiser » (Moro, 2000) [...]. Et il est un objet sur lequel celui qui enseigne 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 » (*idem* : 31-32).

Ce qui ressort de cette citation est l'aspect complexe de la double nature de l'objet d'enseignement. L'enseignant est donc celui qui doit transmettre quelque chose à l'apprenant et la transmission, à comprendre comme un processus est déjà un objet à s'approprier. Dans l'enseignement-apprentissage d'une LE ce « dédoublement » est d'autant plus flagrant, car tantôt il s'agit de la langue comme système de valeurs fixe des identités nationales, tantôt nous parlons des discours et des usages effectifs de cette langue (en classe ou en dehors de la classe). La classe de LE est l'endroit idéal où nous pouvons observer ce parallélisme. L'enseignant est ainsi amené à construire son objet de travail par son action. « L'objet du travail enseignant sont les processus psychiques des élèves ; ce sur quoi il travaille sont des modes de penser, de parler et d'agir qu'il doit transformer en fonction de finalités définies par le système scolaire » (Schneuwly, 2010 : 30-31). Et c'est à partir de à travers ces « processus psychiques des élèves » que l'enseignant conduira son action.

Pour ce faire il doit se doter d'outils. Nous reprenons les trois catégories d'outils présentées par Schneuwly (2010 : 33-34). La première concerne des « outils non spécifiques à une discipline » comme le lieu et l'espace des cours avec les meubles qui s'y trouvent ; « les outils génériques que constituent le tableau noir, le rétroprojecteur, les feuilles de papier, les livres, les cahiers, les ordinateurs ». Et les deuxième et troisième catégories « sont constituées d'outils spécifiques à la discipline » comme, dans notre cas, les manuels de FLE et tout le discours didactico-pédagogique autour de la discipline et des pratiques : le CECRL, les référentiels, les curricula et « les gestes professionnels ». Lors de notre analyse, il sera question d'évoquer ces trois catégories d'outils, mais, pour l'instant, nous nous arrêterons sur « les gestes professionnels » ou « les gestes didactiques ».

Toutefois, avant de continuer, nous voulons éclairer un point : il ne s'agira pas, dans notre étude, d'analyser « les pratiques professorales » (*cf.* Cicurel, 2011) ni de discuter « les genres professionnels » de l'enseignant et de la construction identitaire du

professionnel que cela représente de toute évidence (*cf.* Clot & Faïta, 2000). En réalité, les actions enseignantes seront prises en compte comme partie inhérente du système discursif de la classe et la figure du professeur sera analysée en tant que transpositeur didactique. Cela veut dire que nous présenterons la manière dont il a mis en œuvre le manuel de FLE pendant le cours et quelle incidence ses actes ont dans la constitution d'une MAC et quelles en sont les conséquences dans les discours des apprenants.

Il ne s'agira pas de dire si l'enseignant est ou non dans une démarche actionnelle et de ce fait de juger de l'efficacité de son travail. Il s'agira néanmoins, de considérer l'impact de ses actions dans la construction de la compétence communicative langagière de l'apprenant.

1.2.3.1 L'apport de l'Ergonomie Française et la Clinique de l'Activité dans l'action de l'enseignant de FLE

Pour pouvoir parler du rôle de transpositeur didactique de l'enseignant, il vaut mieux nous rappeler que

« [...] L'activité enseignante n'est pas réductible à l'action, l'étude de l'action ne renseigne pas forcément sur l'activité sous-jacente ; elles ne sont pas bornées par les mêmes limites spatiales et temporelles ; l'action (**la tâche**) fait généralement l'objet d'une **prescription** alors que l'**activité** est imprescriptible, elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce » (Amigues, 2003).

Revenons sur les trois termes que nous avons mis en évidence. L'Ergonomie, née en Angleterre pendant la période d'après-guerre (1945), s'est intéressée aux rapports homme-travail. Deux courants ont surgi et se sont rapidement distingués : le courant à visée tayloriste qui s'intéresse aux relations homme-machine et l'adaptation de l'homme à la machine pour optimiser les résultats du travail ; et le courant francophone qui étudie la corrélation entre l'homme et le travail et comment ce dernier peut être adapté aux besoins humains (*Cf.* Dantas Longhi, 2013). En ramenant cette idée de l'ergonomie française à notre étude, il nous paraît judicieux de rappeler qu'une analyse des usages des manuels de FLE par les enseignants relève de ces préoccupations. En outre, le manuel assume un rôle prescriptif, ce que l'ergonomie prendra soin de différencier. En réalité, il y a trois aspects à considérer lors de l'observation des pratiques enseignantes : « le travail prescrit », « le travail réalisé » et le « réel de l'activité » (*cf.* Clot, 1995,

1999). Ces trois phases de l'action enseignante sont partie inhérentes de son travail (cf. Silva, 2015 : 88).

Ainsi, ce qui est prescrit, ce sera dans notre cas ce que l'on trouve dans le manuel, c'est-à-dire du premier mouvement de la chaîne de transposition didactique de Perrenoud⁶⁷. En réalité, le manuel assume un rôle central grâce au flou méthodologique autour de l'AA qui le place comme porteur méthodologique. Toutefois, avoir un manuel qui se dit actionnel entre les mains n'est pas signe d'une démarche actionnelle dans les faits.

« Il est rare que l'enseignant le suive [le manuel] ligne à ligne, il peut en sauter certains exercices, en modifier l'ordre, avoir recours à des procédés qui n'y sont pas prévus, et quand il reprend ceux qui y sont préconisés, il les met pédagogiquement en oeuvre à sa façon, en y engageant sa sensibilité au moins autant que ces connaissances » (Besse, 2010 : 21).

Et ce point nous amène au deuxième aspect évoqué par l'Ergonomie Française : le travail réalisé. Cette composante est encore formée par des tâches et des activités. La tâche sera donc la finalité de l'action, l'activité est l'action réelle de ce qui est mis en place (et de ce qui n'a pas eu lieu car il est également important de considérer les actions absentes). Cette activité est régie par les prescriptions qui sont prises ou non en compte de façon totale ou partielle.

« Enseigner, c'est d'abord organiser le milieu de travail des élèves pour qu'ils étudient des questions à l'aide d'outils de pensée qu'ils doivent s'appropriier à travers l'usage qui en est fait en classe. Cette appropriation n'est ni spontanée ni instantanée, elle s'inscrit dans le temps et dans plusieurs situations engendrées par l'enseignement » (Amigues, 2002).

Pour résumer notre propos jusqu'ici nous reprenons le schéma de Machado (2007) qui présente les relations établies entre l'enseignant (*o professor*), qui est au sommet du processus de transposition interne, l'objet et le milieu, en bas et à gauche du triangle et l'Autre, de l'autre côté de la base du triangle, qui représente les autres acteurs présents dans ce processus (les élèves, les parents, les institutions etc.) avec lesquels l'enseignant régule ses actions. Les outils d'enseignement seront au centre de ces rapports.

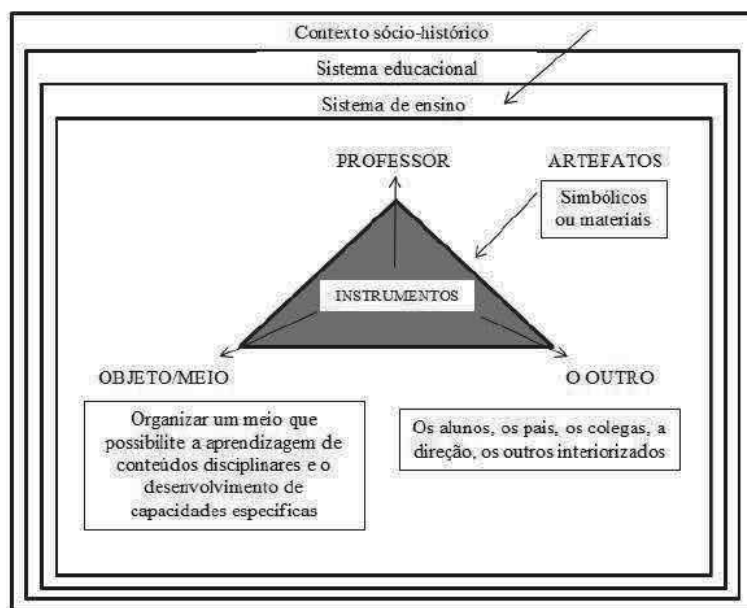


Fig. 06 : Schéma de Machado (2007) sur l'action enseignante

Ce schéma nous aide à comprendre ce que Schneuwly (2010 : 36-43) désigne comme « les gestes fondamentaux » de l'activité enseignante. Ces gestes – l'auteur en distingue quatre⁶⁸ – sont « porteur[s] de significations [...] [et] s'intègre[nt] dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire » (cf. Cicurel 2011 : 187-231) Cette définition est en relation directe avec celle de « culture éducative » présentée plus haut. Ces gestes sont en étroite liaison avec le milieu et les autres voix du contexte éducatif.

La Clinique de l'Activité (Clot, 1999, 2001, 2008) vient compléter notre raisonnement puisque cette branche de la Psychologie du Travail questionne les aspects psychologiques qui se trouvent derrière l'activité enseignante dont « [l]a plus grande préoccupation est l'action et la transformation des situations de travail, en étalant le pouvoir de l'action des collectifs des travailleurs sur le milieu du travail réel et sur eux-mêmes⁶⁹ » (Silva, 2015 : 80). Cette affirmation nous aide à comprendre la complexité du travail enseignant, complexité qui se présente (ou qui doit se présenter) sous forme de réflexivité. Même si notre étude réduit notre observation sur la mise en œuvre du manuel de FLE par le professeur, nous ne pouvons pas ignorer tous les autres facteurs

⁶⁸ Ils sont: la mise en place de dispositifs didactiques; la régulation; l'institutionnalisation et la création de la mémoire didactique (SCHNEUWLY, 2010 : 36-43).

⁶⁹ Dans l'original en portugais : « Sua preocupação [da Clínica da Atividade] primeira é com a ação e a transformação das situações de trabalho, estendendo o poder de ação dos coletivos dos trabalhadores sobre o meio de trabalho real e sobre eles mesmos » (SILVA, 2015 : 80). Notre traduction.

qui influencent sa façon d'agir. Ces facteurs sont multiples et venus de plusieurs directions. Amigues (2003) attire notre attention sur le fait que « les recherches en didactiques des disciplines [...] ont du mal à considérer cette activité [enseignante] comme soumise à d'autres contraintes que des contraintes épistémologiques ou à la concevoir comme prise dans une organisation autre que la classe ». Nous estimons que dans une MAC, ce caractère réflexif des pratiques est essentiel au bon fonctionnement de la méthodologie. En réalité, c'est ce que le CECRL invite ses « usagers » à faire :

« Le but du *Cadre de référence* n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à **réfléchir sur votre pratique courante**, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action⁷⁰ » (*Cadre*, 2001 : 6).

Cette posture réflexive est le cœur de la pensée actionnelle et c'est également ce que nous essayons de mettre en évidence avec notre travail de redéfinition des notions-clés de la DL dans un nouveau paradigme méthodologique.

1.2.4 La place de l'apprenant dans le processus de transposition didactique

Au début de cette partie, nous avons évoqué la difficulté à *mesurer* les « apprentissages affectifs et durables des élèves ». Perrenoud en proposant cette dernière étape lors de sa conception de transposition didactique est très conscient des critiques qu'elle peut susciter sur sa place dans « le processus de transposition didactique proprement dit » (Perrenoud, 1998 : 488). Nous estimons qu'il est impossible de penser le fonctionnement de la DL sans penser et sans passer par l'appropriation faite par les apprenants de la LE. Et dans ce sens, l'apprenant a une forte charge dans la chaîne de transposition didactique. En effet, cette chaîne et tous les processus qu'elle convoque n'existent que dans le but ultime de rendre les savoirs accessibles aux apprenants.

Mais, encore une fois, la complexité est bel et bien présente, car ces savoirs « sont ordonnés à la logique de l'action et ne se veulent pas, d'abord, présentables à un tiers, justifiables et cohérents. Ils se bornent à être opératoires » (Perrenoud, 1998 : 503). Vouloir considérer l'apprenant comme étape ultime de l'opération de transposition didactique nous place dans la spécificité du discours, dans l'historicité de l'énonciation. En admettant le rôle central des sujets énonciatifs (apprenants, mais aussi enseignants) pour la constitution des pratiques nous essayons de prendre en compte « le mode

⁷⁰ En italique dans le texte ; mis en gras par nous.

synchronique du processus d'historisation », c'est-à-dire « les répertoires des individus, les styles, les histoires et les langues » (Spaëth, 2014a : 236) en faisant très attention à ne pas replier « le présent sur lui-même, sur le contexte étudié, voire sur l'individu étudié, et pose[r] de fait une relativité absolue des contextes » (*idem* : 233). Il est toujours temps de se rappeler que « toute analyse porte son historicité, et aussi l'enjeu de l'historicité » (Dessons, 2004 : 20). Parler du sujet nous interroge quant au statut de l'apprenant dans l'AA.

Toutefois, il est tout à fait légitime de questionner la validité de telles analyses discursives.

« On ne sait pas si un modèle général d'analyse des interactions verbales dans les classes aurait quelque pertinence. C'est pour l'étude des styles pédagogiques (entendus comme ensembles structurés d'opinions, d'informations, d'attitude, de représentations, de stratégies d'enseignement) qu'un travail sur les comportements verbaux des enseignants a une validité certaine, mais c'est alors la distinction pédagogie/didactique qu'il faut expliciter » (Chiss, 2016a : 42).

En réalité, c'est le rôle de l'enseignant qui nous informe quant aux actions qui ont lieu en salle de classe. Analyser les productions des apprenants, avant de nous placer dans une historicité du sujet, nous situe dans une position privilégiée sur l'observation du système didactico-pédagogique. Et cette information est la clé pour comprendre l'avènement d'une nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage.

En revenant sur notre étude (Neves Soares, 2012) déjà mentionnée, nous constatons qu'en mettant l'accent sur les compétences générales individuelles et sur les compétences sociolinguistiques en tant qu'éléments déclencheurs de l'action de l'apprenant, la place de l'acteur social est plus aisée à identifier. L'apprenant est alors considéré dans son individualité au sein du groupe. Paveau & Sarfati (2003 : 169) nous éclairent à propos de ce point quand ils nous parlent de la linguistique énonciative :

« Dès les années 20, avec Bakhtine, le sujet parlant est un sujet en relation avec son environnement, ayant intériorisé des normes et des formes discursives extérieures à lui, mais qui le constituent. L'énonciation est alors le véritable lieu de parole, définie comme interaction verbale. »

Ainsi, l'apprenant co-agirait selon les formes discursives du français (est-ce qu'il faut vouvoyer ou tutoyer les collègues ? Pour poser des questions faut-il utiliser la structure « est-ce que » ? Etc.) pour un but commun (organiser une sortie du groupe, préparer un débat, définir les rôles de chaque participant du groupe, par exemple) et motivé par

l'apprentissage de ressources dont il aurait besoin tout au long de ce processus.

« La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot. C'est pourquoi on pourrait parler d'un devenir (d'une unité du l'être et du non-être) de la pensée dans le mot. [...] Toute pensée a un mouvement, un déroulement, un développement, bref, toute pensée remplit une certaine fonction, effectue un certain travail, résout un certain problème » (Vygostky, 1997 [1984] : 438-439).

C'est alors dans l'expression de la pensée que l'apprenant charge d'intention et de sens son action et son discours. Nous y reviendrons. Ce qui nous intéresse pour le moment est de reconnaître que parler de l'apprenant implique nécessairement de parler de l'enseignant. C'est ainsi que trois types d'enseignant émergent.

Le premier serait l'enseignant "traditionnel" qui prépare les apprenants en amont pour les situations qu'ils rencontreront lors de la réalisation du projet. Ce type d'enseignant "détient le pouvoir et les connaissances" et offre les moyens linguistiques au fur et à mesure du processus d'enseignement-apprentissage. Il prévoit ce dont les apprenants auront besoin pour mener à bien le projet et les préparer par des tâches pédagogiques normalement ciblées sur les compétences linguistiques. Le deuxième est l'enseignant sympathisant des "pédagogies du projet" dont l'auteur le plus connu en France est Célestin Freinet⁷¹. Pour ce type d'enseignant son intervention vient en aval et les apprenants sont complètement libres pendant la mise en place du projet. L'enseignant dans ce cas est plutôt une aide et un soutien pour les apprenants et endosse un rôle très passif. Le troisième type d'enseignant est celui qui assume plutôt les deux autres types cités précédemment. Cela veut dire qu'il prépare et prévoit les ressources dont les apprenants auront besoin, mais il guide ces derniers sur le chemin sans leur donner les moyens linguistiques tout prêts. De cette manière l'apprenant est libre pour co-agir de la façon qu'il trouve la plus bénéfique pour son apprentissage selon ses stratégies et l'enseignant le guidera donc à travers les ressources en essayant d'établir une progression logique et identifiable pour tous.

L'autonomie devient le maître-mot de l'action apprenante et fait émerger la notion d'acteur social.

⁷¹ Cf. BORDALO & GINESTET (1993).

1.3 Apprenant et acteur social : quelle est la différence ?

Depuis l'apparition du CECRL, la notion d'acteur social est souvent discutée par les théories de l'activité considérant « l'apprentissage [est vu] comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social » (Springer, 2009 : 26). Cette approche théorique nous semble semer un peu la confusion dans le domaine de la DL. En effet, lorsque l'on parle d'acteur social dans le contexte de l'enseignement-apprentissage d'une LE, on pense au sujet-apprenant qui réalise des tâches en salle de classe ou bien en dehors du cadre institutionnel dont les actions en langue étrangère lui confèrent aussi ce statut d'acteur social. Ce paradoxe se situe dans la dualité qui donne à voir toute la complexité de son discours, car l'apprenant-acteur doit utiliser la langue pour réaliser son action. Il doit passer par la langue pour arriver à son objectif qui est celui de la langue en action. Le VCC est très clair là-dessus (2018 : 26) et nous rappelle ce qui a été avancé par le *Cadre*, il nous montre, comme nous l'avons déjà dit, que nous changeons clairement de paradigme quand nous tenons compte de la notion d'acteur social dans l'enseignement-apprentissage des langues :

« Le CECR[L] présente l'apprenant/utilisateur de langue comme un '**acteur social**', agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage. Cela signifie un **changement de paradigme** à la fois dans la planification des cours et dans l'enseignement, par l'encouragement de l'implication et de l'autonomie de l'apprenant »⁷².

Une telle utilisation de la langue nous amène à aborder l'idée d'interaction, notion centrale dans notre étude. Nous avons choisi d'analyser les productions écrites et orales des apprenants parce que nous estimons que dans les deux cas l'apprenant est en interaction de façon plus explicite et surtout du fait de la difficulté matérielle de l'analyse des autres formes de manifestations discursives de l'apprenant. Dans le premier cas, celui des productions écrites, c'est le genre textuel qui permet une mise en scène dialogique (comme écrire une lettre à un(e) ami(e) ou rédiger une pétition) ; et dans le second cas, ce sont les interactions avec l'enseignante et les camarades en salle de classe qui dessinent le cadre des échanges. Ce choix n'efface pas les différentes formes d'interactions présentes dans les autres activités travaillées, mais nous avons choisi de ne pas les analyser dans la thèse.

⁷² Mis en gras dans le texte.

C'est dans ce sens que les activités en interaction nous offrent des pistes de réflexion. Quand l'apprenant interagit, il parle et parler signifie se mettre en avant, se révéler, aller vers quelque chose, vers quelqu'un. Parler une langue étrangère c'est se découvrir dans l'Autre, un Autre, qui est à la fois différent et familier, du déjà fait et du nouveau. C'est pourquoi l'action de l'apprenant peut être mesurée à partir de la parole (dans le sens de Saussure). Le résultat ne peut être autre chose que du sens. La production de sens est ainsi l'objectif majeur de l'acteur social. Cette affirmation change encore une fois considérablement les paradigmes épistémologiques de la DL, car le sens, le présent et la parole sont plutôt considérés comme des outils communicatifs dans le but d'atteindre la langue cible, la compétence langagière du natif, le système de signes « prêt-à-l'emploi » présenté par le manuel de langue. Le « locuteur natif idéal » si cher aux méthodologies ayant précédé l'AA perd ce statut avec l'arrivée du CECRL qui prône le plurilinguisme et l'interculturalité au détriment du locuteur natif monolingue. Preuve en est que toute la partie sur la maîtrise phonologique a été réécrite « à partir de zéro » dans le VCC (2018 :140) qui estime que les modèles qui idéalisent le locuteur natif « ignorent les accents, ne prennent pas en compte les contextes, les aspects sociolinguistiques ni les besoins des apprenants », ce qui n'est pas cohérent dans une approche actionnelle.

Cependant, la parole toute seule ne nous aide que peu. Et c'est ici que la notion de discours prend forme. « Le concept de discours a eu cette force heuristique d'ouvrir la voie à la prise en compte de l'*activité* du langage dans l'ensemble des sciences humaines et sociales » (Dessons, 2006 : 17). Dans le même ouvrage Dessons explique un peu plus loin cette différence entre parole et discours chez Benveniste situant la première du côté de l'énoncé, et le second du côté de l'énonciation :

« [...] Le discours, dira-t-on, qui est produit chaque fois qu'on parle, cette manifestation de l'énonciation, n'est-ce pas simplement la « parole » ? – Il faut prendre garde à la condition spécifique de l'énonciation : **c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet** » (II, 80) » (*Idem*, 59-60)⁷³.

Nous voici face à l'acteur social. Mais lorsque l'on considère l'acteur social comme doté d'une LE, on met en action le langage dans une langue autre que celle que l'on qualifie de maternelle. On « double » le moteur de subjectivité. Deux langues représentent en effet deux façons d'installer une subjectivité, deux façons de s'installer

⁷³ La mise en gras est de notre fait.

dans le langage⁷⁴. Il n'y a ainsi pas de trait de subjectivité, puisque tout, dès qu'on parle, est de l'ordre de la subjectivité. La subjectivité dans l'AA et plus spécifiquement à partir des activités en interaction se construit selon les objectifs du sujet-apprenant-acteur dans l'action en LE. Et cela est une différence considérable avec un paradigme purement communicatif où la mobilisation de la LE ne construit, théoriquement, rien de nouveau. Elle n'est qu'un vecteur de messages. Toutefois nous attirons l'attention sur la compétence interculturelle avancée dans l'AC qui témoigne d'une volonté/nécessité de prendre en compte l'Autre dans le processus d'enseignement-apprentissage et surtout dans le processus d'appropriation de la LE.

1.3.1 L'importance de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans la construction de l'acteur social

Il fut un temps où l'étude de la culture ne concernait que les sciences telles que la sociologie, la psychologie sociale ou encore l'anthropologie, par exemple. Depuis quelques décennies nous voyons que la DL s'approprie cette question dans l'enseignement-apprentissage et l'amène au centre de ses discussions. En lisant le CECRL, nous constatons que des compétences générales individuelles sont sollicitées au moment du processus d'apprentissage d'une langue et qu'elles prennent en compte des savoirs déjà acquis par l'apprenant pour arriver à l'acquisition de la langue cible. Des raisonnements faits en langue maternelle sont indispensables, même si auparavant nous rencontrions des méthodologies qui interdisaient cela. La création de la Communauté Européenne ainsi que du CECRL en sont des exemples des besoins concrets que nous trouvons dans ce moment de l'histoire et dans notre contexte. Des besoins économiques, politiques, sociaux qui ont fait repenser la DL dans son aspect et son impact lors de l'apprentissage de langues-cultures. Selon Puren (2005: 494):

« La même évolution s'observe en didactique des langues-cultures, où tous les développements de cette discipline depuis au moins trois décennies – avec l'émergence de notions telles que la « centration sur l'apprenant », « l'autonomisation » et la « contextualisation » (pour ce qui concerne l'enseignant), ainsi que l'approche cognitive ou constructiviste, les « profils » et autres « stratégies » d'apprentissage (pour ce qui concerne les apprenants) – sont allés dans le sens d'une conception du processus conjoint d'enseignement-apprentissage de plus en plus orientée « sujet », en entendant ce dernier mot dans le sens fort d'individu conscient responsable. »

⁷⁴ Les discussions autour de la construction d'une compétence plurilingue illustrent bien cette idée. La notion de « vision du monde » chez Humboldt nous aide à comprendre comment opère cette construction.

Le sujet-apprenant assume donc son identité à travers différentes formes et aussi par la langue. Parler de la construction de l'identité culturelle lors du moment d'enseignement-apprentissage est aussi le but de notre analyse, car nous ne pourrions pas considérer ces traits culturels comme absents des discours, des textes (ce qui nous renvoie à la notion de culture(s) éducative(s) également⁷⁵).

En effet, le CECRL attache une partie importante à l'acquisition d'une compétence pluriculturelle et plurilingue et, par conséquent à la notion de *plurilinguisme et de pluriculturalisme*. Ces notions, si elles ne sont pas inséparables en soi, sont tout de même fortement complémentaires. Ce sont également des termes très en vogue de nos jours, mais qu'entend-on exactement par cette compétence ? Notons tout d'abord que dans le *Cadre*, cette compétence se présente au singulier, on parle précisément de « compétence plurilingue et pluriculturelle », cela laisse supposer qu'il s'agit d'une compétence générale dans laquelle se trouvent d'autres compétences. Nous osons mettre en avant les hypothèses d'approches culturelle, pluriculturelle, mais aussi interculturelle. Comment faut-il comprendre ces trois concepts qui font aujourd'hui partie du vocabulaire courant en DL?

Le *culturel*, dans sa dimension sociale, se traduit comme une description concrète des représentations d'un individu (ou d'un groupe d'individus) et une mise en relation des valeurs qui le (ou les) caractérisent. Le *pluriculturel* implique une diversité des langues et l'appropriation par un individu d'une ou plusieurs langues comme véhicule culturel, d'où la diversité culturelle. Quant à l'*interculturel*, il consiste à construire des liens entre la culture étrangère et celle des apprenants dans la classe et donc à leur permettre de mieux saisir ce qu'est l'*altérité* en leur donnant les moyens de découvrir les autres et d'adopter ainsi un regard plus distancié sur eux-mêmes. Il s'agit par là-même de les aider à relativiser leurs représentations (savoirs) et leurs préjugés (attitudes) afin de mieux communiquer (savoir-être) et de pouvoir s'épanouir dans un monde qui se diversifie.

Le CECRL (2001 : 126) définit ces termes comme « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures* ». Au regard de l'approche envisagée par les manuels de notre étude et proposée par le

⁷⁵ Revoir la partie 1.2.1.1 Contexte(s) et culture(s) éducative(s).

Cadre, il apparaît donc légitime de se demander dans quelle mesure les manuels de FLE présentent-ils et adaptent-ils la compétence pluriculturelle et plurilingue aux publics visés? Il sera aussi question d'analyser comment les manuels et par conséquent les enseignants permettent d'établir un contact, à travers les textes, avec la société et la culture française et/ou francophone. Est-ce que les apprenants développent une idée plus complexe et personnelle sur la manière dont on aborde les questions du monde d'aujourd'hui et la préparation aux "vraies" actions en dehors des murs de la classe?

Si dans l'AC il y a eu la notion de « besoins langagiers » qui a été porteuse de changements paradigmatiques, dans l'AA celle d'« acteur social » sera centrale.

Pour le concept d'acteur social et par conséquent de sa compétence plurilingue, nous nous tournons vers Charaudeau (2001) qui s'interroge sur ce que sont la langue et le discours? L'auteur affirme ne pas pouvoir discourir à propos de la construction de l'identité culturelle, mais il se propose pourtant d'offrir un modèle de compétence langagière multiple qui permet d'identifier, dans les différents niveaux, les traits d'identité culturelle. Cette compétence est caractérisée par quatre sous-compétences: situationnelle, discursive, sémantique et sémiolinguistique. Charaudeau déclare existante depuis le Moyen Âge l'idée d'uniformité linguistique nationale comme créatrice d'un ensemble communautaire. Toutefois cet aspect de la langue n'est pas le seul responsable de la dimension culturelle d'une nation. « La langue n'est pas le tout du langage. On pourrait dire qu'elle n'est rien sans le discours (...) » (*idem*, 2001: 343). C'est le discours, c'est-à-dire la manière de dire et l'action même du dire, qui est le porteur de l'identité culturelle. Son texte aborde aussi comment appliquer la notion d'identité culturelle dans la salle de classe de LE. Il nous propose deux aspects: la création du choc culturel et le travail sur les implicites.

C'est pourquoi, dans notre cas, la notion d'identité culturelle apparaît dans le discours et nous renforçons l'importance du rôle de l'enseignant au moment de la présentation de la société française/francophone. Nous savons que « dans le domaine éducatif [...] il ne s'agit plus de transmettre et de défendre les valeurs d'une société supérieure qui s'érige en modèle universel, mais de reconnaître toutes les différences et de les respecter » (De Carlo, 1998: 34). Ce sont ces comportements qui nous amènent vers une compétence plurilingue et pluriculturelle dans le cadre de laquelle la prise de conscience

interculturelle va pouvoir mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage et en faire un sujet/individu/acteur social dans son contexte.

Ainsi l'enseignant est censé provoquer des débats et poser des questions en salle de classe en amenant l'apprenant vers cette réalité. Cela peut se passer sous des formes implicites ou des chocs culturels déjà explicités ici. Le CECRL (2001 : 83) propose:

« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. **Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes.** Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. **Cela aide à les situer toutes deux en contexte.** Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux »⁷⁶.

Les discussions autour de la compétence plurilingue ont eu des moments et des publications clés ces dernières années⁷⁷. Le *Cadre* a dédié un chapitre entier⁷⁸ à sa définition et une première approche de la compétence plurilingue et pluriculturelle en rapport avec les curricula et les programmes d'enseignement-apprentissage des langues. En 2016, le Conseil de l'Europe a également publié le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et pluriculturelle*. En 2018, il y a eu la publication du *Volume complémentaire du Cadre* avec « un projet d'actualisation et d'amplification des échelles du CECR[L] » (VCC, 2018 : 47) avec notamment la création des échelles de descripteurs pour la compétence plurilingue et pluriculturelle pour les six niveaux (de A1 à C2)⁷⁹ déjà existants dans le *Cadre* depuis 2001. D'après le VCC, cette compétence se décompose de la façon suivante :

⁷⁶ La mise en gras est de notre fait.

⁷⁷ Nous envoyons le lecteur au recensement fait par SUSO LÓPEZ (2006 : 317-386) sur les principaux ouvrages et événements autour du plurilinguisme ces dernières années et rajoutons l'ouvrage de COSTE, MOORE & ZARATE (2009) publié après.

⁷⁸ Cf. Chapitre 8 du CECRL (2001 : 128-134).

⁷⁹ Le VCC propose également un septième niveau le « pré A1 ».

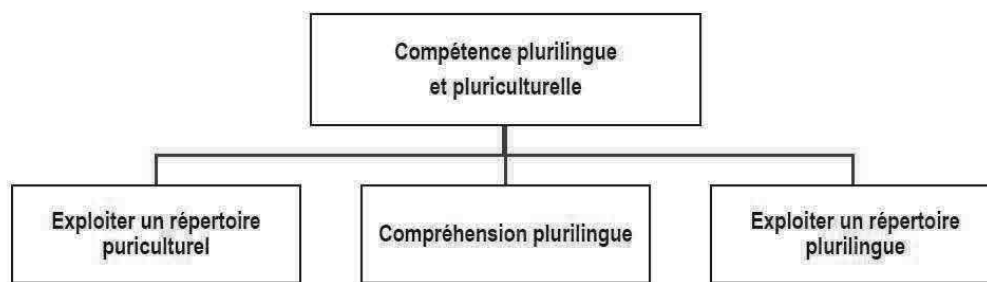


Fig. 07 : La nature de la compétence plurilingue et pluriculturelle selon le VCC (2018 : 164)

Il est intéressant d’observer qu’avec ces trois composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle, nous nous plaçons dans le paradigme du sens dans lequel mobiliser de telles compétences nous amène à poser des questions d’ordre méthodologique qui vont au delà du linguistique. Nous y reviendrons. Pour l’instant, il est important de constater que le changement paradigmatique opéré par l’AA met l’accent sur l’aspect social du sujet et toute la complexité qui en découle. « [...] Plutôt que de chercher à éliminer l’influence des différences individuelles, l’approche choisie pour les descripteurs admet qu’ils constituent un facteur clé vers des profils individuels de compétence communicative de l’apprenant » (VCC, 2018 : 55). Toutefois nous constatons que la compétence plurilingue et pluriculturelle ne figure pas dans la description que font le *Cadre* (2001) et le VCC (2018) de la compétence langagière générale⁸⁰.

1.3.2 Subjectivité, historicité et formation de l’acteur social dans le discours

Au tout début de notre travail, alors que nous étions encore au stade de *projet de thèse*, nous avons émis l’hypothèse que le *Cadre*, avec l’AA, mettait sur la table une cinquième compétence : la compétence en interaction. Pendant un temps, cette hypothèse avait guidé notre étude⁸¹. Cependant avec la publication du VCC (2018 :32), nous avons appris que nous avions émis une fausse hypothèse et que cette cinquième compétence n’existait pas (encore) – ou du moins pas en tant que compétence isolable – et que la complexité des appareils didactiques prenait tout son sens. En réalité le *Volume complémentaire du CECR[L]* considère le *Cadre* comme avant-gardiste pour son

⁸⁰ Nous allons revenir en détail dans la partie 1.4 *La notion de compétence communicative langagière (CCL)*.

⁸¹ À l’époque, nous non plus n’avions pas encore saisi le changement des quatre compétences de communication de l’AC (parler, lire, écrire et écouter) devenues huit activités langagières de l’AA. Nous y reviendrons dans la partie suivante 1.4 *La notion de compétence communicative langagière (CCL)*.

époque et attribue cette « fausse notion » d'une cinquième compétence à une mauvaise compréhension du grand public vis-à-vis de la distinction opérée dans le CECRL entre la production et l'interaction. Nous pouvons lire qu'« en fait, la version 2001 du tableau 2 (grille d'auto-évaluation) a été amendée pour fusionner l'interaction écrite et la production écrite avec « écrire », engendrant une notion fausse qui s'est répandue, que le CECR[L] met en avant un modèle de cinq compétences » (VCC, 2018 :32).

Cet 'accident' de parcours (propre au travail de recherche) est en partie expliqué par le choix d'enquêter sur la mise en place d'une approche actionnelle encore en construction et ensuite par la constitution même de notre discipline. Déjà en 1982, Bronckart (2016 [1982] : 54) attirait notre attention sur le fait qu'il n'existe pas « de réponse directe » à la question de savoir quelle « théorie » et quel « modèle appliquer à l'enseignement ». Il est allé plus loin en affirmant que « les critères des choix des pédagogues en ce qui concerne les programmes, les définitions de notions, les procédés didactiques, etc., ne peuvent être exclusivement linguistiques ». Cela témoigne de la complexité de la constitution du domaine. Cet éclectisme épistémologique est également mis en avant par le *Cadre*. Toutefois, ce dernier a été accusé à différentes reprises par certains didacticiens⁸² qui voyaient une posture laxiste dans l'absence de l'avancement d'une théorie linguistique (voire d'une méthodologie d'enseignement-apprentissage).

Ainsi, tout en déclarant une liberté pour une part des « décideurs » quant au choix des théories linguistiques à adopter dans les pratiques d'enseignement-apprentissage de la LE, le *Cadre* affiche clairement son choix quand il présente la perspective actionnelle en 2001. Depuis sa publication, plusieurs études lui ont été consacrées et à l'heure actuelle nous arrivons à décrire les principales caractéristiques de l'AA. L'une des notions centrales de cette approche est l'action et notamment l'apprenant responsable de ses actions, comme nous venons de l'évoquer ci-dessus. Avec le terme d'acteur social, plusieurs pistes s'ouvrent sur les théories linguistiques qui répondraient au mieux à cette notion. Suso López (2006 : 363) observe que « tout en évitant les dogmatismes, une option de type psychologique quant à la théorie d'acquisition/apprentissage des langues se dessine, et constitue même une assise fondamentale du *Cadre européen* ».

C'est pourquoi la notion d'altérité venue des démarches interculturelles de l'AC nous amène vers celle de subjectivité dans l'AA. Mais parler de subjectivité implique de

⁸² Revoir 1.1.4 Le statut de l'approche actionnelle en tant que méthodologie constituée en didactique des langues.

parler d'historicité et puisque nous sommes dans des discussions sur le langage, nous ne pouvons tenir compte de ces caractéristiques qu'à travers le(s) discours de l'acteur social. Il s'agit de mettre en évidence des termes qui font partie du même système.

Depuis le début de notre étude, nous avons montré la double logique de fonctionnement de la DL, une discipline « de l'ordre de l'agir et de l'ordre du savoir » (Bronckart, 2016 : 90), une « pratique des théories » (Beacco, 2013 : 7). En suivant cette voie nous élargissons nos questionnements, à l'instar de Spaëth (2014a : 230), « au langage et à la construction du sens ».

Au moment de notre analyse, il sera question d'observer cette « construction du sens » à travers les discours des acteurs sociaux. Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est important de préciser ce que nous considérons comme *discours* dans cette étude. Discours ne sera en aucun cas utilisé pour distinguer les activités de production orale des activités de production écrite (les textes produits par les apprenants), mais le terme, dans le présent travail, tend à proposer une analyse *du* discours et *de* discours lors des interactions en salle de classe. Cela veut dire que discours est considéré comme l'aspect essentiel de la communication puisqu'il est « le langage mis en action » (Benveniste, 1966 : 258) et donc le caractère subjectif des apprenants. Une analyse *du* discours cherche à repérer les formes sémiotiques produites, certes, mais en les dépassant pour se concentrer sur l'aspect sémantique du discours formulé. D'autre part, une analyse *de* discours veut démontrer l'appropriation de ces formes selon les différents supports et/ou contextes mobilisés. « Analyser le fonctionnement d'un mode de signifier, d'un discours, c'est le prendre comme valeur-système-historicité » (Meschonnic, 1982 : 97).

Nous posons l'hypothèse que les productions (orales et écrites) des apprenants se formulent de façon beaucoup plus complexe que ce qui est prévu dans le *Cadre* ou du moins que l'observation ne se présente pas de façon aisée. Pour illustrer ce propos, prenons l'activité de « production écrite générale ». Dans les descriptifs des échelles de niveau, nous lisons qu'un apprenant de niveau B1 « peut décrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire » (CECRL, 2001 : 51). Nous nous attacherons à observer dans la production écrite générale des apprenants s'ils peuvent développer ces aspects préconisés par le référentiel. La réponse sera probablement oui. Cependant, quels sont les éléments sémantiques que nous pouvons trouver dans ces

productions ? À partir d'une analyse des discours de différents apprenants, pouvons-nous établir une progression, surtout linguistique, de la compétence communicative langagière ? Quel impact ont les outils pédagogiques et les contextes sur leurs productions ? Autant de questions à prendre en compte lors de notre analyse. C'est dans ce sens que le concept de compétence communicative langagière s'affiche au centre de nos questionnements.

1.4 La notion de compétence communicative langagière (CCL)

Il nous semble que le grand succès rencontré par le CECRL est dû au fait qu'il présente la compétence communicative langagière sous forme de descripteurs de niveaux d'activités langagières accompagnés d'échelles d'évaluation. À notre avis, la nécessité d'un cadre organisateur dans l'enseignement-apprentissage des langues est surtout un écho des politiques linguistiques européennes alliées aux objectifs économiques et politiques du continent.

Dans le *Cadre*, nous jugeons la notion de *compétence* soumise à différentes interprétations. Le mot y revient à plusieurs reprises et si on reprend la source primaire, l'interprétation est encore plus floue. Nous voulons dire que ce mot est apparu une première fois chez Chomsky (*compétence-performance*) pour contraster avec le couple *langue-parole* de Saussure.

En prenant le *Dictionnaire pratique du CECR* de Robert et Rosen-Reinhardt (2010 : 39), nous lisons que le terme *compétence* apparaît « environ 300 fois au singulier et 150 fois au pluriel ! ». Selon nous le CECRL propose une rhétorique du terme sans vraiment le définir. Certes la notion de *compétence de communication* est l'une des notions centrales de la DL, mais elle n'en est pas exclusive. Castellotti (2002 : 12) affirme que dans un domaine-carrefour comme la didactique des langues, il y aurait deux grands domaines qui se réclament eux aussi de cette notion: les sciences du langage et les sciences de l'éducation. Pour l'un, la compétence repose sur « du matériel inné ou des connaissances existantes » et pour l'autre « la compétence se construit et se module dans la variabilité des usages et d'apprentissages ». Si nous nous plaçons dans une démarche actionnelle, il est clair que c'est ce dernier qui en ressort.

On observe également que c'est à partir des discussions de Hymes (1984) que ce terme a vu le jour dans les discussions théoriques en sciences humaines et sociales. Il est

reconnu que Chomsky (1965) a été le premier à proposer cette notion de compétence *linguistique*, mais c'est bel et bien chez Hymes (1984 : 128) que l'on voit une discussion qui s'approche plus ou moins de l'idée que l'on s'en fait aujourd'hui :

« Le terme de notion de « compétence de communication » semble nécessaire pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la compétence d'un individu dans une langue est en fonction, en partie et de façon variable, des autres langues qu'il peut connaître et utiliser. [...] Deuxièmement, quand nous considérons des individus comme capables de participer à la vie sociale en tant qu'utilisateurs d'une langue, nous devons, en réalité, analyser leur aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication, tels que la gestualité, la mimique, les grognements, etc. [...] En somme, ce que l'on sait et ce que l'on fait d'une langue tient aussi à la place que celle-ci occupe dans l'ensemble plus vaste des savoirs et des capacités entrant dans les divers modes de communiquer. »

Hymes revient à l'ethnologie et au caractère social du terme, ce que Chomsky (1971 : 3) n'a sûrement pas fait, comme nous pouvons le constater dans ce passage :

« L'objet premier de la théorie linguistique est **un locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue** et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes, telles que limitation de mémoire, distractions, déplacement d'intérêt ou d'attention, erreurs (fortuites ou caractéristiques)⁸³. »

Moirand (1982 :19) confirme notre réflexion lorsqu'elle dit que :

« À partir du moment où l'on étudie la langue en tant que pratique sociale et qu'on a pour objectif l'étude de la communication, le double concept de Chomsky compétence/performance n'est pas adéquat au propos [...]. Il semblerait d'ailleurs que les théoriciens de l'enseignement/apprentissage des langues, s'ils parlent abondamment de « compétence de communication », n'emploient pas, pour la plupart, le terme de **performance de communication** et qu'ils préfèrent s'attacher à définir les différentes composantes d'une *compétence de communication englobant les autres compétences*⁸⁴. »

Ainsi, pour Moirand, la compétence de communication est formée de composantes linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Cette division n'est à l'époque pas nouvelle en DL, car pour Canale (1981) la compétence communicative est composée d'une compétence grammaticale, d'une compétence sociolinguistique, d'une compétence discursive et d'une compétence stratégique. Si nous parlons en termes de

⁸³ Mis en gras par nous.

⁸⁴ En gras dans le texte ; l'italique est de notre fait.

CECRL, nous pouvons inscrire la compétence communicative dans la voie ouverte par Hymes sans toutefois l'y enfermer. Le *Cadre* semble vouloir proposer “quelque chose de nouveau” avec la notion de *compétence communicative langagière*, mais nous éprouvons des difficultés à la “ranger” dans les modèles déjà existants. Ce qui pourrait être un problème pourrait plutôt être perçu comme un signe de changement paradigmatique du domaine.

Finalement, ce qui ressort de ce survol de la notion de compétence est l'importance du sens dans sa construction et par conséquent la place accordée à la subjectivité du langage dans le processus d'appropriation de la LE. Cette subjectivité se concrétise dans les discussions autour de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Toutefois, bien que le discours de développement des compétences plurilingues et pluriculturelles se trouve au centre de la proposition du *Cadre*, nous observons qu'il reste encore très attaché au côté linguistique et aux définitions déjà travaillées dans l'AC – ce qui pourrait faire penser que l'AA serait une continuité de l'AC – comme nous le constatons avec le schéma ci-dessous :

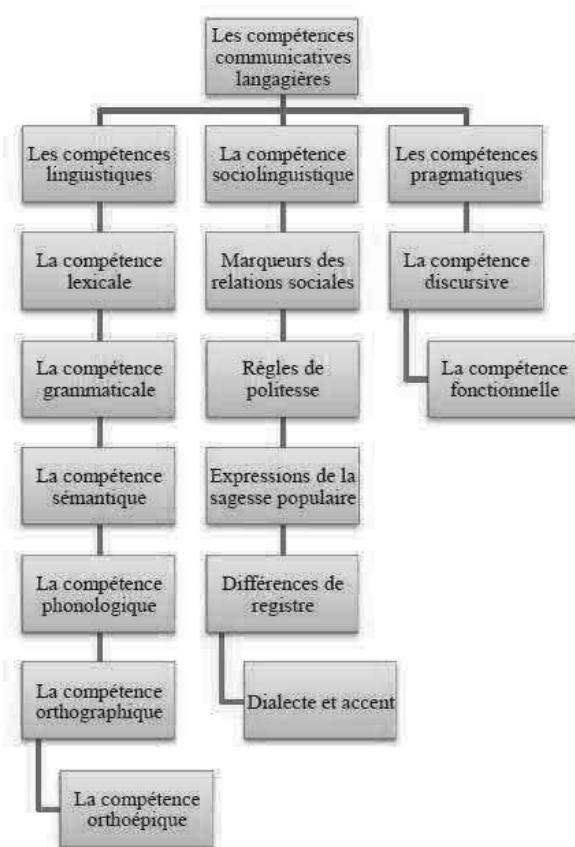


Fig. 08 : Les compétences communicatives langagières selon le CECRL

Ce schéma nous montre aussi que le CECRL considère la compétence sociolinguistique comme une seule chose, c'est-à-dire une entité constituée de cinq composantes. À notre avis, elle devrait être considérée comme *des compétences* (comme les compétences linguistiques et pragmatiques). Telle qu'elle est présentée dans le *Cadre* nous pouvons la comprendre de deux manières : soit les composantes de la compétence sociolinguistique ne sont pas considérées comme de "vraies" compétences soit, pour l'acquérir, il faut avoir toutes ces *ressources*⁸⁵ qui forment une seule compétence sociolinguistique.

S'« il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, 2001 : 15) et qu'« en tout état de cause, la « communication » n'est pas un but mais un attribut du langage, toute utilisation du langage met en jeu l'attribut de la communication » (Hymes, 1984 : 129). Nous voyons bien que les deux notions (compétences communicatives langagières et tâche) sont liées. Cela veut dire que ce ne sont pas seulement les compétences linguistiques qui doivent être accentuées lors de la mise en pratique du processus d'enseignement-apprentissage du FLE. À la fin, elles n'auront qu'une place accessoire dans toute l'action communicative. C'est pour cela que nous partageons l'avis de Hymes (1984 : 20) qui « plaide en faveur d'une linguistique socialement constituée » et ainsi on inscrit l'AA dans une vraie voie sociolinguistique où, finalement, on serait en face d'acteurs sociaux plurilingues et pluriculturels.

Selon nous, le schéma du CECRL pourrait avoir cette forme :

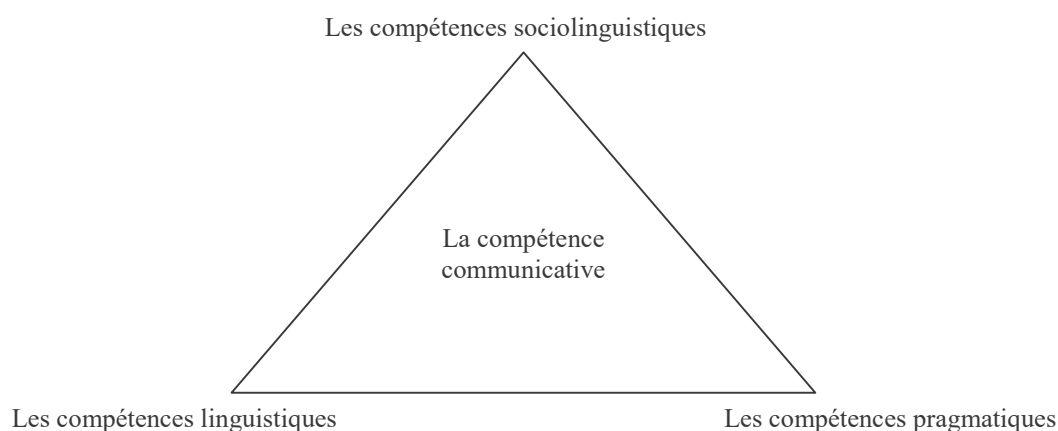


Fig. 09 : Schéma de la compétence communicative langagière

⁸⁵ Nous reviendrons sur cette notion.

Le choix du triangle n'est pas anodin puisqu'en DL cette forme a déjà été assez travaillée et est ainsi devenue un cliché dans le domaine. En outre, cette représentation est aussi présente quand nous évoquons la notion de transposition didactique. En effet, « grâce aux développements récents de la didactique, le « triangle pédagogique » s'est progressivement transformé en « triangle didactique » [...] » (Tasra, 2017 : 4) comme nous le constatons ci-dessous :

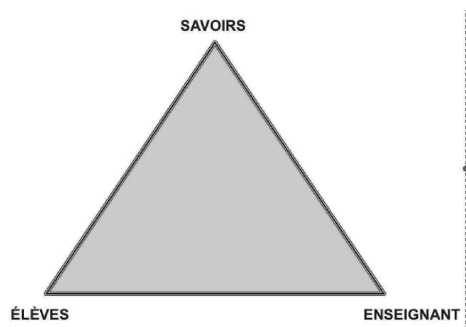


Fig. 1 : le triangle pédagogique

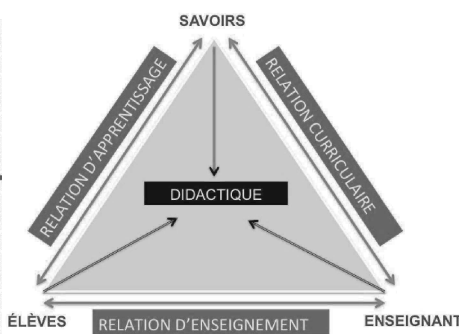


Fig. 2 : le triangle didactique proposé par Chevallard (1985)

Fig. 10 : Évolution du schéma de représentation du triangle didactique (Tasra, 2017 : 4)

Nous défendons l'idée qu'il faut avoir "quelque chose" au sommet, le processus d'enseignement-apprentissage formel, dans un contexte scolaire, ne se fait pas de façon horizontale, à notre avis. Il nous importe d'avoir l'entrée *compétence* du *Dictionnaire de didactique du français* présente à l'esprit (CUQ, 2003 :49) :

« Si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicatives seront considérés des sous-parties d'une *compétence socio-culturelle*. »

Cette forme, nous permettrait ainsi d'obtenir le caractère social au sommet du triangle. Il nous semble naturel que, pour atteindre ces compétences, on doive passer par le côté pragmatique et linguistique du langage. Les trois forment la compétence communicative langagière qui est le résultat même de l'action langagière (non seulement verbale) et comme nous le rappelle Hymes (1984 : 190) « en somme, l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action. »

Le poids de l'interaction et du sens dans l'AA nous conduit vers les théories interactionnistes. Vasseur (2002 :45) nous éclaire quant au rôle de la compétence et surtout des stratégies d'apprentissage dans cette démarche. Elle déclare que :

« L'activité d'apprentissage se développe donc à partir et au sein de l'activité d'interaction. C'est une activité complexe qui se définit comme mise en œuvre de démarches à la fois interactionnelles et cognitives, méta-interactionnelles et méta-cognitives [...] Elle convoque donc des capacités, ou plus précisément, elle organise la mise en œuvre de capacités qui nous font sortir, tout en le recoupant, du strict niveau de l'interaction communicative et nous rapproche de ce que l'on a pu appeler la *compétence à apprendre*. »

Cette proposition tient compte de la complexité des tâches auxquelles l'apprenant doit être confronté (complexité liée aussi à l'action). Ainsi, il devient acteur social de son domaine, responsable de son apprentissage et de ses stratégies développées pendant ce processus.

Il nous reste encore à dire que nous voyons les tâches telles qu'elles sont présentées dans le *Cadre* comme des *performances* (là on revient à Chomsky) et les compétences seraient plutôt du *savoir-mobiliser* (Le Boterf, 2013 ; Richer 2003) dans le cadre duquel l'apprenant doit agir pour communiquer (selon le CECRL). Ainsi, nous pouvons affirmer que l'action est au centre des compétences – lesquelles à notre avis, restent attachées à la notion de langue et de compétences majoritairement linguistiques – par ailleurs, il nous semble qu'une importance trop grande est accordée aux résultats sans pour autant passer par le processus d'enseignement-apprentissage. Nous citons un passage de Delhaxhe (2006 : 61) qui synthétise bien notre pensée jusqu'ici :

« Il convient, par ailleurs, de veiller à ce que ce nouveau mode de gouvernance de l'offre éducative par l'évaluation des résultats remplisse réellement son rôle affirmé d'assurance de la qualité de l'éducation. En effet, on peut craindre qu'en accordant trop d'importance aux *outputs* des enseignements, on limite l'importance que les enseignants vont accorder aux procédures d'apprentissage. »

Il est important de signaler que cette recherche aimerait rétablir l'intérêt des discussions portant sur le “comment faire” en salle de classe. Nous estimons qu'une analyse approfondie et interprétative du *Cadre* pourrait aider dans la dissémination de ce que l'on discute dans le milieu universitaire (selon nous, les enseignants de langues, notamment ceux de FLE, sont les plus concernés par cette ouverture de sujet). Grâce à cette analyse, nous pourrions ainsi mieux percevoir quelle est vraiment la particularité

des méthodes pratiquées en classe par rapport au *Cadre* et surtout quelle est sa cohérence interne étudiée à partir d'un manuel de FLE. Il serait souhaitable de construire une histoire des pratiques en DL.

1.4.1 Le monde du travail, le CECRL et la CCL

La notion de compétence, même si elle a une double origine⁸⁶, a été ces dernières décennies beaucoup utilisée par le monde du travail. La création du *Cadre*, lui aussi, est en grande partie très rattachée au monde professionnel. Toujours dans le souci de la création d'une Europe unie et soudée, le Conseil de l'Europe a cherché à implanter des politiques linguistiques qui menaient vers l'ouverture des nations les unes vers les autres tout en maintenant leur part d'autonomie. L'histoire de l'institution, à travers le Conseil de Coopération Culturelle (CDCC), se mêle à celui de la DL.

« [...] Le CDCC a réussi à mettre en marche un puissant mouvement, de plus en plus coordonné, de réflexion et d'expérimentation dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, et cela à l'échelle non seulement européenne, mais mondiale » (Suso López, 2006 : 16).

Cela nous interroge quant aux impacts de la philosophie du CECRL en dehors de l'espace européen également. Toutefois, certains didacticiens estiment que

« Le système Cadre montre et dit que le travail d'enseignement-apprentissage est en continuum avec le travail au sens économique, et avec la formation professionnelle d'une main-d'œuvre conforme aux nouvelles normes et conditions du marché capitaliste » (Lefranc, 2014 : 2).

Et ils voient dans la "philosophie" du CECRL une menace aux réelles motivations de l'enseignement-apprentissage des LE. Lefranc nous invite à être vigilants à l'égard d'une pensée homogène préconisée par le *Cadre*. Selon l'auteur,

« [La] composante essentielle du processus d'acculturation à l'économie de la connaissance, la formation linguistique se met au service de la société de marché, et elle met les activités d'apprentissage aux normes de la nouvelle organisation scientifique du travail » (Lefranc, 2014 : 3).

Ses critiques envers le référentiel nous obligent à regarder la notion-clé de la DL d'une autre manière. À notre avis, la contribution du monde professionnel aux discussions des méthodologies et de l'histoire de notre discipline nous permet de distinguer clairement le changement paradigmatique vécu en DL depuis l'arrivée du *Cadre*.

⁸⁶ La linguistique et les Sciences de l'éducation.

Nous savons aujourd'hui que « les structuralismes européen et américain avaient en commun le fait d'avoir produit une abstraction (la langue dans un cas, la compétence dans l'autre) qui rendait impossible la compréhension des phénomènes de communication » (Calvet, 1999 : 13). L'histoire des méthodologies d'enseignement-apprentissage des LE et la construction de l'identité scientifique de la DL sont le résultat des politiques (pas que linguistiques) menées dans le territoire européen (et au-delà) ces dernières décennies. Avec l'AC le sujet est au centre des préoccupations. Nous ne pouvons plus considérer les langues dépourvues de ces individus. Néanmoins, ces langues sont représentées par les pratiques/actions de ces mêmes individus. « [...] Les langues existent parce que/puisque les locuteurs croient en elles, parce qu'ils ont sur elles des idées, des images, qui constituent le deuxième volet de notre système : les *représentations*⁸⁷ » (*idem* : 15). Et les langues, par leurs pratiques et leurs usages ont un poids, une force, une valeur dans le “marché” linguistique. C'est à cet aspect technocrate de l'enseignement-apprentissage de la LE que Lefranc (2014 : 5) s'oppose :

« Les discours sur l'apprentissage plurilingue véhiculent **un pragmatisme et un utilitarisme** qui donnent à penser que la culture éducative sert avant tout à se former préprofessionnellement. Une fois ainsi éduqué, et rééduqué, l'apprenant est mieux préparé et disposé à chercher et accepter du travail, mais aussi à accepter son sort parce qu'il aura appris à ne s'en prendre qu'à lui : savoir-être de responsabilité. Les interactions avec les outils et les autres composantes des situations d'action, de communication et d'apprentissage contribuent à **la création d'un type humain procédural, fonctionnel et opérationnel** [...]»⁸⁸.

En effet, le *Cadre* vient consolider le noyau méthodologique notionnel-fonctionnel (issu de la pragmatique) représenté par l'AC dans les années 70, 80 et 90. Et c'est pour le moins paradoxal, car, au moment où nous mettons le sujet au centre des échanges linguistiques, ce même sujet devient un simple composant technique. La place du linguistique et de la langue était déjà soulevée dans l'ère communicative, car, rappelons-nous :

« [...] L'approche fonctionnelle-notionnelle **insiste d'abord sur les fonctions à maîtriser** (refuser, dire, de faire, féliciter, critiquer, demander...) et sur les notions à exprimer (le temps, l'espace, la forme, la conséquence...), et **non sur la grammaire et les formes linguistiques** (comme le faisait la méthode « traditionnelle »), ou encore sur les situations d'usage (comme le faisait l'approche situationnelle anglo-saxonne). **Les éléments linguistiques** qui

⁸⁷ En italique dans le texte.

⁸⁸ La mise en gras est de notre fait.

servent à réaliser ces fonctions et notions dans une langue particulière **ne sont sélectionnés qu’ensuite**⁸⁹ » (Suso López, 2006 : 30).

Nous avons exposé l’évolution du concept de CCL en DL. Le tournant paradigmatique vécu avec l’AA replace, effectivement, ce terme dans une logique utilitariste. Le monde professionnel a une très grande influence sur la construction de la CCL dans l’ère actionnelle.

Le Boterf (2013 : 55) estime qu’« être compétent, c’est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables ». Cette idée est au cœur de la notion de tâche, élément central dans l’AA. L’auteur, à l’instar de Clot (1995) attire notre attention sur les types de prescriptions qui sous-tendent derrière les situations faisant appel aux compétences du sujet. Il existe une « prescription taylorienne » peu complexe et de l’autre côté du pôle une « prescription de la subjectivité ». Selon cette dernière « être compétent signifie plutôt savoir agir et réagir, c’est-à-dire « *savoir quoi faire* » et « *quand* » savoir agir et réagir. [...] Pour être reconnu comme compétent, il ne suffit plus d’être capable d’exécuter le prescrit, mais d’aller au-delà du prescrit⁹⁰ » (Le Boterf, 2013 : 65 et 67). Et c’est ici que nous arrivons au concept d’acteur social si cher à l’AA. Dans cette logique, il est évident que posséder seulement les connaissances linguistiques de la LE ne suffira pas à être compétent.

Nous observons que c’est autour de ce terme que se déclinent les critiques envers le *Cadre*. Toutefois, Hymes (1984 : 190) affirmait déjà que « [...] l’option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l’action ».

Et c’est l’idée d’action (complexe) qui guidera les besoins et la progression de la compétence linguistique. La langue est au service de la tâche. Le Boterf (2013) discourt à propos du monde du travail, mais à notre avis, son concept de compétence est en étroit rapport avec ce concept dans l’AA.

« Lorsqu’il s’agit de gérer des situations professionnelles complexes et de prendre des initiatives qui engagent la responsabilité, il n’est plus pertinent d’utiliser la même notion de compétence que celle qui prévalait lorsque le travail consistait à exécuter des listes de tâches prescrites » (*Idem* : 80).

⁸⁹ La mise en gras est de notre fait.

⁹⁰ En italique dans le texte.

Par « responsabilité », nous entendons l'autonomie de l'apprenant maintes fois sollicitée depuis l'ère communicative et qui prend la forme des compétences générales individuelles dans l'AA et d'un savoir-apprendre plus spécifiquement. Dans ce sens, nous pouvons imaginer une courbe qui représente la complexité langagière lors de la mobilisation de la LE.

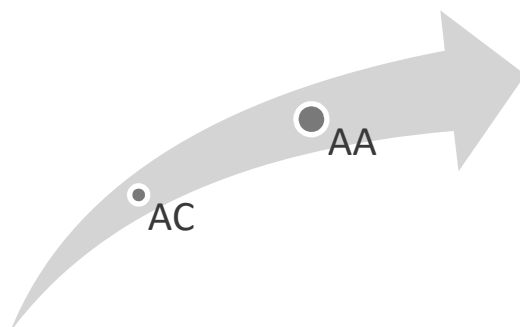


Fig. 11 : Taux de la complexité langagière à gérer dans l'AC et dans l'AA.

Le prochain point nous permettra d'approfondir notre raisonnement.

1.4.2 La compétence communicative langagière dans une approche actionnelle

Si l'un des atouts de la proposition du CECRL est le développement d'une éducation plurilingue et pluriculturelle, il convient de changer notre paradigme didactique pour englober toute la complexité exposée ci-dessus. C'est pourquoi nous pensons qu'un autre cadre tel que le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP, 2007 ; 2011 ; 2012) peut prendre en compte cette dimension. Pourtant, avant de parvenir à une bonne maîtrise de la CCL, il faut passer par la langue tout simplement. Il faut doter l'apprenant de ressources et de connaissances afin de bien accomplir les tâches. C'est dans cette logique que le CARAP propose quelque chose de différent par rapport au CECRL :

« Nous devons par conséquent préciser encore notre idée: en effet, ce sont bien des compétences qui constituent, finalement, l'enjeu de l'éducation plurilingue. Et ce sont bien ces compétences qui sont en jeu lorsque l'on est engagé dans une tâche, telle par exemple que *chercher des informations dans un texte rédigé dans une langue qu'on ne connaît pas*. Mais, d'un point de vue didactique, ce sont les ressources qui peuvent être travaillées concrètement en classe, entre autres en plaçant les élèves face à diverses tâches didactiques – l'enseignement

contribuant ainsi à la mise en place des compétences via les ressources qu'elles mobilisent⁹¹ » (CARAP, 2011 : 12).

À cet égard le changement est net car il ne s'agit pas d'enseigner des compétences. Celles-ci ne sont pas mesurables, mais elles peuvent être enrichies par les ressources. Ces dernières peuvent être enseignées et peuvent figurer en tant qu'objectifs d'enseignement-apprentissage.

Dans cette même logique nous avons la notion de « savoir combinatoire » chez Le Boterf (2013). Pour l'auteur, « le savoir combinatoire est un savoir en acte. Ce n'est pas une ressource. C'est un processus qui appelle et organise les ressources de façon dynamique » (Le Boterf, 2013 : 90). En DL, une « pratique des théories », l'idée de compétence est ambivalente. Tantôt il s'agit du résultat attendu, tantôt nous pouvons aussi évoquer le processus langagier nécessaire pour effectuer l'action. Avec le CARAP, Le Boterf et Richer, nous séparons ces 2 moments : la compétence est le résultat de l'action qui doit puiser dans les ressources (pas seulement linguistiques) pour être accomplie. « Action, situation et reconnaissance seraient donc les trois maîtres mots qui aideraient, sinon à définir, du moins à mieux identifier les contours de la notion de compétence⁹² » (Castellotti, 2002 : 11).

Il est clair que dans l'AA, il s'agit « d'être compétent » là où avant on préconisait, dans l'AC, « avoir des compétences » (Le Boterf, 2013 : 109). Et c'est ici que réside le tournant épistémologique de la DL, car « une personne ne peut être reconnue comme compétente que si elle est capable non seulement de réussir une action mais de comprendre pourquoi et comment elle agit. Le savoir-faire ou l'activité ne peuvent suffire pour identifier une compétence » (*idem*, 106). Nous voyons dans cette citation toute la force de l'*acteur social* qui accomplit des *tâches* qui ont un **sens** pour lui tout en mobilisant ses *compétences générales individuelles* (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, selon le CECRL).

De ce fait, dans l'AA, il s'agit d'enseigner et d'apprendre des ressources.

« Nous considérons donc, à toutes fins utiles, que les ressources mobilisées par les compétences peuvent dans une certaine mesure être décontextualisées,

⁹¹ En italique dans le texte.

⁹² « - le fait que la compétence est **inséparable de l'action** (on est compétent pour faire quelque chose) ; - le fait que la compétence est un attribut qui ne peut être **apprécié** que dans une situation donnée ; - le fait qu'il existe une **instance**, individuelle ou collective, qui soit à même de **reconnaître** cette compétence » (CASTELLOTTI, 2002 : 11). En gras dans le texte.

isolées et listées, qu'elles peuvent être définies en termes de maîtrise et, surtout, qu'elles peuvent faire l'objet d'un enseignement / apprentissage grâce à des activités appropriées » (CARAP, 2012 : 12).

Une autre différence réside dans le fait que le CARAP propose quatre types d'approches plurielles qui semblent être plus en accord avec les politiques linguistiques actuelles : il s'agit de l'approche interculturelle, de l'intercompréhension entre langues parentes, de l'éveil aux langues et de la didactique intégrée des langues apprises. Toutes ces approches visent à des objectifs différents, mais elles restent fidèles au principe de la pluralité des langues. Nous pensons que c'est l'un des chemins à parcourir pour la prise en compte de la complexité en DL et des biographies langagières des individus.

C'est dans cette perspective que nous voyons l'action comme le canal par lequel la langue doit passer en donnant du sens aux tâches, car nous continuons bel et bien dans l'enseignement-apprentissage des langues et avant même de mener n'importe quelle action au centre du processus, il faut doter les apprenants des ressources et des connaissances qui les aideront à agir.

C'est pourquoi la proposition du CARAP nous semble très cohérente et vient compléter notre point de vue qui consiste à mettre la compétence socioculturelle au sommet de la progression didactique. Certes, la division de la compétence communicative en sous-compétences (linguistique, pragmatique, stratégique, etc.) sert à faciliter l'évaluation et la mise en pratique des méthodes d'enseignement cependant, nous savons qu'un concept aussi complexe et hétérogène ne peut être découpé de telle façon.

« De même, l'analyse de la compétence communicative en sous-compétences multiples selon les domaines : linguistique, pragmatique, stratégique, socio-culturel, etc., [...] correspond souvent encore dans les descriptifs à une sorte de déclinaison éclatée [...] de la compétence monologique qui facilite l'évaluation. Or la complexité et l'hétérogénéité constitutive de l'interaction (verbale et non verbale) font que ce qu'il faudrait plutôt appeler « l'efficacité langagière ou communicative » est difficilement découparable » (Vasseur, 2002 : 42).

Dans une approche plurielle les ressources doivent prendre en compte différents aspects et les compétences prennent aussi une autre dimension comme nous pouvons l'observer dans le tableau ci-dessous (CARAP, 2012 : 20) :

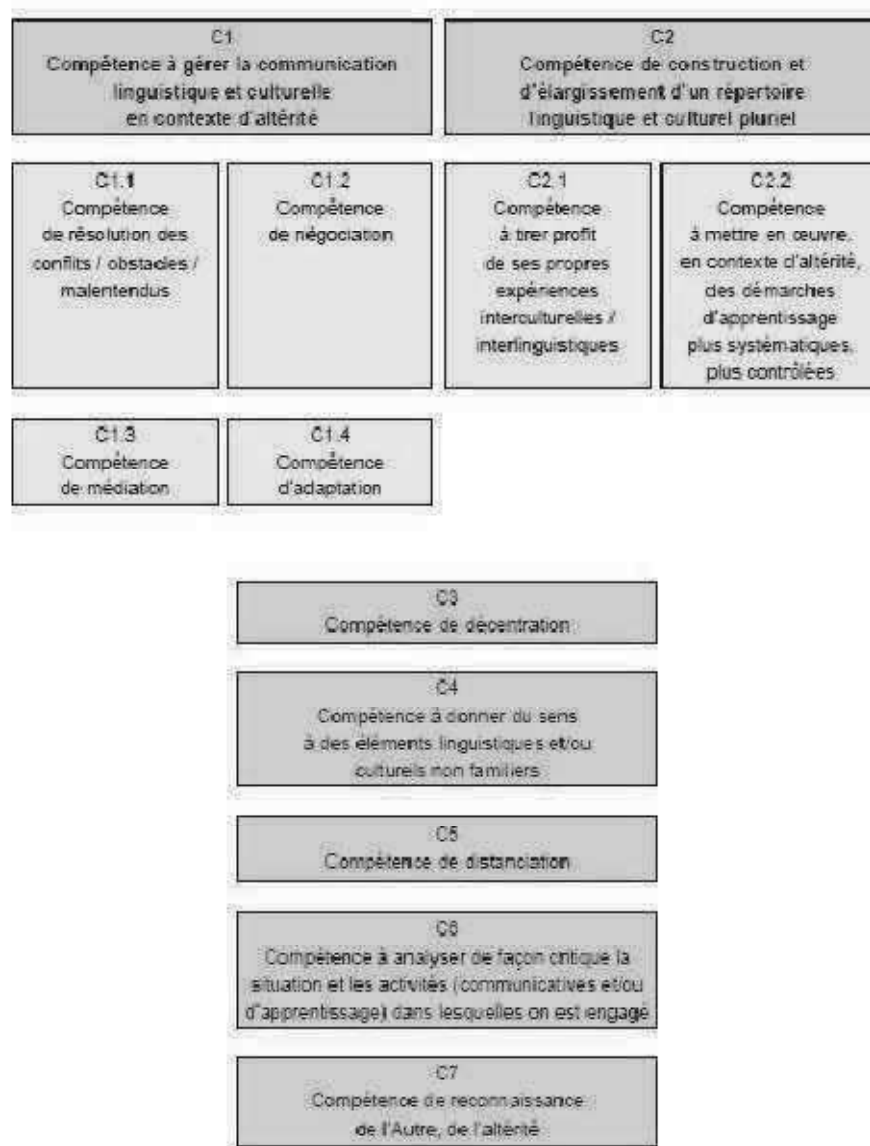


Fig. 12 : Tableau de compétences globales selon le CARAP (2012 : 20)

Cette démarche (nous l'appelons *pluri-actionnelle*⁹³) reposerait sur des compétences variant selon le contexte dans lequel elle serait pratiquée. Ce qu'il faut remarquer dans ce type de travail c'est qu'une fois dans l'action en situation réelle, l'interaction n'est pas prévisible. Certes, on peut prévoir les échantillons de LE nécessaires mais pour avoir le contrôle de la progression linguistique il faudrait revenir aux activités pédagogiques. Nous sommes bien consciente que ce type de démarche est très particulier dans la mesure où elle se construit selon les besoins des acteurs et où chaque classe travaille et progresse de façon unique. Il est clair que

⁹³ Cf. notre contribution NEVES SOARES, 2015.

« La perspective actionnelle amène l'enseignant à développer ses compétences de concepteur de matériel pédagogique. Il ne se limite plus à créer des activités qui vont se juxtaposer, il doit désormais concevoir un ensemble prenant place dans un contexte plus précis » (Durietz & Jérôme, 2009 : 66).

Toutefois, c'est aussi par le biais de l'action que l'apprenant pourra assumer le rôle d'acteur social responsable de son apprentissage et dans ce sens "alléger" le travail de l'enseignant.

Les tâches pédagogiques ne doivent surtout pas disparaître, mais elles doivent plutôt s'appuyer sur les *compétences sociolinguistiques* qui figureront dans les ressources qui doivent être travaillées en classe pour atteindre les compétences telles qu'elles sont présentées par le CARAP.

En proposant la culture de l'Autre comme objet d'étude à découvrir et à travailler dans les différentes composantes de la compétence communicative, le manuel donne à la *langue* une dimension plus large de *langage* et le travail en salle de classe est, en effet, un complément de toute action réalisée par l'acteur social dans sa vie. Ainsi, l'apprenant devient responsable de son parcours d'apprentissage et l'enseignant offre surtout les repères de la progression. Puisqu'on ne peut pas prévoir les interactions, le manuel et l'enseignant peuvent guider l'apprenant, à travers les tâches, dans une progression selon les objectifs établis et dans cette démarche les formes linguistiques peuvent très bien avoir une place différente. Il faut dire que le travail sur ces formes est important dès lors qu'il tient compte de la dimension de la *complexité du langage*.

En outre, dans les recherches en langue maternelle et dans l'acquisition du langage, personne ne s'interroge sur les formes linguistiques auxquelles le bébé doit d'abord être exposé, par exemple. « Cette interaction est d'abord non verbale, tactile, auditive, olfactive, visuelle avant d'être verbale, ce que Bruner (1983) résume en disant que l'on va « de la communication au langage et non l'inverse » (Arditty & Vasseur, 2002 : 257). La notion de *centration* s'applique fortement dans cette démarche, mais elle est placée en fonction des objectifs visés. Cela veut dire que l'apprenant assume le discours de l'utilisateur social de la LE et l'enseignant s'occupe de la progression du discours. À ce propos Chiss (2000 : 70) déclare que :

« [...] s'il fallait absolument « centrer », alors [...] je centrerais sur « le savoir de l'enseignant », le « savoir de l'enseignant » dans la mesure où nous avons

affaire à des processus sociaux d'appropriation des connaissances, et donc à la nécessité d'avoir *déjà* construit pour construire avec les élèves. »

Le manuel, dans notre démarche, est l'outil pédagogique essentiel pour offrir ce dialogue entre enseignant – apprenant ; enseignant – discours ; discours – apprenant et pour finir acteurs sociaux – discours.

D'ailleurs, les auteurs de manuels de FLE doivent cesser de proposer la culture seulement comme un élément illustratif des faits de société comme nous verrons au moment de nos analyses. Ils doivent plutôt mettre à disposition dans les livres une "langue-culture" qui tient compte elle aussi de la complexité du langage. D'où l'idée de centrer la progression didactique sur la compétence sociolinguistique qui prendrait en compte les genres discursifs en LE.

1.4.3 L'apport de la notion de genre discursif dans la constitution de la CCL chez l'apprenant

Tenir compte des interactions et des sujets en plaçant le sociolinguistique au sommet sans pour autant laisser le linguistique de côté, nous a conduit jusqu'ici vers les théories énonciatives. L'apport de ces théories est, à notre avis, indiscutable dans la DL de nos jours.

« Dans la perspective énonciative, les structures de la langue s'organisent en fonction des valeurs référentielles auxquelles elles s'accrochent, c'est-à-dire en fonction de certains aspects du contexte. [...] Productions langagières et contexte sont par conséquent dans une relation d'interdépendance permanente » (Bronckart, 2016 : 59).

Les genres de textes/discours sont le terrain où la compétence langagière peut être observée et être en action. Nous attirons l'attention sur l'usage de ces termes par ailleurs. En effet, il faut dire ce que signifient genre textuel et genre de discours en DL et dans l'AA. Ces deux termes, présents dans d'autres disciplines, peuvent prêter à confusion.

Charaudeau (2002), dans *Le dictionnaire d'analyse du discours*, nous montre que le terme *genre* peut être retrouvé « dans la tradition littéraire [où] les genres sont censés permettre de repérer et de classer les différents textes littéraires, qu'ils appartiennent à la prose ou à la poésie » (Charaudeau, 2002 : 278). Ce terme peut être également présent « en sémiotique, analyse du discours et analyse textuelle [où] on retrouve cette notion

appliquée également à des textes non-littéraires » (*ibidem*). L’auteur propose une classification pour la construction de la notion au sein de ces champs que nous résumons dans le tableau ci-dessous :

Point de vue / Courant	Auteur(s)	Caractéristique(s)
Fonctionnel	Jakobson (1963) ; Halliday (1973) ; Brown & Yule (1983)	« [...] établir des fonctions de base de l’activité langagière à partir desquelles les productions textuelles peuvent être classées selon le pôle de l’acte de communication vers lequel elles sont orientées » (Charaudeau, 2002 : 278).
Enonciatif	Benveniste (1966) ; Biber (1989) ; Beacco & Moirand (1995) ;	« [...] des analyses tentant de décrire les genres à travers les caractéristiques formelles des textes et en rassemblant les marques les plus récurrentes » (<i>Idem</i> : 279).
Textuel	Adam (1999)	« [...] tourné vers l’organisation des textes, cherchant à définir la régularité compositionnelle de ceux-ci en proposant [...] un niveau intermédiaire entre la phrase et le texte appelé séquentiel [...] Plusieurs auteurs parlent à ce propos de « genres textuels » » (<i>Idem</i> : 279).
Communicationnel	Bakhtine (1984) ; Maingueneau & Cossutta (1995) ; Charaudeau (2000)	Très diverses selon les auteurs, « par exemple, les genres dépendent de la « nature communicationnelle » de l’échange verbal » ou du rôle de tels genres « dont la finalité « symbolique » est de déterminer les valeurs d’un certain domaine de production discursive » ou encore « les caractéristiques des discours dépendent

		essentiellement de leurs conditions de production situationnelles où sont définies les contraintes qui déterminent les caractéristiques de l'organisation discursive et formelle, les genres de discours sont des « genres situationnels » » (<i>Idem</i> : 279-280)
--	--	---

Fig. 13 : La notion de genre selon différents courants (Charaudeau, 2002 : 277-280)

Ce survol nous permet d'observer qu'une notion doit être comprise dans son contexte. La complexité de la DL résulte du fait qu'il s'agit d'un champ transdisciplinaire et que certains termes, banalisés par leur utilisation fréquente, semblent avoir perdu leur poids conceptuel d'origine.

Dans le CECRL, le terme de genre, dans un premier moment, doit être nourri par des points de vues énonciatifs et communicatifs, selon les catégories esquissées dans le tableau ci-dessus et si nous tenons à garder l'esprit de l'AA préconisée par le document. Pourtant une analyse plus approfondie démontre que cela n'est pas vraiment le cas. Cependant, il est important de dire que dans tous les courants il s'agit de procédés à peu près stabilisés au sein d'une communauté. En didactique cette « stabilisation » est le résultat des pratiques sociales :

« Les genres sont des **produits culturels**, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale [...]. Cependant, il faut remarquer que, **si les genres déterminent les conditions d'usage des discours, les contextes et les modalités des actions, corrélativement ils sont définis, construits par les discours et les actions.** C'est la raison par laquelle on les considère comme « relativement stabilisés », on pourrait dire aussi qu'**ils sont toujours en train d'évoluer** »⁹⁴ (Reuter, 2013 : 113).

Toutefois Beacco (2004 : 115) attire notre attention sur le fait que :

« On peut en effet caractériser chaque genre par des traits linguistiques qui permettent à l'analyste de dessiner les contours de chacun, mais **ces catégories sont d'une rentabilité descriptive très variable suivant le genre considéré.** Cela dénote que les formes des régularités génériques sont elles-mêmes

⁹⁴ La mise en gras est de notre fait.

diverses, non dans leurs contenus mais dans les modes dont elles informent chaque genre »⁹⁵.

Ce qui nous interroge quant au caractère typologisant du terme *genre* et de la nécessité de classification dans les constructions disciplinaires. Cependant nous savons que la DL ne pourrait se construire sans ces typologies une fois que ces dernières facilitent le processus d'enseignement-apprentissage de la LE. N'oublions pas que ces classifications, en sciences du langage en l'occurrence, sont l'héritage d'une vision structuraliste de la langue et se mêlent à l'histoire et à la construction de la grammaire et de la linguistique et par conséquent de la DL elle-même.

Le *Cadre* emploie le mot *genre(s)* 16 fois. Il y a une seule incidence du terme *genres textuels*, 5 de l'expression *genres et types de textes* et 5 du mot *genre* au singulier sans complément. En effet, c'est plutôt la notion de *texte* davantage que celle de *genre* qui est mise en relief dans le référentiel. Il est intéressant d'observer que dans le VCC (2018) le terme *genre(s)* apparaît 12 fois au pluriel et 19 fois au singulier. Toutefois ce terme ne vient jamais accompagner des mots comme *texte(s)/textuel(s)/discours/discursif(s)*. Nous notons que le *genre* englobe, dans le VCC, cette notion de *genre de textes/discours*. L'exemple tiré du VCC (2018 : 32) est évocateur : « **une telle approche fondée sur le genre**, stimule la création de schémas de contenus et de schémas formels (organisation du discours) correspondant au genre⁹⁶ ». Ainsi le CECRL propose dans le chapitre 4, dans la partie 4.6 la définition de *texte* et la différence entre « textes et supports » (4.6.1) et « genres et types de textes » (4.6.2). Ce qui nous intéresse est de constater l'hybridité du *Cadre* dans l'emploi des notions de *texte* et de *discours*. Ce qui ne peut se passer dans la méthodologie actionnelle en construction. Robert & Rosen-Reinhardt (2010 : 284) affirment que « pour le Cadre, les genres correspondraient aux macro-fonctions (description, narration, explications, argumentation, etc.) (§ 5.2.3.2) et engloberait les types (annonces publiques, instructions, discours, conférences [...] / livres, romans, magazines, journaux [...]) ». Nous remarquons qu'il existe un changement dans les notions de *genre de texte* et *genre de discours* entre les deux publications du Conseil de l'Europe (*Cadre et VCC*). Ce mouvement nous interpelle si nous pensons aux termes *genres de discours* et *types de discours* (cf. Maingueneau, 2014).

⁹⁵ La mise en gras est de notre fait.

⁹⁶ La mise en gras est de notre fait.

Avant de les détailler il est nécessaire de comprendre pourquoi le *Cadre* ne différencie pas les termes *texte* et *discours* et ce que cela a impliqué dans la prise en compte d'une approche actionnelle par les acteurs du domaine et l'état des lieux avec l'arrivée du VCC. Le CECRL (2001 : 15) définit clairement « comme texte toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche ». Dans ce sens, texte est compris comme toute action verbale de l'activité langagière soit les productions des apprenants, soit le texte présenté par le manuel, soit les consignes de l'enseignant, soit les genres textuels/discursifs liés au fonctionnement de la langue, etc. Robert & Rosen-Reinhardt (2010 : 84) constatent qu'« il est inévitable que les concepts de *discours* et de *textes* se rejoignent, s'entremêlent et fassent débat, certains linguistes se refusant même à toute distinction [...] », ce qui pourrait expliquer le renvoi à l'un ou l'autre terme dans le *Cadre*. Ils observent encore que le terme apparaît « 113 fois dans le Cadre, et souvent dans nombre des descripteurs » (*ibidem*). Le terme est polysémique dans le référentiel qui renvoie aux idées de « genres, registres, caractéristiques, variétés et objectifs », selon les auteurs du *Dictionnaire pratique du CECR[L]* (*ibidem*).

Toutefois, une analyse du terme *discours*, dans le *Cadre*, selon l'interprétation de Robert & Rosen-Reinhardt (*idem* : 84-85) pose plus de problèmes qu'il n'apporte de clarifications comme nous pouvons le lire dans l'extrait ci-dessous :

« La maîtrise du discours, déjà difficile dans la langue maternelle, est d'autant plus difficile dans une langue étrangère. C'est la raison pour laquelle le mot :

- n'est pas utilisé dans les descripteurs du niveau A1 ;
- n'apparaît que deux fois dans les descripteurs du niveau A2 [...] et trois fois au niveau B1. [...]

A2	Peut généralement comprendre un discours qui lui est adressé dans une langue standard clairement articulée sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou de reformuler de temps à autre. (<i>Comprendre un locuteur natif, § 4.4.3.1</i>)
B1	Peut suivre un discours clairement articulé et qui lui est destiné dans une conversation courante, mais devra quelquefois faire répéter certains mots ou expressions. (<i>Comprendre un locuteur natif, § 4.4.3.1</i>)

Les concepteurs du Cadre estimant que l'apprenant ne commence à maîtriser réellement le discours qu'à partir du niveau B2. À ce niveau, en effet, il est à même de « faire mieux que se débrouiller dans le discours social » et il a acquis

« un nouveau degré de la connaissance de la langue » qui permet de traquer les fautes de son discours. (§ 3.6) »⁹⁷.

Selon cet extrait, le discours est quelque chose de quantifiable et d'identifiable qui ne saurait se présenter qu'à travers l'étendue de la CCL de l'apprenant. Nous pensons que ce type de raisonnement reflète bien cette difficulté à séparer *texte* et *discours* et les actions linguistiques au sein de la société. Adam (cité par Jeandillou, 1997 : 109) propose deux équations pour illustrer ce rapport entre les deux termes.

Discours = texte + contexte	Texte = discours - contexte
-----------------------------	-----------------------------

Fig. 14 : Le rapport entre texte et discours selon Adam (Jeandillou, [1997] 2006 : 109)

Il est vrai que « si les notions de discours et de texte renvoient à des réalités différentes (processus de génération *versus* produit final), elles ne peuvent nullement être séparées, et on ne peut opposer une analyse textuelle à une analyse du discours [...] » (Suso López, 2006 : 45).

Bronckart (2008) peut nous aider à voir comment se pose cette difficulté. L'auteur attire l'attention sur la thèse de Rastier (2006) qui refuse l'idée que le langage est un instrument. Cette idée d'instrument nous importe dans le mesure où les auteurs du *Dictionnaire pratique du CECR[L]* présentent *texte* et *discours* comme étant des synonymes et pensent pouvoir mesurer ce dernier ce qui attesterait d'un niveau plus élevé ou non de la CCL chez l'apprenant. Pour Rastier (2006 : 9) « le langage n'a pas de fonction, car il n'est pas un instrument [...]. Le langage servirait à s'adapter à un milieu dont il constitue une part éminente : en d'autres termes, il servirait à s'adapter à lui-même... ». Mais, pour Bronckart (2008 : 7), cette affirmation « requiert que soient distingués, au moins, le niveau des pratiques langagières ou textuelles, celui de la langue intériorisée et celui de la langue comme construction sociale secondaire ». C'est aussi ce que Maingueneau (2014 : 38) expose quand il affirme que « le couple que forment *discours* et *texte* renvoie à une polarité constitutive de toute étude de la communication verbale : la parole se présente à la fois comme une activité *et* comme une configuration de signes à analyser »⁹⁸. En DL et dans l'AA il n'en va pas autrement puisque c'est l'action de l'apprenant, c'est la réalisation de la tâche, c'est la compétence en acte, c'est la mobilisation des ressources qui fixent le cap des interactions en salle de

⁹⁷ En gras dans le texte.

⁹⁸ En italique dans le texte.

classe. Ce sont ces actions qui donnent du sens au discours de l'apprenant, ce discours est nourri par les textes. C'est pourquoi il faut distinguer *texte* de *discours* et *genres* et *types de textes* de *genres* et *types de discours*. Cela est primordial pour comprendre le tournant paradigmatique dans notre domaine.

Dans le VCC (2018) nous constatons qu'il n'y a aucune définition des termes *texte(s)* et *discours*. Cependant, le document semble moins semer la confusion par leur usage. C'est le mot *discours* qui revient à plusieurs reprises dans les échelles des descripteurs de niveaux. Et le mot *texte* apparaît comme synonyme de support ou d'outil dans la majorité des cas. Un exemple expressif est l'activité langagière de « médiation de texte »⁹⁹ qui était déjà présente dans le CECRL, mais qui a été reprise par le VCC (2018 : 109).

« Médiation de textes signifie transmettre à une personne le contenu d'un texte auquel cette personne n'aurait pas accès, souvent à cause de barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou technique. C'est là le sens principal donné au terme de médiation dans le texte du CECR[L] 2001. [...] La notion de médiation d'un texte a été approfondie pour inclure la médiation d'un texte pour soi-même (par exemple prendre des notes pendant une conférence) ou la réaction à des textes, tout particulièrement créatifs ou littéraires. »

Lousada (2007 : 2) pense qu'« axer l'apprentissage de la langue sur la compréhension et la production des genres de textes peut être une manière de se servir des orientations de la perspective actionnelle dans la salle de classe ». Pour l'auteure, la notion de genre textuel est à comprendre sous l'influence des théories de l'interactionnisme socio-discursif selon lesquelles l'action des sujets va créer l'« agir social » (de l'enseignant en l'occurrence) ce qui nous place dans la notion d'action préconisée par le *Cadre* également. De cette façon, l'absence de discussions dans le CECRL autour du «comment faire», de comment mettre en oeuvre une approche actionnelle peut trouver des échos dans l'utilisation de genres de textes dans le processus d'enseignement-apprentissage de la LE. Lousada estime que le travail sur les genres textuels pourrait combler ce manque méthodologique de l'AA, ce qui instaurerait une sécurité chez les enseignants observée par les pratiques professionnelles et lieu et place flou méthodologique que nous dénonçons.

⁹⁹ Le VCC (2018) décrit deux autres activités de médiation : « médiation de concepts » et « médiation de communication ».

L'objectif communicationnel, dans cette optique, nous aide à mieux cibler les termes déjà explicités.

« On pourrait donc dire que la communication entre les individus se fait par des textes, qu'ils soient écrits ou oraux. **Les textes s'organisent en genres reconnus socialement comme adaptés à une situation communicative donnée** [...]. Alors que les genres sont relativement stables, les textes qui les matérialisent sont extrêmement variables et souples »¹⁰⁰ (Lousada, 2007 : 4).

Nous constatons dans cet extrait le caractère imprévisible des interactions. En réalité, nous observons que l'AA s'intéresse aux genres textuels comme résultat final de l'objectif communicatif socio-pragmatique des interactions. « L'individu, dans une situation donnée, va produire un texte appartenant à un genre, possédant des caractéristiques appropriées à ce genre et à cette situation, pour agir dans le monde par le langage » (*idem*, 2007 : 5). Nous voyons tout l'intérêt et la cohérence d'un tel propos et nous estimons que ce type de démarche permet de positionner la compétence sociolinguistique au sommet du processus d'enseignement-apprentissage comme nous l'avons déjà évoqué. Toutefois, nous allons procéder à des choix lexicaux pour maintenir la cohérence au sein de la méthodologie actionnelle que nous construisons. C'est pourquoi nous estimons que dans l'enseignement-apprentissage d'une LE dans l'ère actionnelle, nous sommes à un niveau encore plus micro qui est celui de *genres de discours*. Bien sûr que pour rendre compte de ces genres nous allons devoir parler de textes de genres et de types de textes. En réalité, ces notions sont interdépendantes.

Dans notre étude, genre textuel ou genre de texte diffère de genre discursif ou genre de discours. Cette différence s'opère au niveau énonciatif, à travers l'historicité du sujet. « Un genre de discours mobilise ses participants à travers un rôle déterminé, non dans toutes leurs déterminations possibles » (Maingueneau, 2014 : 124). Cela est d'autant plus flagrant en DL notamment autour de la notion de progression. Cette progression, comme nous la verrons au point suivant, peut être liée à la séquence didactique, aux compétences langagières de l'apprenant ou encore aux genres discursifs proposés aux apprenants.

¹⁰⁰ La mise en gras est de notre fait.

Ainsi, « les genres de discours constituent en quelque sorte les atomes de l'activité discursive. Mais ils ne prennent sens qu'intégrés dans des unités de rang supérieur, des *types de discours* »¹⁰¹ (*idem*, 64).

Cependant, il faut souligner qu'un autre problème s'installe quand il s'agit d'utiliser des genres discursifs comme outils pédagogiques : comment transposer cela en salle de classe ? C'est une des questions auxquelles Jacob (2013) s'est intéressée. Selon l'auteure le manque de travaux concernant la transférabilité du concept de genre textuel aux pratiques des salles de classe conduit à « [...] un traitement didactique qui n'est pas compatible avec le concept de genres textuels, ce que nous considérons comme des objets socio-historiquement constitués et essentiels pour la communication humaine¹⁰² » (Jacob, 2012 : 1-2). En réalité, nous observons que même si un basculement paradigmatique a eu lieu en DL avec l'arrivée du *Cadre*, les méthodes et outils pédagogiques peinent à sortir de la conception purement linguistique de la langue et à lier ses pratiques aux contextes sociolinguistiques. « [...] La linguistique s'est donnée comme objet une forme idéale de langue, abstraite du sujet qui la parle et du contexte dans lequel se déroule l'énonciation. La didactique de la langue a trait par contre précisément à ce sujet qui parle et à ce contexte » (Bronckart, 2016 : 47). C'est dans ce dernier point que réside la nécessité d'avoir des directives concernant la transposition didactique et le travail autour des notions comme genre discursif, par exemple.

Beacco (2004 : 109) affirme que « la “question des genres discursifs” en linguistique gagnerait en clarté si l'on reconnaissait, au préalable, le statut épistémologique particulier de la notion de genre discursif ou genre de discours ». Nous observons qu'il n'est pas aisé de reconnaître la valeur d'une telle notion au sein des sciences du langage. Cela arrive parce que « la notion de genre suppose qu'il est possible d'identifier des caractéristiques formelles qui sont traditionnellement reconnues » (Hymes, 1972 : 145). Cela est possible dans la notion de genre textuel, car nous avons affaire à des textes qui “pré-existent”¹⁰³ aux usages (« la langue intériorisée » chez Bronckart, 2016), c'est-à-dire, à des normes linguistiques qui produiront tel ou tel texte selon les règles

¹⁰¹ En italique dans le texte. Cette affirmation est à prendre avec précaution quand nous allons étudier la force de la phrase dans la composition de la CCL.

¹⁰² La traduction a été faite par nos soins. Dans l'original, nous lisons en portugais : “[...] um tratamento didático não compatível com o conceito de gêneros textuais, os quais consideramos como objetos sócio-historicamente construídos e essenciais para a comunicação humana” (JACOB, 2013 : 1-2).

¹⁰³ Nous allons revenir sur cette idée dans la partie 1.5.3 *L'apport de Humboldt dans l'étude du discours de l'apprenant*, puisqu'il n'existe pas de langage antérieur à l'homme.

(textuelles, grammaticales, syntaxiques, linguistiques). Ces « instructions textuelles que comporte un genre de discours » (Richer, 2001 : 21) s'intéressent à la langue et pas encore au discours. Nous rejoignons Meschonnic (1999 : 74) quand il affirme que :

« La pensée du langage au XXème siècle tient dans le passage de la langue au discours. La notion de langue est vénérable, elle a au moins 2500 ans de capital de pensée. La notion de discours est très récente, elle date des années trente. Elle est fragile, instable. Logiciste dans la pragmatique. Pourtant cette notion de discours est l'invention majeure du XXème siècle, dans la pensée du langage. [...] Le passage des catégories de la langue aux catégories du discours est assorti d'un danger : croire qu'on pense le discours alors qu'on pense encore et encore le discours dans les notions de la langue. »

En DL, ce danger est d'autant plus présent, car les termes utilisés dans la discipline ont été partiellement actualisés. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà évoqué au début de cette thèse, le changement paradigmatique n'a pas lieu en tant que rupture, mais surtout d'une façon discontinue. Cette discontinuité est complexe. « L'idée de partir de zéro pour fonder et accroître son bien ne peut venir que dans des cultures de simple juxtaposition où un fait connu est immédiatement une richesse » (Bachelard, 2011 [1938] : 16). Dans notre domaine et conséquemment en SHS les rapports sont loin d'être simples. Le terme "genre discursif" permet de montrer qu'"analyser le fonctionnement d'un mode de signifier d'un discours, c'est le prendre comme valeur-système-historicité » (Meschonnic, 1982 : 97). Cette idée est intimement liée au concept d'acteur social dans l'AA.

Mais, n'oublions pas que les choix lexicaux du *Cadre* ainsi que ceux des manuels de FLE n'ont rien d'aléatoires, même s'ils peuvent ne pas être très clairs. Ainsi, parler des "4 compétences de communication", d' "acteur social", de "compétence grammaticale", d' "autonomie" etc., nous renvoie directement à l'histoire de ces termes. Et c'est là que notre attention redouble, car « la valeur d'un système de discours, qui met le signifier partout dans le discours, jusque dans les blancs, met en cause la notion de syntaxe. Dire *syntaxe*, c'est déjà entrer dans la théorie traditionnelle, dans le signe, avec ses conséquences¹⁰⁴ » (Meschonnic, 1982 : 111).

C'est pourquoi la notion de genres discursifs nous convient. Pour nous, le terme *discours* présente l'action préconisée dans l'AA, l'*autonomie* désirée chez l'apprenant. Le *texte*, à notre avis, nous informe très peu sur l'action, sur l'énonciation. En effet, le

¹⁰⁴ En italique dans le texte.

terme a un héritage qui renferme « la définition du concept texte [d'une façon] grammaticale et typologisante. Pour les grammaires de texte, un texte est une « séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin » (Slakta 1985 : 138) » nous informe Adam (2002 : 571) dans le *Dictionnaire d'analyse du discours*. Dans le *Nouveau dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage* (1995 : 494) nous lisons que

« En accord avec l'usage répandu en pragmatique textuelle, on définira le texte ici comme *une chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle*, peu importe qu'il s'agisse d'une séquence de phrase, d'une phrase unique, ou d'un fragment de phrase [...] ¹⁰⁵ ».

Cette définition s'approche de celle considérée par le CECRL. Nous ne nions pas les apports de la notion de genre textuel tel qu'il est compris par les approches énonciatives, où « la notion de *texte* désigne par conséquent [...] un ensemble organisé d'énoncés (écrits ou oraux), en rapport avec un certain contexte » (Bronckart, 2016 : 59). Cette affirmation de Bronckart place les termes genre textuel et genre discursif de part et d'autre d'une frontière presque imperceptible. Dans les deux cas, il s'agit de considérer le contexte, la communication et le sujet de l'énonciation. Cependant, par ce que le mot "texte" représente, nous allons utiliser l'expression genre de discours ou genre discursif pour parler de « l'articulation entre texte et situation de communication » (Maingueneau, 2005 : 44). Pour confirmer notre position nous citons l'entrée du terme *discours* dans le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003 : 73-74)

« Discours : [...] discours s'oppose souvent à texte. On peut considérer le **texte comme un objet matériel, formel et clos sur lui-même** (on est alors dans l'approche de la « grammaire de texte », ou de la « linguistique textuelle »). En revanche, on parlera de **discours** à propos de **l'objet socio-historiquement situé et adressé** (on se situe alors dans l'analyse du discours »). [...] On ne parle plus aujourd'hui d'analyse *du* discours, mais d'analyses *de* discours ; cette approche plurielle est bien illustrée en didactique par la diversité des genres de textes abordés en relation avec le contexte de leur production [...]. On peut aisément montrer, par l'examen attentif des méthodes d'apprentissage du FLE, que **la prise en compte effective de cette pluralité des genres de discours a été plus précoce et rapide chez les didacticiens que chez les linguistes**, ceux-ci s'étant montrés très réticents à l'égard des notions venues de la pragmatique » ¹⁰⁶.

¹⁰⁵ En italique dans le texte.

¹⁰⁶ En italique dans le texte. La mise en gras est de notre fait.

En outre, il sera aussi l'occasion de questionner la place de textes "authentiques" dans l'AA lors de notre analyse du manuel. Car, « dans leur tentative de se déscolariser en intégrant des textes sociaux, authentiques, les manuels scolarisent en fait ces textes et leur mode de lecture, et en font des textes morts » (Vargas, 2006 : 24). Toutefois, nous estimons que les textes sont morts si on considère leur contenu (et quand bien-même cela ouvre le débat de façon très ample). Et pour ce qui est de la construction discursive (les genres) et la structure de la langue ? Quel est l'intérêt de ces textes ? Deux questions auxquelles nous essaierons de répondre dans le Chapitre 3.

1.4.3.1 Types de textes et types de discours dans l'approche actionnelle

Pour le *Cadre* (2001 : 15) il existe des « grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux ». Ainsi, le référentiel désigne 4 domaines auxquels s'intéresse l'enseignement-apprentissage des LE : les domaines éducationnel, professionnel, public et personnel. Ces domaines sont composés de *thèmes* qui eux-mêmes sont formés par des *sous-thèmes* qui peuvent ensuite être déclinés en notions générales et/ou notions spécifiques comme le montre le tableau ci-dessous :

Domaine	Personnel
Thème(s)	Congés et loisirs
Sous-thème(s)	Sport
Notions générales	Division du temps (heures, jours, adverbes de fréquence etc.)
Notions spécifiques	La pratique sportive (type de sports, matériel et équipement, lieux, manifestations sportives etc.)

Fig. 15 : Tableau illustratif de la notion de domaine et de ses sous-catégories selon le *Cadre* (2001) et le Réf. B1 (2011)¹⁰⁷

Galisson (1971 : 12) dans la présentation de la construction d'« un inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental (1^{er} degré) » fait la remarque suivante :

« Pourquoi parle-t-on de « thème » et non de « centre d'intérêt », alors que l'un et l'autre semblent recouvrir la même réalité ? Parce que le « centre d'intérêt »

¹⁰⁷ Le Réf. B1 s'agit *Niveau B1 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant)*. Un référentiel. Publié par le Conseil de l'Europe en 2011 chez Didier.

tend à l'exhaustivité et que le besoin d'épuiser un sujet a souvent conduit les auteurs de manuels traditionnels à la logorrhée et à l'artifice, les pires ennemis de ce que nous cherchons. Un dialogue à propos « Des pièces de la maison » dans lequel on veut tout placer, ne peut être que grossièrement conventionnel. Une nomenclature maquillée en conversation ne correspond à rien au plan du maniement de la langue » (*Idem* : 13)

Dans *Un niveau-seuil* (1976 : 24) nous lisons que « le domaine de référence objectivable qui est lié au contenu de tout message a une incidence situationnelle qui se répercute aussi bien sur la nature et la forme de la question (verbale ou inverbale) que sur les énoncés émis en réponse ». Dans l'AC nous parlions de thèmes de l'unité didactique ce que l'on retrouve dans les manuels de FLE. D'ailleurs, les manuels ont principalement fonctionné avec des unités/dossiers thématiques. Ce raisonnement est encore présent dans les choix éditoriaux et par conséquent pédagogiques des manuels de FLE.

Dans le CECRL, les thèmes font partie intégrante de la communication, ce qui était le cas dans le *Français fondamental* et dans *Un niveau-seuil* également. Les « centres d'intérêt » ou les « domaines » englobent les thèmes. Ces deux premiers se situent en dehors de la communication. Ils sont définis selon d'autres critères (les objectifs de l'enseignement-apprentissage de la LE et les contextes socio-culturels – ce qui relève du domaine privé dans une société peut ne pas l'être dans d'autres – par exemple).

« Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (**sphères d'activité** ou **centres d'intérêt**) de la vie sociale. Le choix des domaines pour lesquels on rend l'apprenant opérationnel a des conséquences qui vont loin dans la sélection des situations, des buts, des tâches, des thèmes et des textes autant pour l'enseignement que pour le matériel d'évaluation et les activités¹⁰⁸ » (CECRL, 2001 : 41).

C'est à partir de ces éléments que nous voulons comprendre les notions de types de textes et de types de discours. « Types et genres de discours sont ainsi pris dans une relation de réciprocité : tout type est un réseau de genres ; tout genre est rapporté à un type » (Maingueneau, 2014 : 65).

Dans l'AA et selon notre raisonnement jusqu'ici, nous proposons d'exemplifier les notions discutées dans le tableau ci-dessous. Ce sont des exemples qui peuvent être l'objet d'un cours de langue ou qui peuvent être présentés dans un manuel titre de modèle pour l'enseignant :

¹⁰⁸ En gras dans le texte.

Termes	Exemples
Texte	Un document écrit / une image
Discours	« Chaque jour c'est du bonheur à tartiner » (Nutella)
Genres de textes/textuels	Une annonce
Type de textes/textuels	Une publicité
Genre de discours/discursifs	Un slogan
Types de discours/discursifs	Descriptif / persuasif

Fig. 16 : Tableau illustratif des notions de texte et de discours et leurs dérivations dans notre étude

Ces choix terminologiques n'effacent pas la polysémie et l'histoire de ces notions. Dans notre étude nous allons, tant que possible, nous tenir à cette désignation. Nous n'écarterons pas l'impossibilité de classer toutes les situations qui se présenteront à travers notre *corpus*. Il sera surtout question de contextualiser les données et de ne pas oublier que

« Les genres de textes demeurent cependant des entités foncièrement **vagues** ; les multiples classements existant aujourd'hui restent divergents et partiels, et aucun d'entre eux ne peut prétendre constituer un modèle de référence stabilisé et cohérent [...]. De sorte que l'organisation des genres se présente aux yeux des usagers d'une langue sous la forme d'une *nébuleuse*, comportant des îlots plus au moins stabilisés [...] et des ensembles de textes aux contours flous et en intersection partielle [...] »¹⁰⁹ (Bronckart, 1996 : 76).

Cela veut dire que nous ne prétendons pas parvenir à l'unanimité dans le domaine complexe des genres textuels/discursifs. Il faut opérer des choix terminologiques et méthodologiques. Définir les termes de l'AA en constitue le premier pas.

Nous allons détailler au point suivant la notion de progression et son rapport avec la construction de la compétence communicative langagière. Au moment de notre analyse, nous observerons qu'il existe un rapport étroit entre CCL, progression et genres discursifs.

¹⁰⁹ Mis en relief dans le texte.

1.4.4 Progression et compétence communicative langagière

Le terme *progression* en DL fait partie de ces notions hybrides dont le sens varie selon les usages qui en sont faits. Nous observons qu'elle renvoie d'abord aux sciences positivistes où progresser était synonyme d'avancer, d'évoluer et était également mesurable. Cependant, même si cette notion nous semble être très liée à notre discipline, elle a presque disparu de notre domaine. Selon Coste (2000), cela est dû à l'enfermement que suppose le fait de suivre une progression alors que les pratiques en salle de classe mettaient l'accent sur d'autres questions.

Nous considérons que, jusqu'aux méthodologies audio-orales et les méthodes de la MAV, la notion de progression avait un rôle central parce que cela constituait le noyau des pratiques. Il fallait suivre plusieurs étapes d'une séance centrée sur l'objet d'apprentissage. Pourtant avec la centration sur l'apprenant, des méthodologies fonctionnelles et ensuite avec l'AC, cette notion a perdu un peu de place. Les référentiels comme *Un niveau-seuil* proposaient une progression spiralaire, centrée sur l'apprenant qui consistaient à (ré)employer les formes linguistiques en fonction des besoins linguistiques des apprenants.

Nous constatons alors que, tout comme la notion de compétence, la notion de progression a un caractère polycentrique d'où la difficulté à établir la mise en ordre des éléments participant du processus d'enseignement-apprentissage. Borg (2001) propose une dynamique de ce polycentrisme qui pourrait permettre d'agencer de façon plus harmonieuse les centrations estimées nécessaires à chaque contexte éducationnel. L'auteur propose également six types de centrations de la progression que nous reprenons ici afin de délimiter la notion dans notre étude : a) la centration sur l'enseignant ; b) la centration sur l'enseigné ; c) la centration sur l'instrument éducatif ; d) la centration sur la matière à enseigner ; e) la centration sur la méthode ; f) la centration sur l'objectif à évaluer.

Ainsi, d'après les propositions de l'ouvrage de Borg, nous tenons compte de ces six aspects. Nous établissons notre idée de progression dans l'AA en la comparant à celle proposée par l'auteur pour l'AC (+ comme présente et – non présente) :

	L'approche actionnelle	L'approche communicative
Progression centrée sur l'enseignant	-	-
Progression centrée sur l'enseigné	+	+
Progression centrée sur l'instrument éducatif	+	-
Progression centrée sur la matière enseignée ¹¹⁰	-	+
Progression centrée sur la méthode	+	-
Progression centrée sur l'objectif à évaluer	+	+

Fig. 17 : La notion de progression dans l'AA et l'AC selon les aspects définis par Borg (2001)

La progression centrée sur l'apprenant (enseigné) n'est pas nouvelle en DL. Elle porte sur les besoins des sujets (voire du groupe dans l'AA) et les stratégies d'appropriation de la LE ; la *centration sur l'instrument éducatif* est très importante dans l'approche prônée par le *Cadre*. Il s'agit de la mise en œuvre des outils tels que les TIC et les formations d'auto-apprentissage ; la *méthode* est également importante dans l'AA parce qu'« elle consiste à inféoder l'acte de l'enseignement à des options théoriques établies devant obéir à des pratiques, des procédés et des techniques de classe, mais aussi à obéir à une option théorique claire et se fixer un ou plusieurs objectifs précis » (Borg, 2001 : 12). On l'observe à partir de l'approche par tâches, l'approche par compétences et la pédagogie de projet ; la *progression centrée sur l'objectif à évaluer* est la plus flagrante¹¹¹ parmi les autres centrations comme on peut l'observer d'après les échelles de niveaux délimitées par le CECRL.

¹¹⁰ Nous pourrions éventuellement dire que dans l'AA il existe aussi une progression centrée sur la matière enseignée si l'on tient compte des enseignements spécifiques comme ceux du FOS (français sur objectifs spécifiques), du FOU (français sur objectifs universitaires) ou même du FLI (français langue d'intégration). Pourtant, comme dans notre recherche, il s'agit de l'analyse d'un manuel de FLE généraliste, nous ne considérons pas ce point comme constituant de la progression de l'AA.

¹¹¹ « Ils [les auteurs du Cadre] rappellent que l'évaluation consiste à mesurer à partir de leurs performances dans la réalisation des tâches, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans

Pour finir nous ajoutons que la progression sera vue, dans notre étude, comme l'ensemble cohérent de l'AA. Cela veut dire que nous analyserons la place accordée aux différentes activités langagières et comment la présentation de ces dernières peut influencer dans la progression proposée par le manuel.

1.4.4.1 Progressions méthodologiques et linguistiques

Cette progression se matérialise dans le manuel par les propositions thématiques, le choix des ressources et des textes (écrits et oraux) ainsi que des images qui y figureront. Ces éléments sont centraux dans la construction de la CCL et de sa progression. Comme nous l'avons vu, il y aura une progression dite méthodologique et une progression dite linguistique. Cela veut dire que la question "quelles formes linguistiques enseigner à quel moment de l'apprentissage ?" reste capital dans les pratiques en classe.

La grande difficulté de l'AA à notre avis est l'établissement d'une progression méthodologique, car une fois dans l'action, nous pouvons avoir l'impression qu'il est très difficile de prévoir et de construire un ensemble de procédures méthodologiques. Quelques auteurs toutefois ont proposé des démarches méthodologiques qui prennent en compte certains aspects essentiels de la PA préconisée par la *Cadre*.

Bourguignon (2014) propose un « cadre d'apprentissage » que l'auteure nomme d'« unité d'action ». La plus grande différence avec les approches communicatives est qu'avant le CECRL « l'objectif est un objectif communicatif exclusivement » (*idem* : 36) et que dans l'ère actionnelle « l'objectif communicatif est au service de la réussite de la tâche » (*ibidem*). Ainsi, Bourguignon propose un cadre dans lequel les activités de réception seraient mobilisées au début de la séquence pédagogique pour arriver aux activités de production qui seraient un bon moyen d'observer si les objectifs ont été atteints ou non.

des situations (simulées ou non) de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage d'une langue est d'apprendre à communiquer. La notion d'évaluation étant interdépendante de celle de finalité, l'évaluation doit être ajustée aux objectifs que se sont fixés les apprenants : on délimite les objectifs d'un cours et on mesure, périodiquement et en fin d'apprentissage, les résultats obtenus à l'aune de ces objectifs » (ROSEN & ROBERT, 2010 : 104-105).

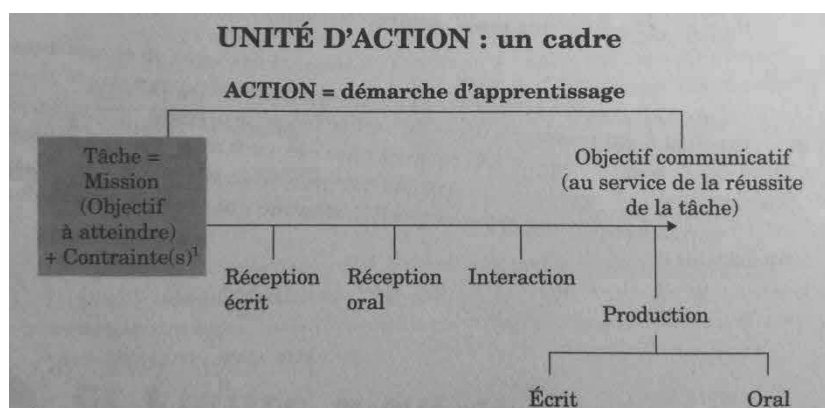


Fig. 18 : Démarche d'apprentissage dans une unité d'action selon Bourguignon (2014 : 34)

Cette démarche s'insère dans une « approche communic'actionnelle » où « l'apprentissage [...] passe d'abord par une réponse à des questions sur la tâche alors que l'approche communicative consiste à répondre à des questions sur un texte » (*idem* : 38). Nous considérons cet aspect comme crucial avec la place des genres discursifs qui a été soulevée. Quand Bourguignon (*idem* : 39) déclare que « le texte n'est pas au cœur de l'apprentissage [et que] les tâches ne s'organisent pas autour du texte » nous questionnons la fonction de ces textes dans le processus d'appropriation de la LE. « Cela signifie que le « texte » produit ne sera pas seulement évalué en tant que « texte » mais aussi en tant que proposition pertinente par rapport à la tâche demandée » (*ibidem*). Or, cela confirme notre hypothèse de placer la compétence sociolinguistique au sommet du processus d'appropriation et de construction de la CCL. L'action préconisée par la PA se présente par la réalisation de la tâche. Celle-ci doit avoir du sens pour l'apprenant. Il doit « prendre conscience de ses besoins et de comprendre ce qu'il a besoin d'apprendre » (*idem* : 33). C'est le début de la notion d'autonomie déjà présente dans l'AC.

Cette préoccupation pour le sens est aussi présente chez d'autres auteurs. Beacco (2007 : 256), dans la proposition d'une « approche par compétences » affirme que :

« La perception par les apprenants de ces « moments de la classe de langue », quelle qu'en soit la nature, constitue sans doute une condition *sine qua non* de l'efficacité de l'enseignement en présentiel, puisque sa fonction majeure est de les aider à « mettre de l'ordre » dans les savoirs qu'ils tirent de l'exposition à la langue cible. »

Ce raisonnement nous amène à comprendre pourquoi la PA a été perçue comme un prolongement de l'AC. La centration sur l'apprenant, autonome réalisant des actions qui ont du sens pour lui faisait déjà partie des approches notionnelles/fonctionnelles.

Toutefois, « le *Cadre de référence* repose sur une conception de l'apprentissage des langues qui ne peut être appréhendée que dans le cadre du plurilinguisme » (Goullier, 2006 : 104). Cette affirmation change complètement la donne. En outre, si depuis l'AC,

« D'un point de vue méthodologique, on peut définir la cohérence entre compétence communicationnelle/supports et régularités linguistiques candidates à la systématisation comme une relation « forte » entre la présence de ces régularités dans les supports d'enseignement et leur choix comme élément à systématiser » (Beacco, 2007 : 269)

Nous confirmons notre hypothèse du rôle important des genres discursifs dans la progression méthodologique de l'AA. De cette façon, la proposition de Bourguignon présentée ci-dessus est cohérente avec la notion même de compétence dans l'AA comme nous l'avons exposé dans les parties 1.4.1 et 1.4.2. Beacco (*idem* : 252-257) dans sa proposition de progression méthodologique dans une approche par compétences évoque « deux logiques » de progression : « logique de la séquence méthodologique » et « logique de l'unité didactique ». Pour la première, il s'agit de deux phases que l'auteur a schématisées dans le tableau ci-dessous :

Phase 1	Phase 2
Présentation	Exploitation
Explication	
Répétition	
Mémorisation	

Fig. 19 : Logique de la séquence méthodologique, selon Beacco (2007 : 255)

Ces phases sont très proches de ce qui existait dans les méthodologies d'avant l'AC. Toutefois, comme le souligne Beacco (*ibidem*) en citant Besse (1985 : 64) :

« Le succès de l'ordre *présentation – explication – répétition – exploitation* est probablement lié au fait qu'il contrevient que très peu à celui que les enseignants sont accoutumés à pratiquer quelle que soit la méthode : ne faut-il pas comprendre avant de s'exprimer, apprendre avant de réutiliser ?¹¹² »

¹¹² En italique dans le texte.

Cette proposition est également en accord avec celle de Bourguignon, c'est-à-dire, les activités de réception d'abord et celles de production après. Pour ce qui est de la « logique de l'unité didactique », Beacco (*idem* : 261) propose d'isoler

« [...] comme éléments potentiellement constitutifs [...] les séquences méthodologiques autonomes ou fortement articulées entre elles : séquence d'interaction orale ; séquence de réception orale et celles de réception écrite ; séquence de réception écrite à laquelle s'accroche une séquence de production écrite, qui en constitue alors le second volet ».

La grande différence en termes de progression entre l'AC et l'AA apparaît dans la façon de traiter les formes linguistiques. « Cette question de l'articulation des activités communicatives avec les activités linguistiques est au centre de la réflexion sur les approches communicatives » (*ibidem* : 265). Pour l'AA « une alternative est de [se] fonder non sur les supports d'enseignement mais sur **la capacité des apprenants à traiter les formes linguistiques auxquelles** ils se trouvent exposés pour développer leurs acquis¹¹³ » (*ibidem* : 272). Le changement est clair : avec l'AA la centration sur l'apprenant dépasse le simple diagnostic des besoins langagiers pour atteindre le traitement cognitif (voire stratégiques) des éléments discursifs (verbaux et non verbaux).

La proposition de Riquois (2016) d'une « séquence actionnelle » accompagne notre réflexion jusqu'ici. Nous observons un grand intérêt porté aux compétences stratégiques et pragmatiques de l'apprenant comme le montre le schéma ci-dessous.

¹¹³ La mise en gras est de notre fait.

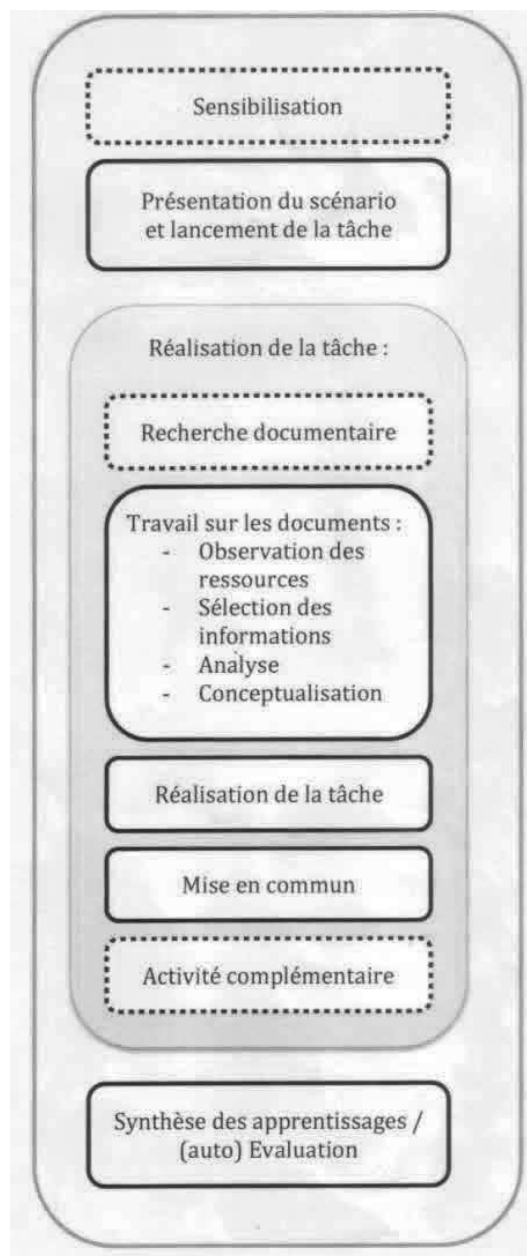


Fig. 20 : Schéma de la séquence actionnelle, selon Riquois (2016)

Ces trois modèles basés sur les préconisations du *Cadre* nous permettent de confirmer certaines hypoyhèses de recherche :

- Avec l'arrivée du CECRL et de la PA, la DL a opéré un changement paradigmatique à partir des années 2000, mais qui avait vu son début dans les années 90 ;

- Le processus de transposition didactique dans l'AA fait appel à une plus grande participation de l'enseignant en tant que concepteur méthodologique/pédagogique¹¹⁴ ;
- L'apport des théories énonciatives est indéniable dans le courant actionnel. L'apprenant occupe une place et un rôle centraux qui permettront de prendre en compte la dimension subjective du discours ;
- La notion de compétence n'est pas exclusive de ses disciplines d'origine, à savoir la linguistique et les Sciences de l'éducation, et elle a désormais intégré le monde du travail en plaçant la DL dans une configuration beaucoup plus politique et économique ;
- La notion de progression observe une mise à jour de son fonctionnement tel qu'on le connaissait dans les méthodologies d'avant l'AC. Avec l'AA on reprend des questionnements quant aux formes linguistiques à enseigner, mais en établissant d'abord des objectifs sociolinguistiques et paradigmatiques.

Ce dernier point mérite d'être approfondi, car nous estimons qu'il est l'épicentre des confusions et malentendus autour de l'approche préconisée par le Conseil de l'Europe.

1.4.4.2 La compétence linguistique de l'apprenant

Tout au long de notre étude, nous essayons de clarifier les frontières entre l'AC et l'AA. Les trois propositions de progressions pédagogiques que nous venons de présenter ont en commun le fait de débiter le processus pédagogique par une phase de "présentation". Cela est capital dans la démarche de construction du sens de la part des apprenants. Sens veut dire qu'il faut que l'apprenant sache pourquoi il doit s'impliquer et mobiliser la LE. Lors de l'analyse des manuels il sera question d'observer si les unités/dossiers didactiques proposent cette prise de conscience et si les enseignantes mettent en place ce fonctionnement de présentation.

Germain (1993 : 208) a suggéré une « "démarche pédagogique" [...] en vue d'un enseignement du type communicatif ». Selon l'auteur, cette démarche aurait cinq moments distincts :

¹¹⁴ « [...] Il revient, comme à l'ordinaire, à l'enseignant de gérer les équilibres entre pédagogie et méthodologie, en veillant à ce que la réactivité pédagogique ne défasse pas la programmation méthodologique » (BEACCO, 2007 : 276).

La présentation →	L'exercice →	La communication →	L'évaluation →	La consolidation (phase facultative)
----------------------	-----------------	-----------------------	-------------------	---

Fig. 21 : Schéma des cinq phases d'une démarche pédagogique dans l'AC, proposé par Germain (1993 : 208)

Nous avançons l'hypothèse que le grand changement entre l'AC et l'AA se situe dans le passage de la phase des exercices à la phase de communication. Dans l'AC, les exercices sont sélectionnés par l'enseignant qui décidera quand et comment les apprenants doivent mobiliser les échantillons de la LE. Ensuite, ces mêmes échantillons doivent être réemployés dans la phase de communication qui est le cœur de cette approche. C'est à ce stade de l'AC que nous observons que l'attention est portée plutôt sur la transmission du message que sur la forme du message en elle-même. Bourguignon (2014 : 50) explicite bien cette caractéristique qui continue à être en vogue encore aujourd'hui :

« Avant l'arrivée de l'approche communicative, on choisissait un texte en fonction des points de grammaire qu'il contenait. **Le texte était ainsi un prétexte pour présenter un aspect grammatical.** Avec l'arrivée de l'approche communicative, il ne s'agissait plus de focaliser sur le point de grammaire mais sur ce qu'on appelait à l'époque les « compétences » [...]. **La dimension stratégique indispensable au développement** de ce qu'il convient d'appeler « capacité » plutôt que « compétence », a pris toute la place et on n'a pas su où placer la grammaire qui, de ce fait, était travaillé en parallèle »¹¹⁵.

À la lecture de cette citation nous sommes tentée de dire que les changements entre l'AC et l'AA ne sont pas si marqués que nous pensions, car dans l'AA, nous l'avons déjà dit, les compétences sociolinguistique et pragmatique priment sur la compétence linguistique. La langue est au service de la tâche. Toutefois, nous insistons, là où avant il y avait "exercices" il y a désormais "tâches", la "communication" est devenue "action", l'"apprenant" s'est transformé en "acteur social" et la "langue" en "discours". Le changement des termes conduit à un changement paradigmatique également.

La compétence linguistique est présentée dans le CECRL en 6 sous-composantes : compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique. Dans le *Cadre* (2001 : 29) « les descripteurs doivent rester globaux afin de donner une vue d'ensemble ; les listes détaillées de micro-fonctions, de formes grammaticales et de vocabulaire sont présentées dans les spécifications linguistiques

¹¹⁵ La mise en gras est de notre fait.

pour chaque langue donnée » comme c'est le cas du *Niveau B1 pour le français* (2011 : 18) (Réf. B1 donéavant). Dans ce référentiel nous trouvons 8 catégories qui ont été fixées pour « la matière verbale correspondant au niveau B1 [...] ». Pour notre étude, nous ferons appel aux inventaires par genres discursifs, par fonctions, par notions générales – ce que le Réf. B1 (2011 : 19) appelle aussi « grammaire sémantique » – et par catégories morphosyntaxiques et structures d'énoncés. Les autres inventaires figureront de façon accessoire dans la thèse pour la simple raison qu'ils ne sont pas vraiment observables selon la manière dont notre *corpus* a été constitué. En réalité, à ce stade de notre recherche, nous nous intéressons aux discours des apprenants. Toutefois, nous n'ignorons pas l'importance des autres inventaires. Nous les citons à titre d'information : des inventaires des caractéristiques de la matière sonore et graphique ; par compétence culturelle et interculturelle ; et des stratégies d'apprentissage. Ainsi pour clore, pour le moment, cette discussion autour de la CCL et la place des aspects linguistiques dans l'AA, il convient d'évoquer la difficulté à établir une progression des éléments qui doivent figurer dans chaque inventaire. Les auteurs du Réf. B1 (*idem* : 20) rappellent que :

« Ces inventaires [par catégories morphosyntaxiques et structures d'énoncés] cherchent à tenir compte des recherches en acquisition et des séquences acquisitionnelles établies (plus ou moins fermement) pour le français. Mais l'utilisation de ces résultats (encore partiels) est délicate, car si les séquences sont assez claires secteur par secteur (déterminants, négation, pronoms personnels, complétives...), la configuration des stades successifs est incertaine ».

Cette difficulté était également présente dans l'AC. Nous observons que la critique envers l'AA se situe sur une non compréhension de la fonction des formes linguistiques dans le processus d'enseignement-apprentissage. Si ces formes/fonctions étaient présentes dans *Un Niveau Seuil*, elles figurent certes en arrière-plan, mais elles ne sont pas considérées comme moins importantes, dans le CECRL. Nous estimons qu'une fois que l'on aura compris la force de la compétence sociolinguistique à travers les genres discursifs, les formes linguistiques retrouveront leur place dans les questionnements et les démarches en DL.

C'est pour cela que nous affirmons qu'il faut regarder les propositions du Conseil de l'Europe comme étant une nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage en DL,

la *méthodologie actionnelle*. Pour ce faire, nous allons discuter notre dernier point de notions-clés de la discipline avant de passer à une proposition de méthodologie.

1.5 Langage, langue et discours

Comme nous l'avons vu, l'idée que le *Cadre* introduisait une “cinquième compétence”, à savoir la compétence en interaction, a été perçue, à tort, comme l'un des grands signes du changement méthodologique et par conséquent paradigmatique, observé en DL. En réalité la lecture du *Cadre* via le prisme de “quatre compétences de communication” a amené les différents acteurs de la DL à ce type d'interprétation¹¹⁶. Cela n'a pas été sans conséquences, puisque maintes certifications et de nombreux diplômes ont intégré une composante interactive dans leurs dispositifs évaluatifs. Cela a un impact immédiat dans les cours de LE et dans les matériels pédagogiques qui préparent les apprenants / candidats à ces diplômes. Cette perception est également un symptôme du moment vécu dans notre discipline. Une compétence en interaction a d'abord été perçue comme un élément naturel qui découlait de la proposition de la perspective actionnelle faite par le CECRL. Elle se présente aussi comme une suite spontanée des théories qui ont marqué le 20^{ème} siècle ou « siècle du langage » (Vernant, 1997 : 87) dans lequel « s'imposa alors progressivement la dimension proprement *dialogique* de toute pratique discursive » (*ibidem*)¹¹⁷. Méthodologiquement, cette prise en compte de l'interaction a donné ses fruits dans les activités de production et d'interaction orales et/ou écrites. Le *Cadre* (2001 : 18) définit ces activités comme suit :

« Dans l'interaction, au moins **deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit** et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de **se parler** mais ils peuvent simultanément **s'écouter**. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, **l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse**. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné **le rôle central** qu'elle joue **dans la communication**¹¹⁸. »

¹¹⁶ Cela a été l'un des effets de regarder la PA comme une continuation de l'AC. Toutefois, le *Cadre* a été le premier à proposer ce type de raisonnement une fois qu'il s'est interdit toute préconisation théorico-méthodologique.

¹¹⁷ En italique dans le texte.

¹¹⁸ La mise en gras est de notre fait.

À la lecture du VCC (2018 : 23), le rôle décisif de la prise en compte du caractère dialogique du langage dans l'AA apparaît plus clairement

« Le CECR est bien plus qu'un ensemble de niveaux de compétence langagière. **Il élargit la perspective de l'enseignement des langues** de plusieurs façons, ne fût-ce que par sa conception de l'utilisateur/apprenant comme **acteur social, co-construisant du sens dans l'interaction**, et par les notions de médiation et de compétences plurilingues/pluriculturelles. »

Ces deux passages nous amènent à relier ces préconisations à la linguistique actionnelle proposée par Vernant (1997). L'auteur propose « [...] trois directions principales d'une analyse pragmatique, c'est-à-dire actionnelle, de l'expérience dialogique » (*Idem* : 94). Ainsi, nous avons « la co-constitution des interlocuteurs » ; « la co-construction des mondes » et « un processus ouvert » dans lequel « la temporalité du dialogue *en acte* en fait une *création* sans cesse reprise qui émane conjointement des deux interlocuteurs »¹¹⁹ (*ibidem* : 96).

Cet aspect dialogique est l'essence du langage chez Humboldt et Benveniste. Ces deux linguistes ont en commun le fait de considérer le langage en action, c'est-à-dire le discours. C'est pourquoi, à notre avis, il n'y a plus de doute : la DL traverse un changement paradigmatique. Ce changement remet en cause les apports théoriques, surtout en sciences du langage, de l'AC dans le processus d'enseignement-apprentissage des LE. La communication cesse d'être un simple vecteur des messages et le discours prime sur la langue. Cependant,

« Il faut avouer qu'une linguistique du discours est dans l'enfance et que son développement a été jusqu'à un certain point empêché par les progrès spectaculaires remportés par la linguistique de la langue et par les modèles sémiotiques que cette linguistique a engendrés et diffusés » (Ricœur, 2005 : 16).

Ricœur nous ouvre les yeux sur l'effervescence des théories linguistiques. Cela est capital pour comprendre le changement que notre discipline traverse (et n'a jamais cessé de traverser), car, tout au long de notre travail, nous nous efforçons de démontrer le lien entre les théories linguistiques en vogue et les méthodologies d'enseignement-apprentissage préconisées. La DL étant une discipline qui s'intéresse à l'appropriation des langues par les sujets-apprenants, se place sous l'optique complexe du langage et de son fonctionnement. Les changements qui ont marqué le domaine depuis sa formation témoignent d'une telle complexité.

¹¹⁹ En italique dans le texte.

Cette notion de complexité ne nous appartient pas. Nous l'avons brièvement évoquée au début de cette thèse lors de la discussion sur le caractère scientifique des disciplines en SHS. Ce terme est également utilisé pour évoquer les rapports entre la DL et les autres disciplines, pour parler de la constitution de la DL, pour situer la progression langagière envisagée dans un parcours pédagogique. Dans ce dernier cas, nous partons généralement du plus simple pour aller vers le complexe, du connu vers l'inconnu. Il y a complexité dans la constitution de la compétence communicative langagière¹²⁰. Et cette idée est l'âme de la notion de compétence telle qu'elle est promulguée dans le *Cadre*.

Dans ce sens l'activité d'interaction porte toute cette complexité de l'appropriation de la LE. « [...] Toute compétence comporte deux dimensions indissociables : individuelle et collective » (Le Boterf, 2013 : 68). Et c'est la dimension de groupe que l'AA nous invite à considérer. Et le fait de ne pas pouvoir additionner ou juxtaposer des conduites/des ressources dans la construction de la compétence nous place dans un paradigme de complexité.

« La question du paradigme, parce qu'elle concerne les visions du monde, est la condition la plus importante pour l'élaboration de la méthode. Une méthode de complexité n'est possible que par la constitution d'un paradigme de complexité qui viendrait remplir le paradigme de simplification qui gouverne les sciences depuis trois siècles » (Fortin, 2000 : 16).

Ce paradigme de la complexité créé par Morin (2005 [1990]), et expliqué ici par Fortin (2000), nous invite à regarder les éléments constitutifs de la DL à partir d'une approche systémique. Celle-ci « cherche à tenir compte d'un maximum de données, en sachant que la réalité en soi nous échappe » (Puren, 2001 : 01). Quand nous évoquons l'éclectisme épistémologique comme un élément problématique de la constitution de la DL, c'est à la notion de désordre à laquelle nous nous référons. Selon Morin (*idem* : 44) « il y a un lien consubstantiel entre désorganisation et organisation complexe ». Cette idée est prégnante dans la constitution des disciplines telles qu'on les connaît aujourd'hui.

« En effet, la science occidentale s'est fondée sur l'élimination positiviste du sujet à partir de l'idée que les objets, existant indépendamment du sujet,

¹²⁰ Nous estimons que la dénomination du *Cadre* « compétence communicative langagière » est redondante, car il n'y a pas de communication sans langage. Nous ne considérons pas le qualificatif « langagière » en opposition à « non langagière ». À notre avis, il faudrait plutôt évoquer « verbal » et « non verbal » et même cela est discutable, mais nous n'entrerons pas dans les détails du débat ici. Nous utiliserons sans distinction les expressions « langagière X non langagière » et « verbale X non verbale ».

pouvaient être observés et expliqués en tant que tels. [...] Dans ce cadre, le sujet est soit le « bruit », c'est-à-dire la perturbation, la déformation, l'erreur qu'il faut éliminer afin d'atteindre la connaissance objective, soit le miroir, simple reflet de l'univers objectif » (*ibidem* : 54-55).

C'est dans cette contre-pensée que les termes *langage*, *langue* et *discours* doivent être considérés en DL. Vernant (1997 : 13) soutient l'idée, à laquelle nous adhérons, que « la rupture définitive avec l'*épistémé* de la représentation exigeait une ultime étape qui passait par une appréhension *pragmatique* du langage ». L'auteur prétend qu'il existe un tournant actionnel qui s'est imposé suite au tournant linguistique en SHS¹²¹. Toutefois,

« On pourrait croire alors que l'apparition des « sciences humaines » puis l'avènement des « sciences cognitives », liées à la transformation de la pratique philosophique, ont consommé définitivement la rupture avec l'*épistémé* classique. Pourtant, malgré d'inéluctables modifications, les deuxième [le fondement subjectif de la connaissance] et troisième [la fonction représentative des idées] présupposés cartésiens subsistaient » (*idem* : 11).

L'auteur (*ibidem* : 6-7) présente les thèses représentationnistes, dont Descartes est le grand porte-parole, par le biais de quatre présupposés : 1) le « primat de la pensée » où le cartésianisme voit les idées comme n'étant pas tributaires « [des] corps ni même [du] langage en tant qu'il est une manifestation corporelle subtile » ; 2) le « fondement subjectif de la connaissance », où « la possibilité de toute représentation se fonde[...] sur une présentation : un accès direct à la source de connaissance » ; 3) la « fonction représentative des idées », où « la philosophie classique se déploie essentiellement comme théorie de la connaissance chargée de fonder toute vérité » ; et finalement 4) « le langage est relégué à un rôle second, secondaire [...], parce qu'il s'avère un simple mode de représentation des idées qui seules représentent directement le monde ».

Il est important de comprendre cet *épistémé* classique pour parler de changement paradigmatique. Ce raisonnement rejoint celui de Morin élucidé ci-dessus quant aux aspects positivistes de la science. De plus cette idée de progrès selon laquelle ce qui existait avant est forcément moins adapté que ce qui est proposé actuellement, est très présente en DL. Toutefois, nous savons qu'au 20^{ème} siècle, le modèle de rationalité progressive a été remis en cause en faisant de la discontinuité la condition même de

¹²¹ « S'il fallait caractériser en quelques mots ce bouleversement, nous dirions que s'achève enfin l'appréhension représentationnelle du discours au profit d'une approche actionnelle de la pratique langagière » (VERNANT, 1997 : 5).

progrès¹²². Ce dernier serait plutôt une sorte de ligne brisée plutôt qu'une ligne continue. Dans ce sens, nous ne commençons pas la science à chaque génération, à chaque auteur. Tout le travail que nous établissons dans cette thèse autour des notions-clés en DL sert à montrer que cette idée de cumul paradigmatique doit figurer dans les discussions épistémologiques. L'AA a le poids et la valeur qu'elle a, parce qu'il existe une histoire des méthodologies de la DL derrière cette approche. Elle est le résultat des transformations paradigmatiques d'un domaine.

La question du flou épistémologique créé par l'arrivée d'une nouvelle terminologie et par conséquent d'autres théories, surtout linguistiques, nous amène à la conclusion que devant les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage des LE, il y a un problème terminologique qui existe et les sépare, mais la terminologie n'est pas insaisissable. C'est pourquoi il faut revoir, reconstruire et traduire les concepts dans le nouveau paradigme.

Et cette réactualisation terminologique cherche à mettre de l'ordre dans les domaines/disciplines. Il faut organiser pour établir la scientificité des pratiques. Cependant, cette organisation, nous l'avons vu, est complètement dépendante du désordre. « La complexité a *toujours affaire avec le hasard*. [...] Mais la complexité ne se réduit pas à l'incertitude, *c'est l'incertitude au sein de systèmes richement organisés*¹²³ » (Morin, 2005 [1990] : 49). C'est sur ce point exact que nous attirons l'attention, encore une fois, autour des discussions sur l'éclectisme méthodologique.

Ce n'est pas parce que c'est complexe qu'il faut être désorganisé sans savoir pourquoi nous effectuons certaines actions et ce que nous cherchons à construire avec elles. En réalité, « quand la didactique se veut innovante, la complexité à gérer est accrue par des questions relatives aux finalités et aux valeurs : par exemple, que doit-on privilégier, la connaissance ou la compétence et à quels niveaux d'enseignement ? » (Byram, 2011 : 41). Une telle complexité est inhérente au langage, au sujet et par conséquent aux pratiques pédagogiques d'appropriation de la LE.

Il sera question, dans cette partie, de présenter la valeur des termes de *langage*, *langue* et *discours* dans le fonctionnement actionnel de la DL de ce début du 21^{ème} siècle. Pour

¹²² Cf. les notions de « rupture épistémologique » chez BACHELARD ; d' « idéologies identiques » chez CANGUILLEM ; d' « épistémè » chez FOUCAULT et de « révolution scientifique » chez KUHN.

¹²³ En italique dans le texte.

ce faire nous inviterons des auteurs tels que Benveniste et Humboldt pour nous aider à mieux saisir ces notions et les changements paradigmatiques dont il faut tenir compte.

1.5.1 L'action de l'apprenant : la notion de discours au centre

Dans les premières pages du *Niveau-seuil* (1976 : V) nous lisons que l'une des caractéristiques innovantes dudit référentiel est d'offrir « une grammaire de communication plutôt qu'une grammaire linguistique [...] ». Le CECRL (2000 : 9), quant à lui, « [...] décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent acquérir afin de l'utiliser dans le but [de] communiquer. » Dans ces deux exemples le mot-clé est *communication*. L'homme, au sens d'être humain, est considéré comme tel parce qu'il possède la faculté du langage. L'un n'existe pas sans l'autre. Ainsi la communication à laquelle on aspire autant dans les approches citées est en effet la situation originaire de la nature humaine, nature qui se développera au sein d'une société. De même, ces pensées individuelles et collectives sont indissociables. Nous arrivons donc à la notion d'*intersubjectivité*. Nous y reviendrons. Nous observons alors qu'avec l'AA, là où apparaissait auparavant le terme d'*apprenant*, on peut désormais lire *acteur social*. Cette notion d'acteur social nous intéresse particulièrement dans la mesure où elle incite à croire que la notion d'apprenant serait dépourvue de toute caractéristique anthropologique et, dans ce sens, de *subjectivité*.

Dans l'AA, nous constatons qu'il n'est plus question de parler de jeux de rôles, mais plutôt de scénarios de communication ; de même les tâches ont remplacé les activités ou les exercices et le projet pédagogique s'est substitué à l'unité didactique. Il est clair que le paradigme méthodologique a changé, mais ce qui reste encore à éclaircir c'est « comment » procéder au juste en salle de classe. La notion d'*action* dans ce nouveau paradigme est enrichie par la notion de *coopération*. Et nous revenons ainsi à la notion d'*intersubjectivité*. Si l'apprenant est un sujet qui dit *je* et parle à un *tu*, il est évidemment dans un processus de dialogue, c'est-à-dire de communication, d'*interaction*, il est évident que sa *subjectivité* n'est mesurable et observable – car la didactique se plaît à quantifier les choses – que dans cette action commune, conjointe. Et il ne peut être autrement, car « nous n'atteignons jamais l'homme séparé du langage et nous ne le voyons jamais l'inventant » (Benveniste, 1966 : 259).

La notion d'interaction évoque celle de *communication*. Nous voici dans un mouvement en spirale. Communiquer semble être une évidence lorsque nous songeons à l'utilisation

d'une langue étrangère. On est même tenté de le considérer comme l'objectif principal de ce processus : *communiquer avec l'autre, communiquer pour, communiquer sur*. En didactique des langues, *communiquer* est également un vecteur méthodologique dans les pratiques en salle de classe : l'AC en est l'exemple¹²⁴.

« De plus, communiquer, ce n'est pas uniquement dire, c'est faire, c'est être, c'est exister ; et tout acte de communication manifeste au moins autant par son existence même et par la façon dont il existe que par l'information brute que phonèmes ou graphèmes véhiculent » (Blanchet, 1998 : 17).

Tenir compte de la communication comme but ultime du processus d'enseignement-apprentissage demande aussi une remise en question du processus pour atteindre cet objectif. Dans la réalité actionnelle, c'est la communication en actes qui nous intéresse et de ce fait la construction du discours.

Pour appréhender la place de l'apprenant dans l'action de communiquer en salle de classe, nous adoptons un point de vue humboldtien. Nous nous intéressons tout particulièrement au caractère métacognitif de la communication chez l'apprenant puisqu'il a besoin de communiquer en LE pour se l'approprier. Cet apprenant devient ainsi acteur de (et dans) son discours dans lequel la mobilisation de la langue étrangère dévoile et compose à la fois sa *vision du monde*, pour reprendre la notion de Humboldt. Ce phénomène, selon Humboldt, peut être décrit pour chaque apprenant-acteur. Cela donne lieu à une telle diversité linguistique qu'un seul cadre méthodologique des pratiques d'enseignement-apprentissage n'est probablement pas suffisant pour développer cette compétence communicative chez l'apprenant.

Nous voici devant le caractère paradoxal de notre discipline : nous pointons du doigt l'éclectisme épistémologique et méthodologique en DL, mais nous sommes bien consciente que la cohérence épistémologique à laquelle nous faisons appel peut très bien être le résultat de *bricolages* théoriques. Cependant, il est essentiel que cette démarche soit consciente. En effet, nous n'avons pas beaucoup de choix une fois que :

« Les interactions entre les didactiques et leur disciplines de référence se développent donc en deux mouvements successifs : mouvement d'emprunt et mouvement de restitution de l'emprunt avec un intérêt. Ayant identifié et conceptualisé un problème, les didactiques sollicitent les disciplines de référence et utilisent les seules données pertinentes pour ce problème ; il s'agit donc d'un mouvement ascendant, de recherche et d'emprunt des données

¹²⁴ Cf. PUREN, 1988 et BERARD, 1991.

pertinentes, non du mouvement descendant caractéristique des différentes formes d'applicationnisme » (Bronckart, 2016 : 98).

Autrement dit, « en passant d'un champ à un autre, les notions – qui n'ont pas d'essence, mais seulement des emplois – se mettent en situation de conceptualisation, qui est l'historicité de la pensée » (Dessons, 1997 : 53).

Nous articulons à la théorie de Humboldt, la notion de *phrase* développée par Benveniste (1966 : 129) considérant que « la phrase, création indéfinie, variété sans limite, est la vie même du langage en action ». La notion de phrase est centrale dans la théorie de l'énonciation de Benveniste. En réalité, le linguiste « fait de la phrase non pas une structuration, ni même un fonctionnement, mais un fait originel, liant ainsi sa définition à celle de spécificité d'un domaine [...] » (Dessons, *idem*: 46). Ceci confirme la dimension discursive des activités de production chez les apprenants, car « c'est dans le discours, actualisé en phrases, que la langue se forme et se configure. Là commence le langage » (Benveniste, *idem* : 131).

Et là où il y a langage, il y a action. Ricœur (2005 : 18) affirme que le discours « est au sujet de quelque chose : il a une référence ; et sa référence est chaque fois singulière, à la fois à une situation et à un locuteur ». Prenons comme exemple les échelles de niveaux présentées par le *Cadre* parmi lesquelles nous avons, au sein des « activités d'interaction orale », la « conversation ». À ce moment-là un apprenant de niveau B1, selon le CECRL (2000 : 62)

« **Peut** aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier. **Peut** suivre une conversation quotidienne **si l'interlocuteur** s'exprime clairement, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expression. **Peut** soutenir une conversation ou une discussion mais risque d'être quelquefois difficile à suivre lorsqu'il/elle essaie de formuler exactement **ce qu'il/elle aimerait dire. Peut réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence et peut les exprimer** »¹²⁵.

Les verbes *devoir* et *pouvoir* sont constamment présents dans les descriptifs des niveaux du *Cadre* et ce qui nous intéresse dans ce cas est de constater que la condition de pouvoir est liée à la condition de ne pas pouvoir, de ne pas être capable, d'être incompetent. Il est clair, dans cet exemple, que l'acteur social qui emploiera la langue apprise dans une situation donnée dépendra non seulement de sa compétence linguistique acquise, mais aussi de la capacité, de la part de son interlocuteur, à

¹²⁵ La mise en gras est de notre fait.

comprendre son *énoncé* et son *intention*. L'action ne peut exister que si elle est conjointe.

Dans notre propos de progression didactique, nous nous demandons en premier lieu comment établir la progression discursive ? Est-elle vraiment nécessaire dans une logique actionnelle ? À quoi nous attendons-nous quand nous référençons et classons des formes linguistiques ?¹²⁶ C'est pourquoi, il nous semble également que, pour atteindre les propos actuels de la DL du 21^{ème} siècle, une grammaire de la langue n'est plus suffisante. Il nous faudrait une grammaire du discours. C'est ici que résident le paradoxe et la complexité didactique : comment établir des formes discursives, des structures « figées » si le discours n'est jamais le même ? S'il s'actualise à tout instant de l'énonciation ?

Néanmoins, il ne faut pas oublier que :

« Avec les apports de la linguistique textuelle, des théories de l'énonciation et des recherches sur les typologies textuelles, le terme grammaire recouvre une réalité de plus en plus large : il est maintenant question de la grammaire de la phrase, de la grammaire du texte, voire celle du discours » (Schneuwly, 2010 : 62).

Ainsi, une grammaire du discours tiendrait compte de la complexité des tâches auxquelles l'apprenant serait confronté. Il deviendrait "acteur social" donc dans son domaine, responsable de son apprentissage et de ses stratégies développées pendant ce processus. Et c'est là que réside la *subjectivité* majeure de l'apprenant. Les enjeux de son propos demeurent dans une application en amont de la langue, c'est-à-dire que l'apprenant emploie cette langue en salle de classe, langue qui lui est (encore) étrangère¹²⁷, afin d'acquérir les aspects sémiologiques dans ce système linguistique. D'autre part, si l'on considère cette fois l'usage en aval, l'objectif auquel nous préparons nos apprenants, à savoir celui de mobiliser la langue au sein d'une communauté, prétend mettre l'acteur social dans son rôle naturel de sujet et emploie la langue pour communiquer avec un *tu* en actualisant les aspects sémantiques, et, de ce fait,

¹²⁶ Revoir 1.3.3 *Progression et compétence langagière*.

¹²⁷ Jusqu'à quand pouvons-nous dire que la langue est étrangère à l'apprenant ? « La qualité d'étranger renvoie en effet à une dimension d'extériorité (marquée par la notion de frontière, qui "crée" l'étranger), de différence plus ou moins réductible. Le risque est grand de craindre de ne jamais pouvoir s'approprier cette langue, catégorisée comme "étrangère" par ceux qui se considèrent comme ses "propriétaires" légitimes et qui pérennisent la représentation puriste d'une langue difficile, qui serait particulièrement "claire" et "riche", dans la lignée de l'idéologie promue par Rivarol au XVIII^e siècle » (CASTELLOTTI, 2011 : 120).

imprévisibles dans les discours, de la langue étrangère. Si nous présentons ce cadre, nous pouvons affirmer donc que l'AA n'est pas un moyen, mais plutôt un but. Et si une telle affirmation est confirmée, nous infirmons notre hypothèse qui considère l'AA comme une méthodologie constituée en DL.

Si nous tenons à notre propos de placer la DL dans une optique énonciative, de la langue en action, du discours nous avons tendance à répondre que notre apprenant ne se constitue en tant que tel que parce qu'il est avant tout un acteur social. Dans ce cas, il faut bien avouer que la notion d'*action* préconisée par le CECRL est davantage liée à l'autonomie de l'apprenant, à son utilisation et à ses mobilisations de différentes compétences¹²⁸ qu'à sa condition de *sujet* qui emploie la langue, car cette dernière est d'emblée instaurée sous prétexte de non-existence de communication en cas d'absence des sujets¹²⁹. Bien que nous ayons imaginé qu'à partir de telles productions les apprenants seront capables d'*agir* en langue étrangère dans des situations "authentiques", de "la vie réelle" avec des "locuteurs natifs", nous ignorons si cela sera vraiment le cas. C'est pourquoi une progression qui tient compte de la *globalité* (les aspects sémantiques) de la langue et non seulement de sa *totalité* (les aspects sémiotiques) serait envisageable dans une approche énonciative, car nous rejoignons Puech (1998 : 18-19) quand il dit que

« Le champ scientifique de l'énonciation s'est constitué dans un rapport à la fois intime et rupteur vis-à-vis du structuralisme linguistique [...]. Il accompagne aujourd'hui la réflexion pédagogique à partir du souci didactique de recentration de l'acte d'enseignement sur l'élève lui-même. »

Ceci nous invite à reprendre la notion de la phrase comme élément originaire du discours de l'apprenant.

1.5.2 Benveniste et la phrase comme unité principale du discours

La pensée de Benveniste s'inscrit naturellement dans la continuité de notre réflexion sur les activités en interaction et la subjectivité de l'acteur social. Naturellement parce que

¹²⁸ Selon le VCC (2018 :31) la compétence langagière générale est formée de : compétences générales individuelles, compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique ainsi que les différentes activités et stratégies langagières. Nous y revenons en détail dans la partie 1.6 *Pour une méthodologie actionnelle en didactique du FLE*.

¹²⁹ « Il [le discours] a toutes les chances enfin de reconduire les malentendus innombrables qui s'attachent, en général et dans les savoirs linguistiques, à la notion de « communication », créditant du même coup les théories de l'énonciation d'un pouvoir exorbitant : celui de fournir aux sujets parlants la représentation de leur statut de sujets-citoyens » (PUECH, 1998 : 28).

parler d'acteur social nous amène à parler de *je*. Le *je* est le point de départ de tout échange linguistique. Avec le *tu*, ils créent l'aspect dialogique du langage. Avant d'être communication, Humboldt avait déjà montré que la construction de la subjectivité est cognitive et dialogique.

Partons donc du *je*, de ce terme linguistique qui ne peut être identifié que dans l'actualisation du discours. « La réalité à laquelle il renvoie est la réalité du discours. C'est dans l'instance de discours où *je* désigne le locuteur que celui-ci s'énonce comme « sujet ». Il est donc vrai à la lettre que le fondement de la subjectivité est dans l'exercice de la langue » (Benveniste 1966 : 262). Et parler de subjectivité nous renvoie à la notion d'acteur social. On peut observer cela dans tout le référentiel et ce dès les premières pages lorsque les auteurs invitent les usagers du *Cadre* (2001 : 4) « **à se poser un certain nombre de questions** [...] [comme par exemple] : Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ? [et encore] Qu'est-ce qui nous permet d'agir ainsi ? »¹³⁰. L'idée d'action et celle d'action avec l'Autre sont posées d'emblée.

Ainsi, si l'on veut tenir compte de l'action *dans* et *par* la langue préconisée par l'AA, nous devons mettre en évidence la compétence sociolinguistique et l'aborder à travers le prisme de l'énonciation. Pour cela, il faut tenir compte de l'*ici et maintenant*, du présent du discours. La langue, le français en l'occurrence, peut être considérée comme un outil dans le sens où elle sert à créer un discours. Le langage, en revanche, n'est pas un outil, comme le rappelle Benveniste¹³¹. En DL nous pouvons donc travailler sur les discours créés par les sujets impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage.

C'est dans cette optique que deux aspects sont essentiels pour saisir cette subjectivité : l'intention et le sens. L'action du sujet sera toujours conditionnée à un objectif, à son intention et le sens que cette action possède. C'est pourquoi l'appropriation de la LE comme une répétition des structures linguistiques sans but défini, comme c'est le cas des méthodologies d'enseignement-apprentissage précédant l'AC, est problématique. En réalité ces approches sont chargées d'une conception purement sémiologique de la langue ce qui devient équivoque dans la méthodologie actionnelle. Toutefois, « reste

¹³⁰ La mise en gras est dans le texte.

¹³¹ BENVENISTE (1966 : 259) : « la comparaison du langage avec un instrument [...] doit nous remplir de méfiance ». [...] Le langage est dans la nature de l'homme, qui ne l'a pas fabriqué. »

que les interactions humaines langagières sont d'abord des actions » (Vernant, 1997 : 145) et ces actions sont pleines de sens.

Inviter Benveniste dans notre réflexion permet d'ouvrir le domaine à une autre conception de la langue. Comme le signale Castellotti (2011 : 120) « [...] le fait même d'utiliser "langue" [en didactique des *langues*] n'est pas anodin et a des conséquences du point de vue des usages d'appropriation / transmission : une langue est perçue, de façon plus ou moins explicite, comme un objet, stable, fini, homogène et standardisé [...] ». Cette remise en question nous fait prendre conscience du fait que notre discipline se constitue, en partie, sous l'égide d'une linguistique de la langue¹³² et pas encore du discours.

Dans les années 80, Moirand disait, dans son analyse de la notion de *compétence*, qu'il fallait « analyser plus en profondeur les relations entre certains indices linguistiques qui fonctionnent dans le discours en tant que traces d'opérations énonciatives sous-jacentes et les dimensions pragmatiques [...] dans une perspective proche des théories de l'énonciation [...] » (Moirand, 1982 : 36-37). Nous pensons que cette citation permet de mettre au jour un champ d'investigation qui mérite d'être pris davantage en considération. Avec la PA préconisée par le CECRL le rôle de l'action rejoint celui des théories pragmatiques – l'action *sur* l'autre – et les dépasse vers l'action *avec* l'autre. C'est ici que Benveniste a toute sa place. En outre, en prenant la phrase comme paramètre de la démarche méthodologique, il est clair que la seule description des actes de parole attendus à tel ou tel moment de l'apprentissage de la LE, comme c'est le cas des référentiels tels qu'*Un Niveau Seuil*, ne sera plus suffisante.

« On trouvera chez Benveniste cette idée que le système de la langue se réalise, c'est-à-dire devient réalité de discours, en s'organisant à partir du sujet parlant. Toute l'efficacité de la distinction entre *sémiotique* et *sémantique* résidera dans la prise en compte du caractère radicalement historique de l'*instanciation subjective*, ou constitution du sujet dans le présent de sa parole¹³³ » (Dessons, 2006 : 32).

En fait, nous voyons que la DL dispose d'une double position : une discipline qui s'intéresse au langage et à ce titre aux sujets, mais aussi un domaine qui se construit à partir des problématiques de la linguistique. Le moment dans lequel nous nous situons

¹³² « Pour Saussure, la langue *organise* le langage. [...] Saussure ne prend pas appui sur le *sens*. Le signe est donc un signe *social*. [...] La langue est une *institution* » (BENVENISTE, 2012 : 67). En italique dans le texte.

¹³³ En italique dans le texte.

nous engage à assumer cette double posture sans pour autant les séparer. Il est important de se rappeler que « le lieu privilégié de la linguistique humboldtienne se trouve au contraire au croisement de la langue et de son usage individuel. » (Trabant, 1992 : 31). Humboldt vient compléter notre proposition paradigmatique de l'AA.

1.5.3 L'apport de Humboldt dans l'étude du discours de l'apprenant

Pour Humboldt « la fonction primordiale du langage, le sens du langage, c'est la « formation de la pensée », la cognition et non la communication » (Trabant 1995 : 55). Cette pensée a une conséquence directe dans le monde. Cette pensée nous dit comment nous voyons, nous apercevons ce monde. Elle nous informe également sur la manière comme nous nous établissons, au même temps que le monde. Pour Humboldt, « toute perception objective [...] est immanquablement affectée de subjectivité. [...] Car la langue *se signifie* en même temps qu'elle *signifie* » (Voss, 2017 : 269).

Au cours de notre travail de recherche, nous nous sommes demandée à partir de quel point de vue, ou encore, à partir de quelle théorie linguistique nous allions analyser notre *corpus*. Pour cela, il nous a fallu au long de ce 1^{er} chapitre revenir sur plusieurs aspects de notre discipline pour comprendre les enjeux théoriques de l'AA, mais nous savons que le *Cadre* s'abstient de toute proposition théorique. Il a le mérite d'inviter ses utilisateurs à entreprendre une démarche réflexive qui les aidera à poser un cadre théorique et à justifier leurs pratiques. Nous nous sommes prêtée à cet exercice.

Que faut-il mettre en évidence lorsque nous parlons de la mobilisation d'une langue étrangère ? Quel caractère privilégier ? Celui du langage, de la langue ou du discours ? Pour nous aider, nous nous sommes posée la même question que Humboldt à savoir : « qu'est-ce que parler veut dire ? » (Cf. Quillien, 1981). Pour Humboldt parler est le principe du langage. Cette action peut se dérouler dans la pensée du sujet, avec un Autre, à l'oral, à l'écrit. Parler devient l'action par laquelle l'individu se constitue en tant que sujet.

Ceci nous fait soulever une première piste, celle du discours. Chabrolle-Cerrentini (2007 : 96) nous éclaire sur les propos de Humboldt :

« En situant la finalité de la langue dans le discours, Humboldt donne ainsi le dernier mot, c'est le cas de le dire, à l'individu. C'est l'individu qui crée du discours à partir de la langue, qui arbitre continuellement la relation entre la langue et un peuple en faisant les liens, en construisant et en reconduisant le

système de représentation du monde. De plus, la possibilité d'apprentissage de langues étrangères prouve, s'il en était besoin, que l'individu peut se rapporter à une autre *vision du monde*. »

L'individu est le point de départ de l'action, et son action, sa « vision du monde » va produire des résultats différents pour chaque sujet. Enseigner une LE étrangère à un public dit « homogène » n'a pas de sens dans l'acception humboldtienne, puisque nous sommes dans la subjectivité et dans l'historicité du langage. Le discours qui se construit lors de l'action est unique et n'appartient qu'à l'individu, il n'y a donc pas d'homogénéité. « C'est par l'usage que les langues gagnent ce que Humboldt appelle leur « caractère ». Le but final, [...], le sens donc de la linguistique, c'est l'étude de cet individu qu'est une langue dans son activité » (Trabant, 1995 : 59). Toutefois, cela ne nous empêche pas d'enquêter sur les généralités à partir des particularités.

« L'idée d'une classification est incompatible avec le fondement de la linguistique. Si l'on admet qu'une typologie s'envisage à partir d'objets-langues qui ont en commun un certain nombre de traits par rapport à un genre, la recherche des particularités chez Humboldt n'est pas d'ordre générique, mais individuel. Son étude est fondée sur ce qui différencie les langues, donc les individualise, et non sur ce qu'elles partagent » (Chabrolle- Cerrentini, 2007 : 51).

Cette notion de particularités est au cœur de la théorie du linguiste allemand pour qui la diversité des langues a été, pour la première fois dans l'histoire, un atout et non un problème¹³⁴.

Il est également intéressant d'observer, comme nous l'a montré aussi Benveniste que, cet individu, pour se former en tant que tel a besoin d'un *tu*. Toutefois, « la polarité des personnes, telle est dans le langage la condition fondamentale, dont le procès de communication, dont nous sommes parti, n'est qu'une conséquence toute pragmatique » (Benveniste, 1966 : 260). Ce qui complexifie notre propos, mais nous aide à comprendre qu'il n'y a pas de dichotomie dans le langage.

C'est pourquoi la langue ne peut rien toute seule dans ce paradigme puisque parler de sa structure revient à démontrer son fonctionnement certes, mais vidé de son sens. Pour lui

¹³⁴ Humboldt (1767-1835) était en avance sur son époque qui était encore très influencée par Les Lumières ainsi que par le Romantisme Allemand. « Réduisant la créativité à la « faisabilité » technique, les Lumières ne recourent au langage que comme *instrument*, pour communiquer par l'enseignement et la dictée leurs vérités et leurs préceptes, en quoi la diversité des langues se révèle tout à fait gênante » (TRABANT, 1992 : 53).

rendre sa signification il faut passer par le discours, l'action, l'individu, l'acteur social. C'est dans l'intersubjectivité que l'individu se construit au même moment que le langage et la langue. Cela est observable à travers son discours. Cette intersubjectivité est porteuse de subjectivités. Et c'est à ces dernières que nous avons affaire¹³⁵.

Wilhelm von Humboldt nous aide à placer notre méthodologie actionnelle sous la tutelle d'une linguistique du discours.

1.5.4 La notion de grammaire du discours au centre de l'approche actionnelle

Face à notre *corpus* en français, produit par des apprenants étrangers adultes qui apprennent le français, il faut faire des choix. Pour essayer de saisir la subjectivité des acteurs sociaux, nous avons choisi notamment de ne prendre en compte que la langue en action, c'est-à-dire le français. Le français dans ce cas devient une sorte de contexte énonciatif et d'objectif en soi. Comme on voit bien que la langue française se place au centre du questionnement, c'est elle qui va donner les outils d'analyse. C'est pour cela que même les fautes faites par des apprenants dont la langue maternelle est le portugais et le chinois seront analysées en français et pensées en français. On n'a pas accès aux langues maternelles quand on analyse la production (orale, écrite) d'un apprenant. Malgré les glissements que l'on pourrait mettre en évidence, comme les passages d'une langue à l'autre, ces langues-là ne sont pas en jeu, pas en tant qu'observables. De toute évidence, nous savons que ce choix ne prend pas en compte la compétence plurilingue¹³⁶ des acteurs. D'ailleurs comment pourrait-on la considérer et la mesurer lors de nos analyses ? C'est une donnée que nous choisissons de ne pas mettre en lumière dans cette étude. Si tel avait été le cas, la notion d'interlangue aurait dû être intégrée à notre étude. C'est un élément qu'il convient de considérer quand nous étudions les phénomènes dans le processus d'enseignement-apprentissage, mais le considérer reviendrait à rajouter une variable de trop à notre travail. Par contre, ces glissements seront analysés sous l'angle des formes de mobiliser des stratégies d'apprentissage (*cf.* Véronique, 1994) dans lesquelles il conviendra de revenir à la conception de « vision du monde » chez Humboldt et aux compétences générales individuelles.

¹³⁵ « La création visible est toujours l'œuvre de l'individu » (VOSS, 2017 : 282).

¹³⁶ Dans notre 4^{ème} et dernier chapitre nous verrons comment rapprocher la notion de « vision du monde » chez Humboldt de la compétence plurilingue promue par le Conseil de l'Europe.

Il est clair que l'un des aspects à analyser sera l'emploi des déictiques, car ces éléments linguistiques nous renvoient directement à l'actualisation du discours, à l'historicité de l'apprenant-acteur. La notion d'historicité est essentielle pour faire émerger celle d'acteur social. Cependant « le présent reste insaisissable » déclare Meschonnic (1990 : 216). Cette idée est également présente chez Benveniste pour qui l'énoncé est toujours du renouveau dans la langue. Dès lors, un problème se pose : comment analyser des pratiques et des productions en salle de FLE ? Si nous ne pouvons pas saisir le présent, comment l'analyser, le classer, le mesurer éventuellement ?

C'est pourquoi les déictiques peuvent nous offrir, théoriquement, l'insaisissable. Et pour ce faire, la notion de phrase prend le dessus, car il ne s'agit plus simplement de connaître des mots pour pouvoir communiquer. Les mots n'auront de valeur que dans l'historicité du discours, c'est-à-dire dans la subjectivité du discours de l'apprenant-acteur. Une telle affirmation place la DL dans un nouveau paradigme. La linguistique du signe, proposée par Saussure, ne nous fait effectivement pas avancer puisque nous nous arrêtons à l'apprenant tout court ainsi qu'à la valeur sémiotique de ses productions. La linguistique de la phrase, elle, place l'apprenant comme sujet, comme acteur, responsable de son discours, de son action et du caractère sémantique que celui-ci prend dans l'intersubjectivité. La phrase est alors l'élément minimal du discours.

Bronckart (2016 : 58) nous interpelle quand il affirme que « dans la perspective énonciative, la grammaire est constituée d'un ensemble d'opérations qui servent à mettre en relation des unités de sens [...] et des valeurs référentielles, dans le cadre des choix sémantico-syntaxiques d'une langue particulière ». Autant de pistes à suivre lors de notre analyse.

1.6 Pour une méthodologie actionnelle en didactique du FLE

Après avoir passé en revue les notions et concepts principaux utilisés dans notre domaine et les avoir reconceptualisés et recontextualisés, il est temps de montrer dans quelle mesure la méthodologie actionnelle est une nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage responsable du changement paradigmatique dans la discipline. En effet, nous observons, suite aux évolutions théoriques de la perspective actionnelle telle qu'elle a été préconisée au début des années 2000, que nous devons la considérer comme une nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Quels éléments constituent une nouvelle méthodologie ? Une méthodologie est constituée d'un ensemble de méthodes qui formeront un ensemble de techniques et ces techniques donneront lieu à des actes pédagogiques (Puren, 1988 : 13). Ce schéma peut également débiter dans le sens inverse, c'est-à-dire

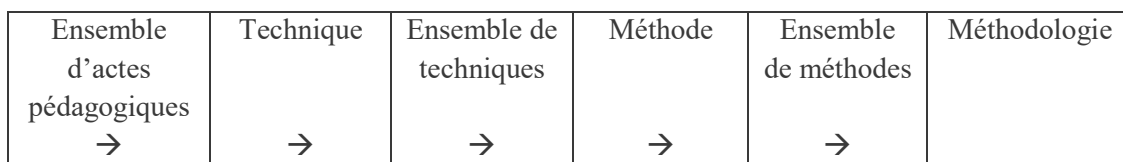


Fig. 22 : Schéma des éléments constitutifs d'une méthodologie d'enseignement-apprentissage selon Puren (1988 : 13)

Toutefois, dans le processus de transposition didactique, nous avons discuté de cette double contribution entre théorie et pratique. L'approche actionnelle peut accéder au rang de méthodologie actionnelle justement grâce aux pratiques et aux discussions qui ont eu lieu depuis la sortie du *Cadre*. L'approche par tâches est ainsi une méthode (voire un outil) de cette méthodologie, de même que l'approche par compétences (Beacco, 2007), l'approche contextualisée (selon la sociodidactique de Blanchet, 2016), l'approche interculturelle, l'approche d'intercompréhension de langues parentes, la didactique intégrée des langues et l'éveil aux langues (CARAP, 2007 ; 2011 ; 2012).

Nous avons discuté de la place indéniable du concept de transposition didactique dans la constitution et la raison d'être de la DL. La forme du triangle a déjà été reprise dans notre étude, notamment dans la partie sur le concept de compétence. Nous ferons encore appel à ce schéma dans cette partie. Nous avons émis l'hypothèse de placer la compétence sociolinguistique au sommet du triangle. Cependant, nous reconnaissons que dans une MAC, il semblerait que c'est à partir des compétences pragmatiques que nous débutons la réflexion de la transposition didactique. Cela est sûrement un héritage du fonctionnalisme de l'AC.

En consultant le Réf.B1 (2011) cela devient flagrant¹³⁷. Ce référentiel, dont l'objectif est de « fournir aux utilisateurs différentes formes de caractérisation de la matière à enseigner, qui ne sont pas nécessairement jointives entre elles, mais dont on cherche à ce qu'elles correspondent aux besoins des programmations didactiques » (Réf.B1, 2011 : 11), confirme cette hypothèse de placer les compétences pragmatiques au sommet du processus méthodologique.

¹³⁷ Le fait de citer le référentiel pour un seul niveau, le B1 en l'occurrence, est justifié par le fait qu'il s'agit du niveau présent dans notre *corpus*.

Quand il est dit que « les genres discursifs constituent ainsi la forme immédiate sous laquelle la langue donne prise aux locuteurs » (Réf.B1, 2011 : 18) et que plus loin nous lisons que « la composante pragmatique concerne la mobilisation fonctionnelle des ressources de la langue selon des scénarios (ou scripts) d'échanges interactionnels et la maîtrise du discours (cohérence, cohésion, repérage des types et genres textuels, effets d'ironie et de parodie...) » (Réf. B1, 2011 : 24) il n'est pas difficile de faire le lien.

Même si les auteurs du référentiel sont conscients de l'entreprise complexe qu'est « le « passage » de descripteurs généraux comme ceux du *Cadre* à des inventaires de formes » (Réf.B1, 2011 : 23) ils sont très clairs sur la hiérarchie de ces inventaires. C'est pourquoi « les spécifications par forme de la compétence à communiquer langagièrement ; par contexte d'utilisation de la langue ; par répertoire discursif et genre discursif ; [et] par fonction discursive, sont bien en relation hiérarchique » (Réf.B1, 2011 : 16). Ainsi nous voyons les genres discursifs assumer ce rôle de meneur dans une MAC¹³⁸.

En outre, en regardant les descripteurs des échelles de niveaux du *Cadre* nous ne sommes pas la première à dénoncer¹³⁹ l'aspect trop instrumentaliste et techniciste du langage (et de son enseignement-apprentissage en l'occurrence) clairement lié au monde du travail. Désormais le Conseil de l'Europe ne cache pas ces conceptions idéologiques comme en témoigne le VCC (2018 : 33) :

« L'idée de calibrer scientifiquement les descripteurs "Je peux (faire)" sur une échelle de niveaux vient du domaine de formation professionnelle des infirmières. [...] Cette approche ["Je peux (faire)"] est passée par trois canaux : (a) une formation linguistique pour le monde du travail fondée sur les besoins langagiers ; (b) un intérêt dans l'évaluation des enseignants fondé sur des critères précis, communicatifs et (c) une expérimentation d'auto-évaluation avec des descripteurs "Je peux (faire)" pris comme moyen de développer la réflexion et la motivation chez l'apprenant. »

Cette citation vient confirmer les trois principaux vecteurs existants dans le CECRL, à savoir « apprendre, enseigner et évaluer » déjà présents dans l'intertitre du référentiel. Très rapidement nous pourrions relier le verbe *apprendre* à l'apprenant et les verbes *enseigner* et *évaluer* à l'enseignant. Cependant, cette attribution classique de l'enseignement n'a plus sa place dans la MAC justement parce que l'apprenant se

¹³⁸ Revoir les parties 1.4.3 et 1.4.3.1.

¹³⁹ Cf. LEFRANC (2014) et MAURER (2011).

trouve au centre de tout le processus. Il ne s'agit pas seulement de cerner ses besoins langagiers pour effectuer les tâches, mais aussi d'apprendre à les identifier et à (auto)évaluer les moyens dont il dispose pour agir, pour mobiliser la compétence communicative langagière.

Cette mobilisation constitue le cœur de la MAC. « Dans le CECR 'compétence' [...] est un terme comprenant la capacité à accomplir des activités langagières communicatives [...] » (VCC, 2018 : 33). L'action débute alors à partir de la mobilisation de genres discursifs. Cette affirmation semble contredire notre proposition de placer la compétence sociolinguistique au sommet du triangle méthodologique de la MAC, mais il n'en est rien. « [...] Les genres discursifs ne sont pas des formes universelles : ils sont, le plus souvent, propres à des communautés, c'est-à-dire aussi à des langues » (Réf.B1, 2011 : 18). En fait, ce qui découle de cette affirmation est le questionnement quant à la hiérarchie même des compétences (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) au sein du *Cadre* et automatiquement de la MAC.

Nous avons déjà montré que la compétence communicative langagière générale est composée de trois compétences selon le *Cadre*. Le VCC (2018 :31) ajoute d'autres éléments comme nous pouvons le constater sur le schéma ci-dessous :

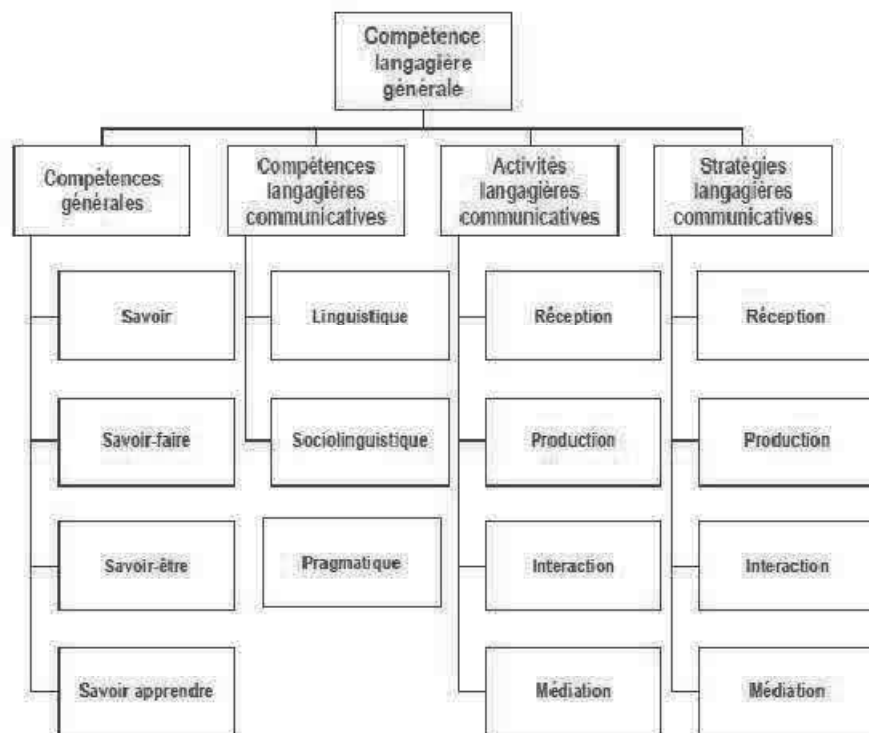


Fig. 23 : Structure du schéma descriptif de la CCL dans le CECRL présenté par le VCC (2018 : 31)

De plus, il soutient que « le CECR[L] remplace le modèle traditionnel des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire) qui s’est révélé de plus en plus inadéquat pour saisir la réalité de communication » (VCC, 2018 : 30) et propose donc « quatre modes de communication : **réception**, **production**, **interaction** et **médiation** »¹⁴⁰ (VCC, 2018 : 30). Ces modes sont composés par des activités langagières et prêtent à confusion pour les différents acteurs de la DL¹⁴¹.

Il convient de signaler l’étude de Richer qui dégage deux visions de la notion de compétence pour mettre en avant la « version humaniste » qui, selon lui, « envisage la compétence avant tout comme un développement du potentiel créatif de l’individu » (Richer, 2014 : 36). Pour l’auteur, c’est à cette conception qu’il faut tenir pour placer la perspective actionnelle en tant que nouvelle méthodologie d’enseignement-apprentissage.

Il est intéressant de constater que Richer, contrairement au *Cadre* et au VCC, place les compétences générales individuelles à côté de la compétence à communiquer langagièrement. En faisant cela, le didacticien affirme que :

« [...]Les compétences générales individuelles acquièrent alors un statut tout autre dans ce nouveau paradigme méthodologique. En effet, elles rassemblent les composantes majoritairement non linguistiques, d’ordre psycho-social, nécessaires au déploiement de l’activité de « l’acteur social », rôle dévolu dans le *Cadre* à l’apprenant d’une langue étrangère » (Richer, 2014 : 44).

Cette proposition hiérarchique mérite d’être questionnée. Nous reprenons ci-dessous le schéma du paradigme méthodologique proposé par Richer (*ibidem*) :

¹⁴⁰ En gras dans le texte.

¹⁴¹ Cf. 1.4 La notion de compétence communicative langagière (CCL)

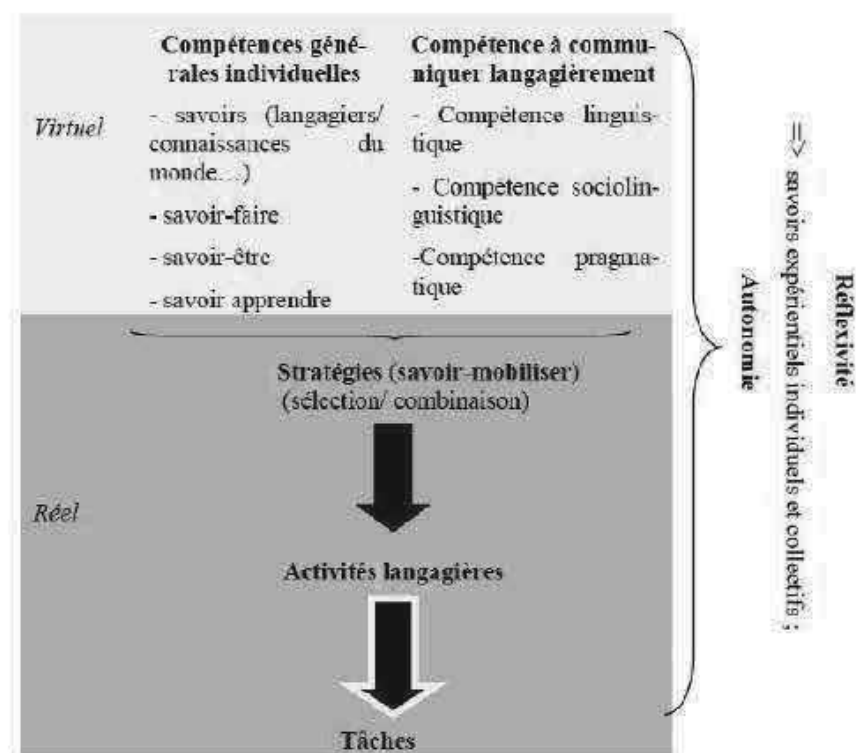


Fig. 24 : Paradigme méthodologique de la perspective actionnelle, selon Richer (2014 : 44)

Ce qui nous interpelle est le fait de considérer les compétences générales individuelles comme ne faisant pas partie de la CCL. Cela peut s'expliquer, comme nous venons de le voir dans la citation ci-dessus, par le fait que ces compétences individuelles existent en dehors de l'apprentissage de la LE. Toutefois, l'apprentissage de la LE ne peut se faire sans la mobilisation de ces compétences. Richer (*idem* : 43) remarque que :

« [...] Dans le *Cadre*, [les compétences générales sont] rattachées à la compétence à communiquer langagièrement d'une manière très lâche, sous la forme d'une relation englobant-englobé : les compétences générales individuelles engloberaient la compétence à communiquer langagièrement. »

Un autre aspect est la division de ce qui est « réel » et « virtuel » dans le processus d'appropriation de la LE. Cette division nous renvoie aux notions de « savoir-mobiliser » et « pouvoir-agir », déjà explicitées. Avec sa proposition, Richer offre un modèle de progression méthodologique de la PA dans lequel la tâche est l'objectif majeur. Pour la réaliser, pour atteindre son but, l'acteur social doit faire appel aux stratégies qu'il mobilisera lors des activités langagières. Cette progression méthodologique nous semble plus adaptée que le tableau avancé par le VCC qui donne l'impression que la CCL se compose de différents éléments, mais qu'il n'existe pas de progression et/ou de hiérarchie lors de la mise en œuvre de ces éléments. C'est comme

si la CCL était quelque chose de plat, un ensemble de catégories juxtaposées de façon naïve et élémentaire.

Ainsi, une MAC ne peut se construire sans un certain nombre d'éléments obligatoires, comme vu plus haut (Puren, 1988). Nous reprenons le triangle didactique proposé par Chevallard pour donner des pistes quant aux catégories à privilégier :

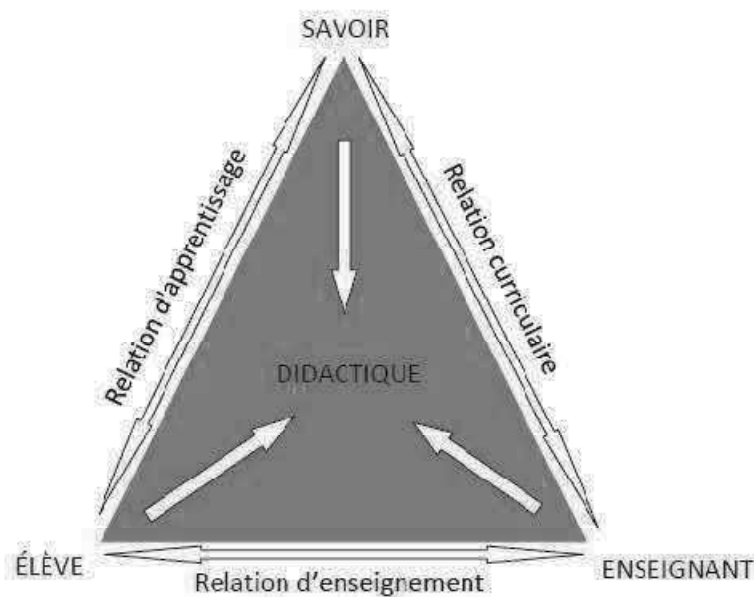


Fig. 25 : Triangle didactique selon Chevallard (1985)

Nous proposons à notre tour un triangle didactique de la MAC au point suivant et explicitons les motivations de notre choix en tenant compte des propositions du VCC (2018) et de Richer (2014 ; 2018) que nous venons d'exposer.

1.6.1 Les catégories de la méthodologie actionnelle

La tâche se présente donc comme « ce qui permet de concrétiser à la fois la compétence à communiquer langagièrement ainsi que les compétences générales individuelles » (Richer, 2018 : 14). La tâche est la partie observable de ces compétences en action. Elle accède au rang de catégorie principale de la MAC. Ensuite, nous avons les stratégies d'enseignement-apprentissage qui seront mobilisées pour effectuer cette tâche. Une tâche qui vise non seulement un objectif verbal, mais qui nécessite plusieurs activités langagières (CO ; CE ; PO ; PE ; IO ; IE et activités de médiation orales et écrites (MO et ME)) pour se construire et se réaliser. Ces activités sont présentes dans les dispositifs pédagogiques, le manuel en l'occurrence.

Il sera question dans cette partie d'expliciter ces catégories de base de notre méthodologie en les faisant dialoguer avec les trois compétences (sociolinguistiques, pragmatiques et linguistiques) déjà discutées. Pour cela, nous proposons le triangle didactique de la MAC ci-dessous :

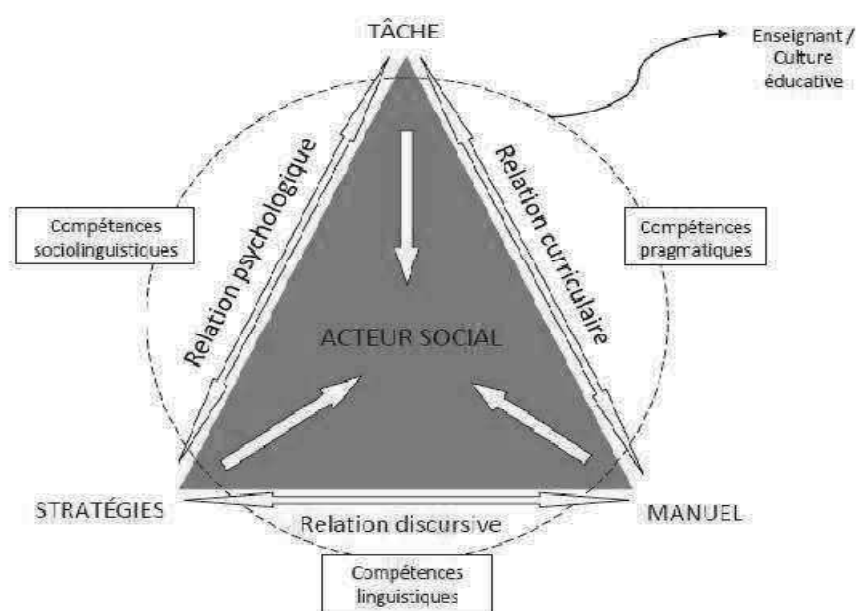


Fig. 26 : Triangle de la méthodologie actionnelle

a) La tâche

Nous quittons le modèle communicatif de « quatre compétences » et passons au modèle actionnel de huit activités centrées sur la réception, la production, l'interaction, la médiation et les stratégies qui leur sont attribuées lors de leurs réalisations. Il s'agit d'un tournant paradigmatique incontestable auquel les manuels de langue et les enseignants ne se sont pas encore complètement conformés, telle est l'hypothèse que nous émettons. En réalité, parler des activités langagières c'est parler des tâches qui sont mises en œuvre dans la classe.

Même si le CECRL distingue cinq types de tâches différentes, à savoir : les tâches authentiques de la vie réelle ; les tâches cibles, de répétition, proches de la vie réelle ; les tâches pédagogiques communicatives ; les tâches pré-communicatives (dites aussi exercices) ; et les tâches méta-communicatives (*cf.* le chapitre 7 du *Cadre*) il y a d'autres auteurs, comme Rosen-Reinhardt (2009 : 7), qui les classifient en : tâches de pré-communication pédagogique ; des tâches pédagogiques communicatives et des

tâches « proches de la vie réelle ». Pour Goullier (2006 : 21) « il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable ». En réalité, le terme *tâche*, utilisé d'abord dans le contexte de recherches anglo-saxonnes, est aussi employé comme synonyme d'exercice et/ou d'activité (dans le sens d'une action qui se déroule en classe) en DL. Pour arriver à une définition de tâche, Piotrowski (2010 : 107) montre comment « ces trois termes/notions [exercice, activité et tâche], partiellement concurrents, divergent sensiblement quant à leur fréquence et champ d'utilisation ». Springer (2009 : 29) maintient aussi la distance entre les différents termes et affirme que « l'exercice est donc, par tradition, intimement lié au travail sur la langue, et pour nous il doit le rester, si l'on veut que la nouvelle notion de tâche trouve sa place ». Toutefois, en gardant le terme exercice dans une méthodologie actionnelle, nous contribuons au manque de clarté épistémologique en DL. Surtout aussi car les tâches peuvent être classifiées de natures très diverses et, de ce fait, la notion d'exercice peut trouver sa place comme nous venons de le souligner.

Piotrowski (2010 : 111), à l'issue de son analyse, propose un tableau comparatif de la notion de tâche selon différents auteurs. Nous le reprenons ci-dessous :

	Quoi ?	Comment ?	Avec quoi ?	Pourquoi ?
Frauenfelder et Porquier (1980)	activité demandée	procédure	apport/consigne	Ø
Long (1985)	fragment de travail	Ø	Ø	Ø
Crookes (1986)	fragment de travail/activité	Ø	Ø	objectif spécifique
Breon (1987)	effort structuré	procédure spécifique	contenu particulier	objectif particulier/ résultats visés
Candlin (1987)	activité	exploration collective	procédures	buts pré-définis ou émergents
Prabhu (1987)	activités	processus de réflexion	information	résultats visés
Nunan (1989)	activités/ procédures	Ø	input	buts contenus dans le programme
CECR (2001)	visée actionnelle	représentation de l'acteur	problème à résoudre/ obligation à remplir	but fixé/résultat donné
Piotrowski (2006)	activité demandée	conditions d'exécution	consigne	Ø

Fig. 27: La notion de tâche selon différents auteurs (Piotrowski, 2010 : 111)

Grâce à ce tableau, il est intéressant d'observer que la notion de tâche, telle qu'elle est considérée par le *Cadre* a pour objectif majeur le résultat, la fin, le but de ladite tâche. Cependant Piotrowski (2010 : 110) attire notre attention sur le fait que « l'intégration des tâches dans un curriculum et leur mise en place en classe amène à modifier nettement le rôle de l'enseignant ». Cela est dû au fait que l'action doit primer dans une approche par tâches.

Dans ce sens « se situer dans une perspective actionnelle fondée sur une approche par tâches, c'est [...] répondre aux exigences suivantes [...] : l'action doit être motivée pour un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible » (Rosen-Reinhardt, 2009 : 7-8). Cette conception de tâche se présente comme quelque chose d'évident dans l'approche du *Cadre*, toutefois elle a une certaine difficulté à se matérialiser étant donné « le mouvement de retrait » méthodologique opéré par les auteurs du CECRL (Richer, 2018 : 14-15).

« L'absence d'insistance sur la nécessaire justification des activités d'enseignement / apprentissage par la réalisation de la tâche et le manque d'exemple d'opérationnalisation de la tâche donnent lieu, lors de la conception des manuels d'enseignement-apprentissage des langues, à deux traitements de la tâche :

- l'un, dans la lignée du *TBLLT* [Task-Based Language Learning & Teaching], où la tâche à réaliser est posée en entrée de séquence didactique d'où découlent ensuite toutes les activités d'enseignement-apprentissage qui fournissent les moyens pour l'effectuer ;
- l'autre, plus en conformité avec les pratiques habituelles d'enseignement, et très fréquent dans le domaine francophone, où la tâche est placée en fin de séquence ou de série de séquences et apparaît bien souvent plus comme un outil d'évaluation des savoirs – savoir-faire que comme une tâche à réaliser pour elle-même » (*ibidem*).

C'est pourquoi, dans la MAC, les activités de réception, production, interaction et médiation apparaissent sous forme de tâches. Ces tâches sont l'action même de l'apprenant en classe, elles sont les compétences en acte, ce que l'on peut justement observer et mesurer. Elles sont censées donner du sens au processus d'enseignement-apprentissage.

« [...] Le succès d'une approche mettant l'accent sur les tâches, comme unités d'action finalisée passant notamment par des activités langagières, tient en partie à ce qu'elle présente l'avantage de définir des entités autonomes de

travail, des blocs concrets à objectif en principe clair pour les acteurs qui y sont engagés, apprenants et enseignants » (Coste, 2009 : 21).

Avoir des objectifs clairs est un héritage du *Task-Based Language Learning & Teaching* (Ellis, 2003) qui préconise « que l'apprenant soit confronté activement à la résolution d'un problème dans la langue cible » (Reinhardt, 2009 : 48). Ainsi, la langue est au service de la tâche. Ce qui nous fait placer la tâche et les activités langagières par conséquent au sommet de notre triangle.

Le VCC (2018 : 30) nous rappelle que « quelle que soit la perspective adoptée, il est clair que les tâches dans les cours de langue doivent prendre en compte les activités et les stratégies communicatives [...] qui existent dans le monde réel [...] ». Ce réel est le principe de l'action de l'acteur social et est intimement lié à la notion de genre discursif. Pour Richer (2018 : 17), la notion de tâche est le « pivot de la Perspective Actionnelle » et l'auteur estime qu'il est dommage qu'il existe « une telle imprécision sémantique » dans le référentiel à son propos. Le didacticien étaye sa théorie en explicitant la notion de « tâche = genre de discours » (*idem* : 21) à partir d'un exemple d'opérationnalisation d'activités autour d'un document authentique (un *flyer* de la Mairie de Dijon). Son travail appelle à identifier les différents niveaux d'un texte. Cette proposition rejoint notre réflexion construite jusqu'ici.

b) Les compétences générales et les stratégies langagières communicatives :

Nous estimons que les compétences générales individuelles telles qu'elles sont présentées dans le *Cadre* ne constituent pas un élément isolable dans la constitution de la MAC, comme le fait Richer (2014) par exemple. Elles sont évidemment incontournables puisque le processus d'apprentissage ne pourrait avoir lieu sans les mobiliser et elles figurent, d'après nous, plutôt du côté des stratégies d'apprentissage, car pour mobiliser le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre il ne suffit pas uniquement d'avoir des connaissances. Cependant, il est intéressant d'observer que ce statut d'acteur social acquis dans la MAC et l'idée d'autonomie de l'apprenant qui en est à l'origine, nous amènent justement aux discussions autour des stratégies d'apprentissage. « Quoi qu'il en soit, la personnalité d'un apprenant formant un tout, il est évident que toutes ces formes de savoir interagissent [...] » (Rosen-Reinhardt, 2010 : 40). C'est le point de départ de la compétence plurilingue, car une fois que l'apprenant est vu dans son état d'individu appartenant à une communauté donnée

sans pouvoir faire « table rase de ses savoirs antérieurs » (Rosen-Reinhardt & Reinhardt, 2010 : 36), c'est la dimension d'acteur social qui en découle. Il faut dire que dans ce discours prônant l'« apprendre à apprendre » (cf. Holec, 1990), le CECRL fait preuve de cohérence interne et que parler alors d'acteur social responsable de son parcours devient logique. En outre, la mobilisation des compétences générales individuelles via les stratégies d'enseignement-apprentissage aide à atteindre les objectifs du premier volet (apprendre) du CECRL :

« Apprendre conformément aux principes et à la philosophie du CECR, c'est :

- être conscient de l'importance des langues étrangères et s'impliquer ;
- être ouvert à la culture de la langue étudiée ;
- souhaiter devenir un citoyen européen épris de démocratie et de tolérance ;
- devenir un *Homme d'action* et, pour cela, mettre en œuvre ses compétences individuelles (sa connaissance du monde, sa personnalité, ses savoir-faire acquis en langue maternelle) ;
- être motivé, avoir envie de réussir et de devenir autonome. » (Rosen, 2010 : 8)

Dans ce processus d'apprentissage, nous relions les stratégies d'abord aux compétences générales individuelles et ensuite aux activités de réception, production, interaction et médiation. D'ailleurs le terme *activité* peut prêter à confusion, comme le signale Rosen (2005 :126) avec qui nous sommes d'accord en partie :

« Autant l'articulation proposée dans le CECRL entre compétences et activités semble pertinente, autant le terme d'activités [...] nous semble matière à discussion et peu opératoire dès lors que l'on commence à envisager ces activités en relation avec les activités...de classe (jeu de rôles, simulation, etc.). Conserver le terme de skills pour désigner réception, production, interaction et médiation nous semble davantage approprié. Nous nous conformerons néanmoins dans la suite de cet article à la ligne terminologique du CECRL ».

Le terme anglais *skills* peut trouver un équivalent en français : habilités. Toutefois, en lisant l'entrée du terme *habilité* dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003 : 121), le lecteur est directement invité à regarder les définitions de « aptitude, compétence, savoir-faire ». Encore un indice montrant que l'évolution des termes en DL peut donner naissance à des contradictions conceptuelles difficiles à transposer sur le terrain, dans les pratiques ce qui ne peut que donner lieu à un flou terminologique. Ceci n'est jamais sans conséquences.

Dans la MAC que nous sommes en train de constituer nous garderons la nomenclature d'activités et l'utiliserons pour évoquer les actions pédagogiques qui se déroulent en classe et/ou qui sont proposées par le manuel de FLE.

c) Les compétences langagières communicatives :

C'est cette partie qui nous permet de placer la MAC dans un certain modèle théorique et non dans un autre. Il a été admis que le *Cadre* a changé considérablement le paradigme en DL avec l'apport de plusieurs concepts. Celui d'acteur social appartient à ce mouvement. Nous estimons que même si les compétences communicatives langagières sont présentées dans le *Cadre*, apparemment comme ayant toutes le même poids, il n'est pas possible de les traiter équitablement. Nous avons déjà dit que les compétences pragmatiques semblent être au sommet du processus, même si nous considérons que cette place est occupée par la compétence sociolinguistique¹⁴². Cependant, nous sommes prête à défendre l'idée selon laquelle les compétences pragmatiques relèvent, certes, des genres textuels contextualisés et de la capacité de l'acteur social à organiser et à structurer son discours, mais que ses messages ont forcément une charge sociolinguistique puisque nous sommes dans l'utilisation de la langue, dans l'action par la langue. C'est ainsi que la compétence sociolinguistique tient le rôle de chef d'orchestre comme nous l'avons déjà élucidé¹⁴³. Richer (2018 : 20) affirme quelque chose de similaire quand il propose « tâche = genre de discours ». D'après le tableau pour identifier les « contraintes génériques sur différents niveaux de la textualité » (*ibidem*) de la tâche, cette relation hiérarchique des compétences apparaît clairement, hiérarchie faisant primer la dimension sociolinguistique et pragmatique sur les aspects linguistiques.

En outre, dans la MAC, les compétences langagières communicatives doivent être mobilisées de façon non équitable si nous plaçons l'acteur social et ses besoins au centre du processus (ce qui est la caractéristique principale de cette méthodologie). Cela agrandit la complexité des appareils pédagogiques. En réalité, « une telle démarche¹⁴⁴ s'inscrit à plein dans les recommandations du CECRL et vise à faciliter le

¹⁴² Notre point de vue est partagé. Revoir 1.4 *La notion de compétence communicative langagière (CCL)*.

¹⁴³ La notion de contexte et aussi de cultures éducatives ont tout leur sens dans la MAC. Revoir 1.2.1.1 *Contexte(s) et culture(s) éducative(s)*.

¹⁴⁴ « Cette réorganisation passe par une offre variée permettant de dépasser une traditionnelle progression homogène par niveau (selon laquelle l'apprenant doit développer des compétences égales dans les huit types d'activités) et permettant de surcroît à chacun de se tracer un itinéraire d'apprentissage correspondant à ses besoins et à ses acquis » (Rosen, 2005 : 129).

développement d'un répertoire communicatif individualisé » (Rosen, 2005 : 129). Les trois compétences sont alors au service de l'action, c'est-à-dire, des tâches. Notre triangle proposé au début de cette partie est désormais entièrement expliqué. Tous ces éléments ont servi à guider nos analyses et à construire nos grilles de recherche.

Nous clôturons ce premier chapitre par la construction d'une méthodologie actionnelle qui répond mieux aux exigences de la DL du 21^{ème} siècle¹⁴⁵. Le deuxième chapitre nous servira à déployer notre méthodologie de recherche et à présenter les éléments de notre *corpus*. Nous continuerons à questionner également la nature didactologique de notre domaine dans la partie qui suit.

¹⁴⁵ Nous y revenons en détail dans le *chapitre 4 : La didactique des langues du 21^{ème} siècle*.

Chapitre 2 : Méthodologie de recherche

Il s'agit dans ce chapitre d'exposer nos choix méthodologiques (2.1) en détaillant les contextes de recherche (2.2) qui constituent notre *corpus* (2.4), les témoins (2.5) et nos outils de recherche (2.3)

2.1 L'approche méthodologique

Nous avons vu tout au long de notre premier chapitre l'importance d'avoir des bases épistémologiques solides dans la constitution de notre discipline, la DL. Ces bases ne se présentent pas comme des postulats, comme des dogmes qui doivent être suivis sans questionnements de la part des acteurs du domaine. Au contraire, comme nous avons le langage, et plus spécifiquement la mobilisation des langues étrangères, au centre de notre travail, il est difficile de nous enfermer dans une quelconque approche puisque notre objet d'étude est en constant renouvellement. Pour ce qui est de l'approche méthodologique, il n'en va pas autrement.

Le souhait de travailler avec les manuels de FLE comme objets centraux de notre recherche nous place dans une perspective contextualisée et, dans ce sens, une démarche méthodologique réflexive s'impose. Cela veut dire qu'« il n'existe pas, dans une approche contextualisée, de méthodologie modèle ni a fortiori de méthode standardisée applicables à tous les sujets de recherche, tous les contextes » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 63). Cela dit, il est essentiel de bien détailler notre méthodologie *en construction* de recherche. Nous insistons sur ce caractère de quelque chose en développement, car malgré les différentes approches et méthodes rencontrées en DL (et même ailleurs) pour ce qui concerne le traitement et l'analyse du *corpus*, nous avons été confrontée à des difficultés d'ordre méthodologique. Cela s'est présenté en conséquence de nos choix et de nos objectifs ainsi que des imprévus et même d'une certaine maladresse de notre part concernant les outils de recherche.

La première difficulté a été celle de s'insérer dans un modèle pré-existant qui soit « applicable » à notre recherche. Dans un premier temps c'est l'idée même d'applicationnisme qui nous interpelle, car parler de sujet, de contexte, de langagier incite à opter pour du cas par cas. Dans un second temps, un applicationnisme purement technique – c'est-à-dire utiliser un modèle déjà construit et bâti selon les mêmes

données que les nôtres ou s’approchant le plus possible de nos contextes de recherche pour ensuite l’appliquer dans notre *corpus* pour répondre à des hypothèses à peu près attendues (vu le(s) modèle(s) théorique(s) et le *corpus* choisis) – ne serait pas sans danger. Instrumentaliser des données tellement complexes dans une recherche en sciences humaines et notamment en sciences du langage pourrait donner lieu à des résultats mesurables, d’un point de vue quantitatif, mais cela est à éviter. En effet, nous observons qu’une approche subjective s’impose quelle que soit la méthode d’analyse choisie. Blanchet (2012 : 63) attire notre attention sur l’idée de neutralité et affirme qu’« au fond, le quantitatif est une sous-modalité du qualitatif. [...] Et, d’autre part, de toute façon, les chiffres ne disent rien en eux-mêmes : il reste à les interpréter, c’est-à-dire à leur donner du sens, à les contextualiser [...] ».

C’est pourquoi nous avons cherché à « privilégier [...] les traitements qualitatifs qui permettent de fouiller, d’inventer, de comparer, de décrire en détail, d’interroger des fonctionnements, plus que de tirer des conclusions à priorités généralisantes ou à prétention exhaustive » (Blanchet & Mirail, 2011 : 66). Ce choix méthodologique a été fait aussi parce que nous nous sommes placée, pendant la collecte des données, dans une posture observatrice et présente physiquement dans les cours de FLE. Ce statut n’est pas sans conséquence dans la composition et dans l’analyse du *corpus*.

En outre, pour ce qui est de l’histoire de la constitution de la DL, le fait de s’intéresser plus aux démarches adoptées en salle de classe, par les manuels, par les enseignants, par les apprenants et de vouloir les décrire pour rendre compte de leur fonctionnement sans critiquer et les étiqueter automatiquement, témoigne d’une volonté voire d’une nécessité du domaine de s’émanciper scientifiquement. Déjà, dans les années 80, Besse attirait notre attention quant au phénomène qui était en train de naître et faisant de la DL « une discipline qui se donne pour tâche première de décrire systématiquement (et si possible de reconstruire hypothétiquement) l’ensemble des phénomènes observables constitutifs de l’enseignement et de l’apprentissage d’une langue » (Besse, 1985 : 12).

Ainsi nous pouvons diviser notre recherche en plusieurs moments : le premier a été celui du choix des cours à observer. Dès le début nous sommes partie de l’hypothèse que si l’on observait des apprenants d’un niveau B1 (en acquisition) il nous serait plus aisé de travailler avec nos données, car nous pourrions nous rapporter, en plus du CECRL, au *Niveau-Seuil* aussi si le besoin s’en faisait ressentir. Cette pensée nous

semblait logique et ce d'autant plus dès lors que ce dernier a été le plus important référentiel en vogue en DL pendant les trente dernières années du 20^{ème} siècle et par conséquent il était aussi la base méthodologique de l'approche communicative. Cela était une première raison. La seconde a été la volonté de travailler avec un public de niveau "intermédiaire" puisque c'étaient les activités d'interaction qui nous intéressaient depuis le début¹⁴⁶ et que nous avons naturellement pensé qu'il y avait potentiellement plus de données linguistiques (en termes de quantité) à analyser dans un niveau B1 que dans un niveau A1, par exemple. En plus de ce qui a déjà été dit, concernant les activités en interaction, nous pouvons affirmer que le processus d'enseignement-apprentissage en dépend. Dans les années 90, Bronckart (2016 [1994] : 115-116) avance l'idée de trois modes opératoires constitutifs du « projet d'enseignement de la langue ». Le premier illustre, sous l'angle de la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas, l'importance de l'historicité dans les pratiques éducatives et de leur construction dans et à travers les pratiques sociales. Nous retiendrons l'idée majeure d'altérité dans « le fondement même des rationalités sociale et individuelle », car « tout projet d'enseignement de la langue se doit d'être centré prioritairement sur l'amélioration des pratiques interactives, qu'elles soient orales ou écrites, et qu'elles soient, ou non valorisées socialement ». À cela s'ajoute son deuxième point qui est celui des genres de discours (ou encore genres de textes selon l'auteur). Par la compréhension du caractère mouvant et changeant des genres de discours dans les pratiques langagières, Bronckart attire notre attention sur le fait que le projet d'enseignement de la langue doit être capable « de conduire l'élève à une maîtrise individuelle, technique, de ces mêmes genres. Maîtrise qui ne signifie pas reproduction, mais capacité d'intégrer le processus créatif par lequel ces genres se transforment en permanence ». Ces deux points nous conduisent vers le troisième qui est aussi, par le biais de « genres relevant de la littérature », l'un des objectifs majeurs d'un projet d'enseignement. Selon Bronckart, « un projet d'enseignement de la langue qui ne se donnerait pas comme finalité ultime de doter l'élève d'une capacité, aussi modeste soit-elle, à intégrer ce processus de création-interprétation, resterait un projet dramatiquement incomplet ». Nous avons voulu rendre compte de ces trois modes dans notre analyse. Ceci complète notre construction de la MAC et le rôle des compétences pragmatiques dans le processus d'apprentissage.

¹⁴⁶ Nous avons déjà détaillé notre construction autour de la notion de « compétence en interaction » (cf. ...) et de la « notion fautive » d'une cinquième compétence avec l'arrivée de l'AA.

Ensuite, il nous a paru également intéressant de comprendre quels types d'impacts didactiques et pédagogiques étaient liés au fait de s'inscrire dans une méthodologie actionnelle (d'abord avec les manuels et ensuite avec les cours de FLE en soi) dans un contexte européen (France) et non-européen (Brésil). Le choix de ces deux pays n'est pas anodin. En effet, vivant en France depuis quelques années, mais étant de nationalité brésilienne, il existait en nous la curiosité de retourner aux origines pour voir l'état actuel de l'enseignement du français au Brésil puisque le travail de professeur de FLE au Brésil nous est bien connu. Une autre raison était de l'ordre de la commodité : la connaissance du contexte brésilien, la maîtrise du portugais, le soutien matériel et familial pour le bon déroulement du recueil du *corpus* une fois sur place. Enfin, dans un point de l'apprentissage de la LE, il nous a paru pertinent d'enquêter dans un milieu homoglotte et hétéroglotte, car nous pensions que cette différence de contextes pourrait ressortir lors des analyses des productions des apprenants (Cf. Rosen-Reinhardt & Reinhardt, 2003).

Toutefois nous sommes consciente qu'une démarche comparative ne peut rendre compte de toute la complexité liée à ces deux contextes. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter, dans un premier temps, chaque contexte de recherche, pour ensuite les analyser et faire des comparaisons entre eux si cela se révèle pertinent. C'est d'ailleurs ce que suggère Blanchet (2012 : 65) :

« Pour éviter les aspects réducteurs des catégories tranchées et des typologies, une solution souple peut être adoptée en traitant les questions en termes de *polarités* entre lesquelles les éléments sont situés sur un *continuum*, plus ou moins proche de telle ou telle polarité et plus ou moins lointain de telle autre, sans en être coupé. »

Une fois définis le niveau des apprenants et les contextes géographiques, il nous restait le choix des institutions, car nous sommes clairement dans une démarche didactique et dans l'enseignement-apprentissage **formel** des langues étrangères. Pendant la phase du projet de thèse il y a eu le souhait de se concentrer sur l'observation des cours dans les *Alliances Françaises* pour deux raisons majeures : 1) ce serait une façon d'homogénéiser les *corpus* et de ce fait de faciliter les comparaisons entre eux ; et 2) les *Alliances Françaises* sont des institutions certifiantes, elles font passer les examens pour l'acquisition des diplômes comme le DELF et le DALF¹⁴⁷. La préparation à ces certifications nous intéressait dans la mesure où elles sont aussi un produit des

¹⁴⁷ DELF: Diplôme d'études en langue française et DALF: Diplôme approfondi en langue française.

préconisations du Conseil de l'Europe et figurent comme l'un des trois objectifs du *Cadre* : « apprendre, enseigner, évaluer ».

Cependant une fois sur le terrain, cette volonté s'est heurtée à différents obstacles. En réalité, les responsables des *Alliances Françaises* se sont montrés assez fermés et par manque de réponse de leur part ou pour motif de refus, nous avons dû réadapter nos hypothèses de recherche (surtout par rapport à l'institution) et ainsi chercher d'autres classes à observer. Dans les deux contextes, que ce soit au Brésil ou en France, c'est par l'intermédiaire des directrices de cette thèse que l'accès aux terrains de recherche a été possible. Au Brésil, Eliane Lousada est la responsable et la coordinatrice pédagogique des Cours extracurriculaires de français à l'Université de São Paulo et en France, Margaret Bento est la responsable du Diplôme d'Université français et langues de spécialité de l'Université Paris Descartes.

Les manuels, les objets centraux de notre étude, ne pouvaient pas être pré-déterminés, car nous avons travaillé avec la contrainte d'observer et d'analyser la mise en place des manuels choisis par les institutions. Par conséquent nous avons le manuel *Alter Ego 3* + dans les cours au Brésil et *Édito B1* pour le cours en France.

Avec tous les critères définis, il nous restait à observer les cours, les enregistrer, faire des entretiens avec les enseignantes, avoir accès aux productions des apprenants et aux manuels. Nous arrivons au deuxième moment de la recherche qui va nous conduire vers nos choix méthodologiques.

2.1.1 L'observation des cours

La décision d'être présente pendant les cours s'est faite pour une raison principale : le *corpus* à constituer était de grande taille (concernant le nombre d'heures de cours). En effet, comme nous l'avons vu au premier chapitre (*cf.* 1.4.2.1 *Progressions méthodologiques et linguistiques*), la notion de progression est importante dans la démarche en DL. Nous pensons que s'intéresser à l'usage du manuel en salle de classe ne pouvait avoir de sens que si l'observation de cette utilisation portait sur une durée égale ou supérieure au module pré-défini par l'institution pour atteindre le niveau B1. C'est pourquoi, au Brésil et en France, nous avons observé l'équivalent d'un semestre de cours.

Ainsi, être présente en salle de classe, nous a permis de prendre des notes sur ce qui ne pouvait apparaître sur l'enregistrement au magnétophone (aussi utilisé) et principalement de noter ce que nous considérons comme important par rapport à nos hypothèses de recherche. Le choix d'avoir des données audios et écrites a été fait parce que, pour la présente étude, nous ne nous intéressons qu'aux productions linguistiques des apprenants et des enseignants en salle de classe. Même si nous savons que la gestuelle et la kinésie jouent un rôle primordial dans les interactions, nous n'avons pas tenu compte de ces éléments dans cette thèse. Cependant, des problèmes techniques ont été rapidement perçus, comme par exemple, le fait de ne plus pouvoir distinguer les productions quand les apprenants travaillaient en binôme ou en petits groupes.

Nous ne pouvons pas être naïve au point de penser que ce processus, même s'il s'agit d'une recherche à caractère scientifique, est impartial. « C'est en effet en me référant à ma propre expérience, à ce que je connais que je donne du sens à l'acte dont je suis le témoin » (Cicurel, 2011 : 248). C'est encore la notion d'historicité vue au premier chapitre¹⁴⁸ qui permet ce type de raisonnement. Ce travail en amont nous a permis de gagner du temps une fois arrivée à l'étape de la sélection et des transcriptions des parties analysables. Cela a été essentiel, car au Brésil il y avait environ 30 heures de cours enregistrés et en France 10 heures¹⁴⁹.

Depuis le début des observations nous étions consciente que la présence du chercheur ne pouvait passer inaperçue. C'est pourquoi nous avons estimé qu'il valait mieux être au fond de la salle, de façon discrète, mais qu'il fallait aussi donner des explications aux témoins de la recherche. Dans les deux contextes, il y a eu une brève présentation de nos objectifs et la distribution de questionnaires pour mieux connaître les profils des apprenants. Au Brésil, nous avons également demandé l'autorisation par écrit à chaque apprenant participant à l'étude. Nous ne pouvions avoir la prétention de nous cacher sous « l'anonymat de l'observateur ». Ceci nous plaçait dans une position paradoxale. Le « paradoxe de l'observateur » est une notion issue du courant positiviste en sciences humaines où, idéalement, les recherches pourraient se faire sans observateur (De Robillard, 2014 : 43) pour les rendre plus neutres et dans ce sens plus crédibles, selon cette logique. Cependant, nous savons que cette idée de neutralité n'est pas possible et,

¹⁴⁸ Cf. 1.3.2 *Subjectivité, historicité et la formation de l'acteur social dans le discours.*

¹⁴⁹ La diminution significative du nombre d'heures enregistrées en France s'explique par le fait qu'ayant déjà eu l'expérience d'enregistrement au Brésil, nous avons décidé qu'il était plus judicieux de ne nous concentrer que sur les parties du cours où le manuel était effectivement utilisé.

dans ce sens, le statut du contexte de recherche joue un rôle déterminant dans notre recherche.

2.2 Les contextes de la recherche

Il s'agit ici de détailler nos contextes de recherche au Brésil (São Paulo) et en France (Paris) respectivement.

2.2.1 Le contexte brésilien de recherche : les Cours extracurriculaires de français (CEF)

Toutes les universités brésiliennes sont composées de la triade enseignement, recherche et extension. Sans ces trois éléments nous ne pouvons parler des institutions d'enseignement supérieur au Brésil. À l'*Université de São Paulo* (USP), où nous avons observé les cours de FLE pour notre recherche, cela n'est pas différent. Selon Dantas-Longhi (2013 : 115) nous pouvons dire, de façon très générale, que la priorité est donnée d'abord à la partie la plus grande de l'université, l'enseignement, c'est-à-dire à la formation des étudiants qui intégreront le marché de travail après les cours de licence. Ensuite, il y a la recherche réalisée par les étudiants de Masters, de Doctorats, d'Initiation scientifique¹⁵⁰ et aussi par des enseignants-chercheurs et les employés des laboratoires scientifiques. Et à la fin, nous arrivons aux activités d'extension universitaire où le principal objectif est d'offrir à la communauté extra-universitaire des formations de qualité – et avec le but majeur d'ouvrir les portes de l'université à la société locale. *Les Cours extracurriculaires de français* (CEF) font partie de cette dernière branche du trio.

Ces cours sont gérés par le *Service de Culture et Extension de l'Université* et plus précisément par la *Commission de Culture et Extension* de chaque faculté et/ou institut qui propose l'activité. C'est la *Faculté de philosophie, lettres et sciences humaines* (FFLCH) de l'USP qui propose donc les CEF. Ces cours ont un double objectif depuis

¹⁵⁰ Initiation scientifique (*iniciação científica*). Braun Dahlet (2010 : 20) explique qu'« il s'agit au Brésil d'une initiation à la recherche d'une durée d'un an (renouvelable une fois), pour laquelle l'étudiant de Licence sollicite un enseignant-chercheur qui deviendra son directeur de recherche. [...] L'initiation scientifique est gérée par les agences d'évaluation et l'université de la même manière que le Master et le Doctorat ».

leur création : promouvoir la langue française au sein de la communauté *paulistana*¹⁵¹ ; permettre aux étudiants d'apprendre le métier d'enseignant de FLE.

2.2.1.1 Les enseignants des CEF

Pour pouvoir y enseigner il faut être titulaire d'une licence (peu importe le domaine) et être étudiant à l'USP du second cycle (en fin d'études) ou du troisième cycle (Master ou Doctorat). De même il existe un concours pour sélectionner les futurs enseignants des CEF. Il s'agit d'une épreuve écrite (pour évaluer leur niveau en langue française), d'un entretien oral et de l'analyse du CV également. Ensuite, le candidat admis, possède le statut de « moniteur-boursier » et voit un premier terrain d'expérience professionnelle, pour une grande majorité, s'ouvrir. Il est important de souligner que nous avons affaire, généralement, à des personnes très motivées qui travaillent dans ce contexte et que la rotation des formateurs est aussi une caractéristique assez présente, compte tenu des conditions de travail et des impératifs de la vie étudiante. Ces enseignants sont amenés au long de leur travail à participer à des réunions pédagogiques mensuelles avec les autres formateurs du dispositif¹⁵² et plusieurs d'entre eux sont également des étudiants de Master ou de Doctorat qui utilisent le contexte de CEF pour mettre en place leurs propres recherches. En outre il faut souligner le fait que l'*Université de São Paulo* est la seule université brésilienne « à offrir une formation en français au niveau Master et Doctorat » (Braun Dahlet : 2010, 16). Ce qui n'est pas sans conséquences pour la place de l'enseignement du français dans le contexte que nous avons observé.

En outre, il est important de comprendre les enjeux du *Cadre* dans le contexte brésilien. Menezes (2015), dans une étude sur les textes qui orientent le travail de l'enseignant de FLE au Brésil, s'est penché sur des textes prescriptifs et le type de voix qui s'élevait de ces documents. Le CECRL ne faisait pas partie de son *corpus* pré-sélectionné. C'était par le biais des enseignants brésiliens, qui ont été consultés sur leurs pratiques d'enseignement, que le chercheur a appris la présence et l'importance que le référentiel joue dans ce contexte.

En réalité, le *Cadre* apparaît comme un outil prescriptif pour le FLE au Brésil, car en regardant les manuels de portugais brésilien langue étrangère (PBLE) la réalité est différente, Bolmicar (2017 : 56-57) affirme que

¹⁵¹ Originaire de la ville de São Paulo.

¹⁵² Nous avons aussi participé aux réunions.

« [...] Il s'avère beaucoup plus difficile d'entrevoir la méthodologie à laquelle s'attache un ouvrage, car les avant-propos sont moins directs et le jargon des approches moins utilisé. [...] Un renvoi à la perspective actionnelle – qui pourrait nous aider à faire des suppositions sur l'importance accordée à l'interculturel – n'est présent dans aucun des manuels. C'est un regard sur la méthodologie de conception qui permettra de nous éclairer. »

Ces deux études nous informent quant à la place du CECRL dans le contexte brésilien, car, si d'un côté Menezes (2015 : 130-131) attire notre attention sur les différentes voix et ses modalités présentes dans le document du Conseil de l'Europe et l'importance qu'elles ont pour l'enseignant de FLE au Brésil, Bolmicar (2017), d'autre part, constate une absence de référence dans les manuels de PBLE étudiés. Ainsi, nous affirmons, qu'il existe une valeur du *Cadre* et de ses idées plus accentuée du côté du FLE même si le document est conçu pour les langues étrangères en général. Comme le souligne Menezes (2015 : 136) :

« Le statut de “document de référence” a fait que les matériels didactiques et même les évaluations ont été élaborés à partir du CECRL. L'injonction, toutefois, ne se construit pas par le texte en soi, mais par le statut qu'il acquiert dans le contexte d'enseignement de langues étrangères »¹⁵³.

Cependant, des questionnements sur la formation disciplinaire des langues étrangères ainsi que sur les politiques linguistiques menées par les pays de ces langues doivent être pris en compte quand nous discutons des notions telles que cultures et contextes éducatifs

2.2.1.2 Le manuel *Alter Ego + 3*

Le manuel *Alter Ego +3*¹⁵⁴ est une amélioration de la version qui existait avant sous le même nom. Concernant la structure de l'édition utilisée par les CEF nous pouvons lire dans l'*Avant-propos* (pp.3-4) du manuel que :

« **Alter ego +3** se compose de **9 dossiers** abordant chacun une thématique différente. Chaque dossier est composé :

- d'une double page de sommaire et de mise en route, une photographie et deux proverbes ou citations étant l'occasion d'introduire la thématique du dossier ;

¹⁵³ En portugais dans l'original. La traduction a été faite par nous. « O status de “documento de referência” fez com que materiais didáticos e até mesmo avaliações fossem elaborados a partir dele. A injunção, portanto, não se constrói pelo texto em si, mas pelo status que ele adquire no contexto de ensino de línguas estrangeiras » (MENEZES, 2015: 136).

¹⁵⁴ DOLLEZ & PONS (2013) *Alter Ego +3 – Méthode de français*. Paris : Hachette.

- de 5 doubles pages contenant les activités d'enseignement/apprentissage ;
- d'une page *Paroles en scènes* comprenant la rubrique « Phonie-graphie », une rubrique « Sur tous les tons » pour travailler la diction et l'intonation et une rubrique « Mise en scène » pour favoriser le jeu et l'expression de la créativité ;
- d'une page *Projet* guidée, pour réinvestir les savoirs et savoir-faire acquis ;
- d'une double page *S'exercer* pour la vérification des acquis grammaticaux, lexicaux et pragmatiques ;
- d'une double page de préparation au DELF B1 (deux compétences par dossier). De plus une épreuve complète est proposée à la fin du dossier 9. »

Quand nous avons observé les cours à São Paulo, la division adoptée par la coordination du CEF était celle du tableau ci-dessous¹⁵⁵ :

Niveau	Alter Ego +1
1 (A1.1)	Alter Ego +1 - Dossiers 0 à 3
2 (A1.2)	Alter Ego +1 - Dossiers 4 à 6
3 (A1>A2)	Alter Ego +1 - Dossiers 7 à 9
Niveau	Alter Ego +2
4 (A2.1)	Alter Ego +2 - Dossiers 1 à 3
5 (A2.2)	Alter Ego +2 - Dossiers 4 à 6 (leçon 1)
6 (A2>B1)	Alter Ego +2 - Dossiers 6 (leçon 2) à 8
Niveau	Alter Ego +3
7 (B1.1)	Alter Ego +3 – Dossiers 1 à 3
8 (B1.2)	Alter Ego +3 – Dossiers 4 à 6
9 (B1>B2)	Alter Ego 3 – Dossiers 7 à 9
Niveau	Le Nouvel Edito
10 (B2.1)	Le Nouvel Edito – Unités 1 à 3
11 (B2.2)	Le Nouvel Edito – Unités 4 à 6

¹⁵⁵ Les deux groupes mis en relief sont ceux dont nous avons observé les cours. Le groupe 6 était plutôt un groupe de contrôle et il nous a servi à biaiser les observations du groupe 8. Les informations du groupe 6 ne seront pas présentes dans cette thèse, même si le choix des données relevées dans le groupe 8 aurait pu avoir une raison d'être en les comparant. Pour ce qui est du *corpus* en France, nous avons estimé que cette démarche avait un poids très faible dans la construction de parties à analyser. C'est pourquoi nous ne l'avons pas mise en place.

12 (B2.2>C1)	Le Nouvel Edito – Unités 7 et 8 + 1 thème au choix des étudiants
13 (B2.2>C1)	Le Nouvel Edito – Unités 9 et 10 + 1 thème au choix des étudiants

Fig. 28 : Tableau de répartition des niveaux dans les CEF en 2014

Nous avons également eu l'opportunité de rencontrer une des auteures de la collection *Alter Ego* + (Monique Waendendries¹⁵⁶) lors d'une conférence à l'USP. À cette occasion nous avons posé des questions sur des éléments qui nous interpelaient concernant la conception de l'ouvrage. D'après la conférence et le manuel lui-même, nous arrivons à un certain nombre de constatations autour de sa conception.

Nous nous questionnons quant à la pertinence de regarder de plus près si le manuel est vraiment actionnel puisque l'auteure elle-même nous a affirmé¹⁵⁷ qu'elle ne voyait « pas de rupture entre le communicatif et l'actionnel » et que c'était aussi « le cas de l'équipe [d'auteures] ». Elle cite Claire Bourguignon lorsqu'elle affirme que pour faire du « 100 % actionnel dans un manuel il aurait fallu une unité d'action avec un même cadre énonciatif du début à la fin ». Cette unité peut se présenter sous la forme de projets, mais elle n'a pas encore de place pour l'ensemble du manuel et selon Waendendries cela reste très difficile à mettre en place.

Toutefois nous estimons que le point de vue de l'équipe des conceptrices d'AE+ n'est qu'un reflet du moment précis de crise épistémologique et de rupture paradigmatique vécues en DL depuis l'arrivée du *Cadre* comme nous l'avons déjà évoqué.

2.2.2 Le contexte français : le Diplôme d'Université de français et les langues de spécialité (DUFLS)

En France, le Diplôme d'Université (DU) est un diplôme local, c'est-à-dire que chaque établissement d'enseignement supérieur décide des modalités et des frais pour accéder à ce diplôme. Dans notre contexte, le *DU de français et langue de spécialité* (DUFLS) de l'Université Paris Descartes est une formation ouverte aux étudiants étrangers qui veulent intégrer le système universitaire français. Dans ce sens, ce DU prépare ces

¹⁵⁶ WAENDENDRIES est également professeur-formateur à Alliance Française de Paris-Île-de-France.

¹⁵⁷ L'intégralité de notre échange avec l'auteure et les notes prises pendant la conférence se trouve dans les annexes.

étudiants non seulement aux aspects sociolinguistiques de la langue française, mais aussi aux aspects fonctionnels de l'université en France.

« Les objectifs [de ces] cours consistaient à amener les étudiants chinois à développer leurs compétences de communication orale et écrite en français au niveau indépendant B2 afin qu'ils puissent poursuivre leur cursus de formation universitaire à l'université Paris Descartes, dans la filière scientifique de leur choix » (Laurens, 2013 : 265).

Le programme du DUFLS est défini par les enseignantes en charge des cours en fonction des besoins et des contextes des licences de Paris Descartes. Ce diplôme existe depuis 2004. La grande majorité de son public est composée d'étudiants chinois qui viennent de passer le Gaokao en Chine (équivalent du baccalauréat) et qui arrivent en France pour effectuer des études supérieures. Ces jeunes Chinois ont déjà été initiés à l'apprentissage du FLE dans leur pays natal. Toutefois, ils ont des parcours très hétérogènes dans l'apprentissage de la LE. Il en résulte que les groupes d'apprenants ont des niveaux de langue très variés.

2.2.2.1 Les enseignants du DUFLS

Les enseignants de ce diplôme sont des étudiants et des anciens étudiants (stagiaires et/ou vacataires) du Master en DDL de la même université. Ils sont recrutés par les responsables du diplôme, des professeurs de l'université, en fonction de leurs qualités pédagogiques évaluées lors de prises en main devant ce public de Chinois.

Un même groupe d'étudiants dispose de différents formateurs au long de la formation. Le groupe que nous avons observé, à la rentrée 2016 (d'octobre à décembre 2016), avait trois formatrices différentes pendant la semaine. Nous nous sommes concentrée sur les cours d'une seule enseignante, le choix étant fait pour des raisons de compatibilité d'emplois du temps. Ainsi, nous avons l'organisation suivante pour le groupe observé.

Groupe 1 du DU (2016/2017)		
Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
Unités 1, 4 et 7 du <i>Nouvel Édito B1</i>	Unités 2, 5 et 8 du <i>Nouvel Édito B1</i>	Unités 3, 6 et 9 du <i>Nouvel Édito B1</i>

Fig. 29 : Répartition par enseignante des unités didactiques du *Nouvel Édito B1* du groupe 1 du DUFLS.

L'année où nous avons observé les cours, il y avait deux groupes d'étudiants composés d'une trentaine d'étudiants chacun. Chaque groupe consacrait 16 heures/semaine à l'apprentissage du FLE en classe. La division du programme était étalée sur l'année universitaire (de septembre à juin).

2.2.2.2 Le manuel *Le Nouvel Édito B1*

Le manuel *Le Nouvel Édito B1*¹⁵⁸ a été conçu dans la même lignée que son frère aîné *Le Nouvel Édito B2* (2010). Dans l'avant-propos du manuel B1 (2012 : 3) nous lisons que les auteurs ont « fait le choix de conserver quatre éléments forts et appréciés dans *Édito B2* » à savoir :

- « - un **large choix de documents authentiques, actuels** et ouverts sur la **francophonie**, permettant de travailler les cinq compétences de compréhension et d'expression à l'oral et à l'écrit ;
- un **travail approfondi et structuré sur le lexique** ;
- une approche de la **grammaire** rythmée par trois temps **facilitant l'appropriation des différentes structures** : échauffement, fonctionnement, entraînement ;
- des propositions d'**Ateliers**, en fin d'unité, pour réaliser des **tâches** en groupes ». ¹⁵⁹

Une référence au CECRL est faite – le manuel vise « le niveau B1 du CECR » – mais aucune référence théorico-méthodologique figure explicitement dans l'avant-propos. Pour ce qui est de la mise en œuvre du *Nouvel Édito B1* dans notre contexte de recherche, nous avons déjà expliqué que nous avons observé les cours d'une seule enseignante qui était en charge des unités 1, 4 et 7 du manuel¹⁶⁰. Cette répartition étonne parce que la progression proposée par le manuel perd sa raison d'être, au moins telle qu'elle est présentée dans une logique chronologique, puisque les apprenants verront plusieurs unités en même temps. Ce qui ressort de cette façon de procéder est que le manuel sert plutôt de guide thématique que d'outil visant à commander la progression socio-pragmatico-linguistiques. Ce type de travail nous confirme également la place de l'éclectisme méthodologique sur le terrain. Dans l'ère actionnelle, progresser de manière chronologique semble ne pas être une obligation. Le plus important pour les enseignantes du DUFLS était de ne pas utiliser les mêmes documents.

¹⁵⁸ HEU, ABOU-SAMRA, PERRARD & PINSON (2012) *Le Nouvel Édito. Niveau B1*. Paris, Didier.

¹⁵⁹ Mis en gras dans le texte.

¹⁶⁰ Seules les unités 1 et 4 font l'objet d'analyse, car l'unité 7 n'avait pas été étudiée pendant la période de nos observations.

2.3 Les outils de recherche

Il s'agit, dans cette partie de présenter la constitution et la construction de notre *corpus* à travers les outils de recherche en explicitant le choix de travailler avec des questionnaires (2.3.1) et ce que nous cherchions en nous plaçant au fond des salles de classe pour observer les cours (2.3.3). Nous allons également retracer notre mode opératoire face aux entretiens (2.3.2) avec les enseignants et expliquer comment nous avons procédé aux choix des productions des apprenants à analyser (2.3.4).

2.3.1 Les questionnaires

Nous avons conçu des questionnaires dans l'objectif majeur d'établir un profil du public observé dans les deux contextes de recherche. Chaque questionnaire est composé de dix questions semi-ouvertes concernant le profil langagier et les expériences d'apprentissage du FLE. Les questions portent sur : le sexe et l'âge des apprenants ; les langues parlées ; les stratégies d'apprentissage utilisées pour faciliter l'appropriation du FLE ; les motivations pour apprendre la LE ; depuis combien de temps ils apprennent le français et s'il y a eu des pauses pendant cette période ; dans quelles situations les apprenants peuvent mobiliser le FLE et s'ils ont déjà visité et/ou vécu dans un pays francophone. Nous nous sommes intéressée aussi aux difficultés et facilités que les apprenants estiment avoir dans l'apprentissage du FLE.

Lors de la présentation des données, nous soulevons différents aspects qui ne nous ont pas interpellée pendant la phase de conception du questionnaire, mais qui se sont montrés problématiques lors de l'analyse des informations, comme notamment le fait d'utiliser la conception des "4 compétences" pour proposer aux apprenants de présenter leurs connaissances d'autres langues (parler, lire, écrire et écouter). De plus, nous avons employé un vocabulaire spécifique qui, malgré l'attention portée au moment du choix des termes, est passé inaperçu et qui a posé des difficultés aux étudiants chinois au moment de remplir le questionnaire¹⁶¹. D'ailleurs, il ne faut pas oublier que le public des CEF a répondu au questionnaire en portugais, langue maternelle du groupe et que les étudiants chinois du DUFLS y ont répondu en français, ce qui représente une

¹⁶¹ Questions n° 7 et 8 du questionnaire du DUFLS, respectivement : « Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou apprendre plus rapidement ? » ; « En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française ? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique ? ».

difficulté supplémentaire pour ces derniers. Les questionnaires se trouvent dans les annexes.

2.3.2 Les entretiens semi-directifs avec les enseignants

Comme nous le rappelle Blanchet (2012 : 51) « [...] une enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite lors d'un entretien, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps) ». Cela se présente en opposition à une enquête directive qui « est constituée de questions fermées dont les réponses sont prédéterminées et entre lesquelles, pour une question, l'informateur n'a qu'un choix limité [...] » (*ibidem*).

Pour notre recherche, nous avons estimé que les entretiens semi-directifs pourraient nous offrir plus d'informations à propos des pratiques enseignantes. Tout au long de notre 1^{er} chapitre, nous avons vu qu'étudier la mise en œuvre des manuels de FLE place l'enseignant au cœur des pratiques et de la notion de transposition didactique. L'AA prônée par le *Cadre* ne peut se réaliser si l'enseignant travaille selon cette approche. C'est pourquoi il nous a paru important de questionner les enseignants quant à leurs pratiques en classe avec les manuels. Toutefois, il faut clarifier un aspect : il ne s'agit pas d'enquêter sur les pratiques enseignantes, même si elles nous informent beaucoup. C'est d'ailleurs une des erreurs que nous avons commises à un moment de notre étude et qui a été soulevée par le Comité de suivi de thèse : nous étions plus en train de faire une étude sur les pratiques enseignantes que sur la mise en œuvre des manuels par les enseignants.

Ces entretiens ont été composés de questions du type “pourquoi” au lieu de questions sur le “comment”, car ce dernier était sous nos yeux, puisque nous étions au fond de la salle à observer les actions. Il s'agit, certes, d'observer « l'agir professoral », mais les résultats de ces observations sont secondaires à nos objectifs. Rappelons-nous qu'une démarche didactologique comme la nôtre s'intéresse plus aux questions qu'aux réponses. En outre, nous rejoignons Spaëth (2014a : 233) et nous demandons quel est l'intérêt d'un travail qui « replie le présent sur lui-même, sur le contexte étudié, voire sur l'individu étudié, et pose de fait une relativité absolue des contextes » ?

Plusieurs auteurs se sont penchés sur les questions du métier d'enseignant et nous savons que « l'agir professoral [...] ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, les institutions ou les publics, mais il comporte un ensemble de propriétés que l'on peut tenter de dégager » (Cicurel, 2011 : 119). Ces propriétés ne seront pas traitées dans cette étude. Elles ont tout à fait leur place et leur importance pour les pratiques en salle de classe et la prise en main des matériels pédagogiques, mais elles ne nous intéressent pas dans la mesure où elles ne nous informent pas assez sur les productions des apprenants, au moins sur les aspects discursifs de ces productions. Les pratiques enseignantes seront considérées comme des étapes de la transposition didactique et dans ce sens, les entretiens semi-dirigés¹⁶² permettent de valider nos observations de terrain. Il convient de dire que les questions des entretiens n'ont pu être formulées qu'après avoir vu les cours.

Ainsi, avec J., l'enseignante des CEF au Brésil, nous avons procédé à deux entretiens comme le montre le schéma ci-dessous :



Ces entretiens ont été faits en portugais, langue maternelle de l'enseignante et de la chercheuse. Le premier a eu lieu après le cours observé et le second a été fait à distance, via Skype™, pour des raisons de commodité pour les deux parties. Lors du premier entretien nous avons voulu enquêter surtout sur le rapport que l'enseignante avait avec le manuel et comment elle concevait ses cours. Les éléments de ces entretiens seront rappelés au fur et à mesure de notre analyse.

Avec M., nous avons procédé à un seul entretien qui a été effectué à la fin des observations. Comme la période d'observation a été plus courte, nous n'avons pas estimé nécessaire de refaire un second entretien. Toutefois, le jour de l'entretien nous avons eu un problème technique avec le magnétophone et nous n'avons pas produit des données audio. Cependant, nous avons pris des notes qui seront rapportées dans les annexes.

¹⁶² Les questions des entretiens sont dans les annexes, ainsi que leurs transcriptions.

2.3.3 L'observation des cours

Le choix d'être présente pendant les cours, au fond de la salle, a été adopté pour prendre des notes de manière globale. S'il y avait eu une caméra, elle n'aurait pu avoir qu'un seul point de vue et nous nous intéressons aux différentes réactions que les activités pédagogiques et/ou communicatives peuvent susciter chez les apprenants et/ou l'enseignant. Ci-dessous, nous exposons la constitution du *corpus* de l'observation du terrain. Dans les deux cas et selon les outils utilisés nous avons des enregistrements audio et/ou des prises de notes.

Aux CEF, à la fin de notre observation, notre *corpus* se constitue de la façon suivante :

Date	Type de cours	Nature du corpus
02/09	Normal (séance de 1h30)	Observation + enregistrement
04/09	Normal (séance de 1h30)	Observation + enregistrement
09/09	Normal (séance de 1h30)	Observation + enregistrement
11/09	Normal (séance de 1h30)	Observation + enregistrement
16/09	Normal (séance de 1h30)	Observation + enregistrement
18/09	Normal (séance de 1h30)	Observation + enregistrement
23/09	Normal (séance de 1h30)	Aucune donnée (chercheuse en déplacement professionnel – colloque)
25/09	Normal (séance de 1h30)	Enregistrement sans Observation
30/09	Normal (séance de 1h30)	Observation + enregistrement
02/10	Normal (séance de 1h30)	Aucune donnée (chercheuse malade)
07/10	Normal (séance de 1h30)	Aucune donnée (chercheuse malade)
09/10	Normal (séance de 1h30)	Observation + enregistrement
14/10	Évaluation de mi-semestre	Enregistrement sans observation + copies des Apprenants
16/10	Évaluation de mi-semestre	Enregistrement sans observation + copies des Apprenants
23/10	Normal (séance de 1h30)	Enregistrement sans observation (pour des raisons personnelles de la chercheuse)
30/10	Normal (séance de 1h30)	Aucune donnée (pour des raisons personnelles de la chercheuse)

11/11	Normal (séance de 1h30)	Observation + enregistrement
13/11	Normal (séance de 1h30) /(enseignante remplacée)	Observation + enregistrement
18/11	Normal (séance de 1h30)	Observation + enregistrement
25/11	Normal (séance de 1h30)	Observation + enregistrement
27/11	Normal (séance de 1h30)	Observation + enregistrement
02/12	Normal (séance de 1h30)	Observation + enregistrement
09/12	Évaluation finale	Enregistrement sans observation + copies des Apprenants
11/12	Évaluation finale	Enregistrement sans observation + copies des Apprenants

Fig. 30 : Le *corpus* des observations des cours des CEF, à São Paulo

Au DUFLS, les données des observations en classe se présentent comme ce suit :

Date	Type de cours	Nature du corpus
10/10/16	La 2 nd e partie du cours a été observée, car à la première les apprenants ont été interrogés	Observation sans enregistrement
17/10/16	Normal (séance de 4 h)	Observation sans enregistrement
24/10/16	Normal (séance de 4 h)	Observation + enregistrement
31/10/16	Pas de cours	Vacances universitaires
07/11/16	Normal (séance de 4 h)	Observation + enregistrement
14/11/16	Normal (séance de 4 h)	Observation + enregistrement
21/11/16	2/3 du cours ont été observés. Pendant la 1 ^{ère} heure les apprenants ont été interrogés	Observation + enregistrement
28/11/16	La 2 nd e partie du cours a été observée, car à la première les apprenants ont été interrogés	Observation sans enregistrement

Fig. 31 : Le *corpus* des observations des cours du DUFLS, à Paris

2.3.4 Les productions des apprenants

La diminution de la taille du *corpus* du DUFLS a été expliquée par le fait que nous n'avons observé que les moments de la classe où le manuel a été effectivement utilisé. Cela a réduit notre temps d'observation et par conséquent la quantité de données. En outre, les dispositifs de formation (répartition du volume hebdomadaire des cours) étant très différents, les productions auxquelles nous avons eu accès sont tout aussi hétérogènes.

Nous nous intéressons au discours¹⁶³ dans le présent travail, cela veut dire que nous tendons à proposer une analyse *du* discours et *de* discours à partir des productions des apprenants. Une telle démarche s'inscrit dans la lignée des propositions du *Cadre* en ce qui concerne le niveau de la CCL de l'apprenant en LE et les compétences qui y sont attribuées. Pour rappel, nous répétons nos questions de recherche en ce qui concerne les productions des apprenants : quels sont les éléments sémantiques que nous pouvons trouver dans ces productions ? À partir d'une analyse des discours de différents apprenants, pouvons-nous établir une progression, surtout linguistique, de la compétence communicative langagière ? Quel impact ont les outils pédagogiques et les contextes sur leurs productions ?

2.4 La nature et la composition du *corpus*

Nos outils de recherche étant désormais présentés, nous pouvons détailler notre *corpus* (2.4) en explicitant nos critères de sélection des données (2.4.1), nos procédures d'analyse (2.4.2) et l'apport scientifique que ce type de recherche présente pour notre domaine sans oublier les aspects éthiques de la recherche (2.4.3). Les données, avant d'être traitées, sont composées de la façon suivante :

¹⁶³ Cf. 1.3.1 *Subjectivité, historicité et la formation de l'acteur social dans le discours*.

Données	CEF (Brésil)	DUFLS (France)
Questionnaires des apprenants	14	28
Entretiens semi-dirigés avec les enseignantes	2	1
Cours observés	14	7
Cours enregistrés	20	4
Nombre d'heures d'enregistrement	+ ou – 30 heures	+ ou – 20 heures
Manuel	Alter Ego 3 +	Nouvel Édito B1
Type de productions des apprenants	- 12 productions écrites (lettre) ; - 13 productions écrites (pétition) ; - 13 productions orales – interaction avec l'enseignante (raconter une rumeur) ; - 13 productions orales – interaction avec l'enseignante (parler d'un livre) ; Des interactions en classe.	28 productions écrites (parler d'un loisir et donner des conseils pour le pratiquer) ; Des interactions en classe.

Fig. 32 : Composition du *corpus* dans les deux contextes de recherche

D'emblée, nous observons qu'en dehors des questionnaires et des entretiens semi-dirigés, nous n'avons produit aucune donnée. Les productions des apprenants sont le résultat du type de cours et des attentes institutionnelles des contextes observés. Dans les deux cas, nous avons les enregistrements en salle de classe, mais nous avons déjà évoqué la difficulté à traiter ces données, car, une fois en binôme ou en petits groupes, ce qui est dit par les apprenants est incompréhensible dans l'enregistrement. Cependant, même en prenant conscience de cette contrainte assez rapidement, nous n'avons pas voulu interférer dans les actions observées. C'est pourquoi, notre présence et notre prise des notes se sont montrées centrales lors de la sélection des informations qui devaient être traitées et analysées. Ceci explique également la prise en compte des productions écrites et/ou orales réalisées en tant qu'évaluations.

Tout ce qui a été présenté jusqu'ici nous a permis de constituer un *corpus* très hétérogène. Même si les réalités ne sont pas complètement comparables, nous pouvons les mettre ensemble pour distinguer les traits différentiels et la richesse des contextes. Nous pouvons désormais rapprocher et comparer certains aspects de nos publics que nous réunissons dans le tableau à la page suivante :

Contexte	CEF (Brésil)	DUFLS (France)
Contexte communicatif	Hétéroglotte	Homoglotte
Situation communicative	Endolingue	Exolingue
Langue maternelle commune ?	Oui, le portugais	Oui, le chinois
Moyenne d'âge	Hétérogène	Homogène
Nombre d'heures de cours par semaine	3 heures	16 heures
Motivations	Surtout personnelles	Principalement professionnelles
Niveau à atteindre à la fin de la formation	B1.2	B2
Temps de cours observés	De septembre à mi-décembre 2014 / 3h par semaine en moyenne	D'octobre à mi-décembre 2016 / 4h par semaine en moyenne

Fig. 33 : Tableau comparatif entre les données des CEF et du DUFLS

2.4.1 Les critères de sélection des données

Pour les raisons que nous venons d'évoquer nous avons procédé à la sélection de données analysables à partir de nos notes. Pendant les observations, nous nous sommes intéressée particulièrement au moment où le manuel a été utilisé en classe. Ainsi, nous avons sélectionné et transcrit les parties que nous avons jugées pertinentes par rapport à nos hypothèses de recherche.

Il est clair que nous sommes dans une démarche qualitative et il ne pourrait en être autrement. Il faut dire que la prise de notes est déjà un moyen complètement subjectif, car le chercheur ne notera que ce qu'il estime important de considérer. Quand le chercheur observe, il est en relation avec ce qu'il regarde. Cette « relation [...] est sans doute la seule façon de se donner les moyens d'avoir quelque chose à dire de l'autre, parce que nous n'y avons jamais accès autrement que par ce en quoi il nous modifie, donc par la relation » (De Robillard, 2009 : 161).

Il importe de rappeler la complexité du domaine, du terrain, des témoins de recherche, c'est-à-dire de tout le système de cette étude. Ce système existe parce que tous les éléments qui y figurent sont interdépendants. C'est le 1^{er} principe de l'approche systémique : « les phénomènes isolés n'existent pas, ils doivent être considérés comme étant en interaction avec d'autres phénomènes de même nature » (Mucchielli, 2009 :

273). Ce paradigme de la complexité, composé de trois principes¹⁶⁴, nous permet d'enquêter sur la subjectivité de ces pratiques en adoptant une posture réflexive en ce qui concerne aussi nos pratiques en tant que didacticienne.

Nous adhérons à la proposition de Blanchet (2009b : 149) qui dit qu'« une subjectivité assumée est plus pertinente qu'une subjectivité ignorée » et nous pensons qu'un paradigme réflexif peut être « un principe épistémologique organisateur » (*idem* : 150) dans notre étude et être complémentaire au paradigme de la complexité et d'une approche systémique. C'est en tenant compte de ces trois aspects que nous avons procédé au découpage et à l'analyse de notre *corpus*.

2.4.2 Les procédures et les grilles d'analyse

L'analyse s'est déroulée en trois étapes principales : nous avons d'abord analysé les unités/dossiers des manuels utilisés en classe de manière non-contextualisée, c'est-à-dire sans faire le pont entre le manuel et les pratiques pédagogiques. Lors ce premier moment, nous avons cherché à retracer le premier mouvement de la chaîne de transposition didactique de Perrenoud¹⁶⁵, c'est-à-dire, le passage des « savoirs et pratiques ayant cours dans la société » aux « curriculum formel, objectifs et programmes ». Dans notre cas, il s'agit du passage du *Cadre* au manuel de FLE (voire au guide pédagogique). Dans un deuxième temps, nous avons regardé de plus près la mise en œuvre du manuel par les enseignantes (2^{ème} mouvement de la chaîne de Perrenoud) et nous avons fait le lien entre notre analyse au préalable avec nos notes, les enregistrements audio de cours et les informations recueillis pendant les entretiens semi-dirigés. Nous arrivons donc à la troisième partie de notre analyse qui est l'analyse des productions des apprenants (« les apprentissages affectifs et durables des élèves », selon Perrenoud). C'est à ce stade de la recherche qu'une posture réflexive s'impose tout particulièrement. D'abord, parce que nous n'avons pas analysé toutes les productions de façon « approfondie ». D'ailleurs, comme il s'agit de l'appropriation du français par les apprenants, à plusieurs reprises nous nous sommes posé la question de savoir quels traits, quelles caractéristiques et quels aspects il fallait regarder. L'appel à des noms tels que Benveniste, Humboldt et même Meschonnic donne des pistes quant à notre posture

¹⁶⁴ « [...] Le principe dialogique (le dépassement des antagonismes dans une construction supérieure), le principe de récurSION (les effets circulaires et en boucle qui affectent tout phénomène humain), le principe hologrammatique (que met en évidence que le tout est dans la partie comme celle-ci se retrouve dans le tout) » (MUCCHIELLI, 2009 : 23-24).

¹⁶⁵ Cf. Fig. 03 : Schéma de la chaîne de transposition didactique proposée par Perrenoud (1998 : 488).

théorique. Toutefois, pour tout ce qui est des outils méthodologiques, dans le sens de construction théorique, nous l'avons dit au début de ce chapitre, que notre intérêt ne se place pas là-dedans.

« Dans notre cas, la compréhension inductive des phénomènes empiriques prime, conduit à la construction de modèles interprétatifs, lesquels participent à la construction progressive d'une vision globale des phénomènes humains observés, qui pourrait alors constituer une « théorie intégrée » de type anthropologie générale » (Blanchet, 2012 : 75).

En réalité, notre démarche didactologique s'intéresse davantage aux questionnements provoqués autour de la mise en œuvre d'une méthodologie actionnelle par le biais du manuel de FLE.

Pour ce qui est de l'analyse des manuels, nous avons procédé à l'élaboration d'une grille d'analyse¹⁶⁶ qui a été conçue en deux parties : la première (A) a été reprise de la proposition (aussi d'une grille) du *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE* de Bertocchini & Constanzo (2008), dont nous avons repris les points qui nous paraissaient les plus pertinents pour notre étude. La seconde partie (B) a été conçue à partir de notre proposition de considérer l'AA comme une méthodologie d'enseignement-apprentissage à part entière dans l'histoire de la DL¹⁶⁷. La grille n'est pas exhaustive et nous analyserons le livre de l'élève ainsi que le guide pédagogique, car la notion de transposition didactique est au centre de nos questionnements. D'une façon générale, nous avons observé la proposition du manuel, comment chaque tâche était présentée et à quelle activité langagière elle était attachée. Nous nous sommes servie des notions-clés discutées au 1^{er} chapitre pour étudier les manuels.

La méthodologie choisie est de type qualitatif pour les motifs déjà évoqués au début de ce 2^{ème} chapitre. Les résultats seront exposés, la plupart du temps, de façon globale en reliant tous les aspects de la recherche (*Cadre*, le livre de l'élève, le guide pédagogique, les pratiques de l'enseignante, les interactions en classe et les productions des apprenants). Nous gardons cependant la grille d'analyse comme base analytique sans oublier les questions soulevées au 1^{er} chapitre qui seront reprises au fur et à mesure de notre avancée.

¹⁶⁶ Disponible dans les annexes.

¹⁶⁷ Revoir 1.6 Pour une méthodologie actionnelle en didactique du FLE.

2.4.3 La validité scientifique et les aspects éthiques de la recherche

Nous trouvons légitime de nous interroger quant aux aspects scientifiques de notre recherche puisque nous n'avons cessé de le faire en ce qui concerne la valeur épistémologique de la DL. Après avoir présenté notre *corpus*, avoir détaillé notre façon de procéder dans les analyses, nous pouvons affirmer que la complexité présente dans les fondations épistémologiques de la DL, revendiquée en tant que méthodologie de recherche et présente dans le titre de cette thèse, cette complexité est la clé de l'enjeu scientifique d'une telle étude.

Tout au long de notre exposé, en plus de la complexité, nous avons évoqué des termes comme subjectivité, historicité, réflexivité qui essaient d'englober « des paradoxes complexes des humains et des sociétés si inconstants, si chaotiques, si autonomes, si concrets... » (Blanchet, 2009b : 146). Il est important de discuter du réel intérêt de notre travail. Quel impact pourra-t-il avoir en DL ? Quelle valeur scientifique nos démarches réflexive et systémique installent-elles au sein de notre discipline ? Nos schémas méthodologiques sont-ils reproductibles ?

Cette thèse cherche, par des discussions didactologiques, à revenir sur la question d'identité de la DL. Nous avons largement évoqué cet aspect tout au long de notre 1^{er} chapitre. Nous avons surtout attiré l'attention sur la distinction entre un éclectisme épistémologique, qui à notre avis fragilise la DL, et un éclectisme méthodologique pour lequel le terme méthodologie renvoie aux pratiques réalisées en classe selon les différents contextes qui peuvent exister. Ainsi, reprendre les principaux termes de notre discipline et les (re)discuter sous le signe d'une ère indéniablement actionnelle, nous permet de répondre à la question quant à la valeur scientifique de notre démarche. Nous espérons avoir pu montrer la nécessité d'une démarche réflexive qui s'impose justement par le caractère complexe des systèmes auxquels nous avons affaire. Nos schémas méthodologiques sont-ils reproductibles ? En principe oui, car nous n'avons rien inventé. L'observation du terrain, la prise de notes, les questionnaires, les entretiens semi-directifs, les manuels ont une histoire, une origine qui nous est indépendante. Nous reprenons Gadamer (1976), cité par de Robillard (2009 : 164), qui synthétise bien notre pensée : « la naïveté de [...] l'historicisme consiste à se dérober à une telle réflexion et, se fiant à la méthodologie de sa démarche, à oublier sa propre historicité. [...] Une conception vraiment historique doit prendre en compte sa propre historicité ».

Il y a aussi un autre aspect à mettre sur la table : comment peut-on penser une didactique des langues sifranco-française ? Même avec des observations de terrain en dehors de la France (voire de l'Europe), nos propos restent très centrés sur ce que la France produit en termes de recherche. Déjà le fait d'enquêter sur le CECRL nous place dans un modèle européen. Et dans ce sens, quelle construction épistémologique établissons-nous en DL quand nous proposons une MAC conçue dans ce contexte ?

Les aspects éthiques découlent de tous les aspects que nous avons présentés au long de ce 2^{ème} chapitre intitulé « la méthodologie de la recherche ». Nous avons voulu être la plus claire et transparente possible en détaillant notre façon de procéder aux différents instants de cette étude. Notre plus grand objectif est la cohérence interne et théorique de nos propositions, ce qui est discutable vu le caractère mouvant et instable de notre objet de recherche et du point de vue que nous avons adopté. C'est un bon signe, car cela veut dire que nous sommes toujours dans un paradigme de la complexité.

2.5 Les témoins de la recherche

Il s'agit dans cette partie de présenter l'auteure de cette thèse (2.5.1 La doctorante), les formatrices ayant contribué à l'étude (2.5.2 et 2.5.3) ainsi que les profils des apprenants observés (2.5.4 et 2.5.5).

2.5.1 La doctorante

Brésilienne, ayant effectué une licence en Lettres Françaises au Brésil, la doctorante a poursuivi son parcours universitaire et professionnel en France dans le domaine du FLE. Son mémoire de master 2 (Neves Soares, 2012) lui a permis de soulever les hypothèses de recherche à l'origine de la présente étude. L'intérêt pour l'étude de la mise en œuvre des manuels, longuement explicité au 1^{er} chapitre, s'explique aussi par son histoire personnelle d'apprentissage du français. Ensuite, confrontée à l'enseignement du FLE, les manuels se sont presque toujours présentés comme des prescriptions méthodologiques et des outils pédagogiques centraux dans ses pratiques et dans celles de ses collègues.

2.5.2 L'enseignante des CEF

J., enseignante de FLE au CEF depuis 2 ans au moment de nos observations, est une étudiante brésilienne qui a fait une reconversion professionnelle. Au départ journaliste,

elle a quitté son travail dans ce secteur pour reprendre les études du fait d'une insatisfaction professionnelle et personnelle liée au métier. Ayant étudié un peu le français dans une Alliance Française au moment de son inscription en licence, elle décide de suivre le parcours FLE durant ses quatre ans du 1^{er} cycle de l'enseignement supérieur. Au cours de ce cursus elle a eu l'opportunité de participer au programme d'assistants de langues vivantes en France¹⁶⁸ pendant la quasi-totalité d'une année scolaire. Elle estime que cette expérience en France lui a permis d'améliorer son niveau de français surtout en ce qui concerne la prononciation. Une fois rentrée au Brésil elle a obtenu sa licence. Elle venait d'être admise au programme de Master de l'USP au moment de notre enquête. Les cours aux CEF étaient sa première expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE.

2.5.3 L'enseignante du DUFLS

M., est une enseignante française de FLE. Diplômée d'un Master FLE à Paris Descartes (2011-2013) elle a directement intégré le marché de travail dans les différentes structures de Paris et en région parisienne dès la fin de ses études (à la mairie de Paris et dans les universités notamment). Issue d'une licence en Sciences du langage, M. a toujours suivi la voie de l'enseignement de façon naturelle et a même voulu faire des études en orthophonie, projet qui n'a pas abouti. Même si elle considère que le statut de professeur de FLE est assez compliqué (des contrats précaires, le cumul d'activités, courir toute la journée d'un endroit à l'autre), elle affirme adorer le métier et être passionnée par ce qu'elle fait. Au moment de nos observations, c'était la troisième année que M. travaillait auprès du public d'étudiants chinois du DUFLS. Elle possède également de l'expérience auprès d'autres publics, comme les migrants et les personnes analphabètes.

2.5.4 Les apprenants des CEF

Les apprenants des CEF sont un public très hétérogène. Le groupe que nous avons observé était composé d'une vingtaine de personnes en début de parcours, mais ce chiffre a connu une baisse et tout au long des cours le nombre réel d'étudiants présents était d'environ 14 personnes par séance. Les informations présentées dans cette partie ont pris en compte les réponses aux quatorze questionnaires auxquels nous avons eu

¹⁶⁸ Ce programme est sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et est piloté par le CIEP (désormais France Education International) et les ambassades et consulats français.

accès. Le questionnaire était en portugais, langue maternelle des apprenants¹⁶⁹. Tous les apprenants sont de nationalité brésilienne et la moyenne d'âge est de 54 ans. Le plus jeune a 26 ans et l'aîné du groupe est âgé de 76 ans¹⁷⁰. Le nombre de femmes est nettement supérieur à celui des hommes, presque le double comme nous le constatons d'après le graphique ci-dessous :

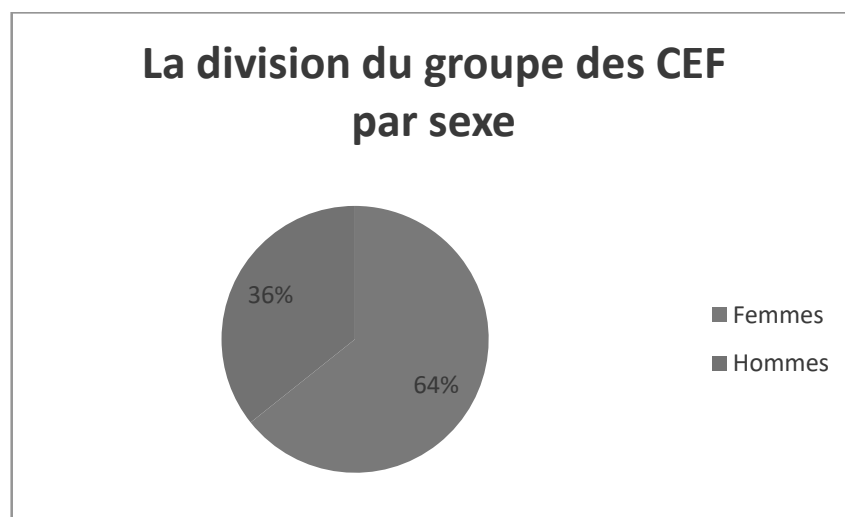


Fig. 34 : La division du groupe des CEF par sexe.

Partant du postulat que tous les apprenants sont lusophones, il n'est pas surprenant de constater la connaissance/maîtrise d'autres langues latines (espagnol et italien). L'anglais est la première LE d'une majorité du groupe, surtout en ce qui concerne l'activité de lecture. Il est important de rappeler que dans le contexte brésilien l'approche par compétences a connu un franc succès, notamment avec le "français instrumental" « lequel ne développait que des compétences à la demande et majoritairement la compréhension écrite de documents à caractère professionnel [...] » (Borg, 2001 : 16-17). Cela est évident à la lecture des données ci-dessous :

¹⁶⁹ Cf. les annexes.

¹⁷⁰ Deux personnes n'ont pas indiqué leur âge.

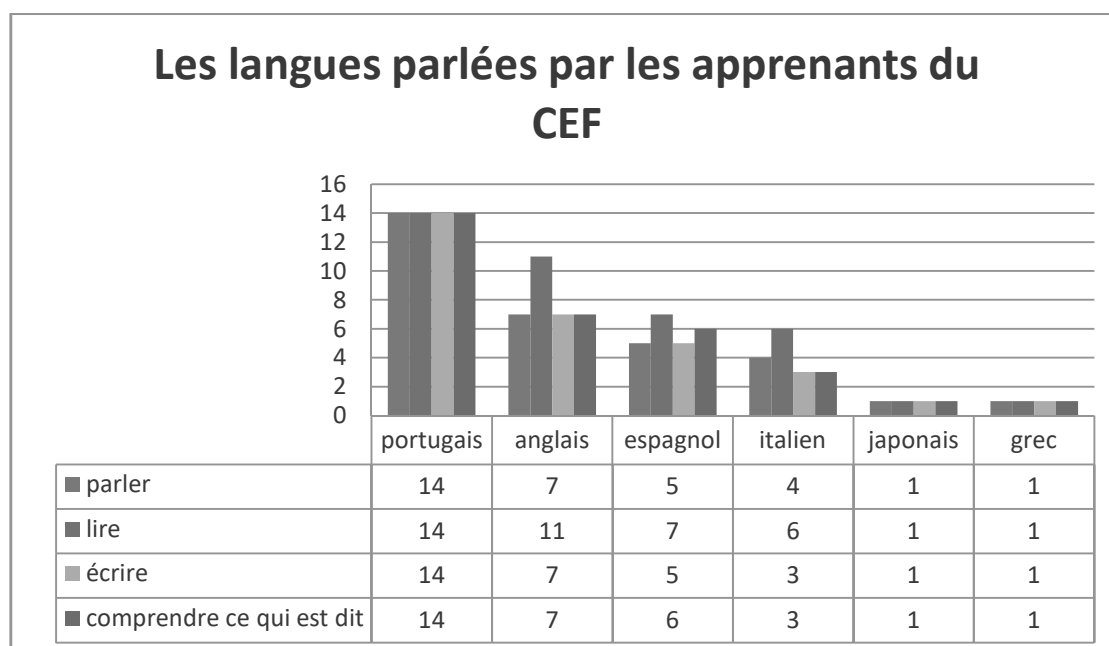


Fig. 35 : Les langues parlées par les apprenants du CEF

Lire en LE est la première activité pour toutes les langues, y compris l'anglais. En outre, quelques apprenants semblent avoir conscience d'une démarche d'intercompréhension entre langues ; Il faut remarquer que dans notre questionnaire il n'a pas été question de "quantifier" le degré/niveau de compréhension et production en chaque langue. Cette question nous importe pour avoir une idée du « capital linguistique » (cf. Calvet, 1999) des apprenants et dans ce sens de pouvoir inférer leurs stratégies lors de leurs productions. Toutefois, nous attirons l'attention sur le fait qu'il est très difficile d'affirmer si telle ou telle réalisation linguistique est influencée ou marquée par la connaissance d'une autre LE. Cela est d'autant plus difficile dans le sens où nous n'avons pas enquêté sur l'interlangue des apprenants.

D'ailleurs, sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage pour faciliter l'apprentissage du FLE, nous constatons qu'elles ont un fort rapport avec les activités de réception. À notre avis cela est l'une des conséquences d'un enseignement-apprentissage dans un contexte hétéroglotte. Les stratégies évoquées par les apprenants sont intimement liées à leurs motivations pour apprendre le français, comme nous pouvons le constater d'après les graphiques ci-dessous.

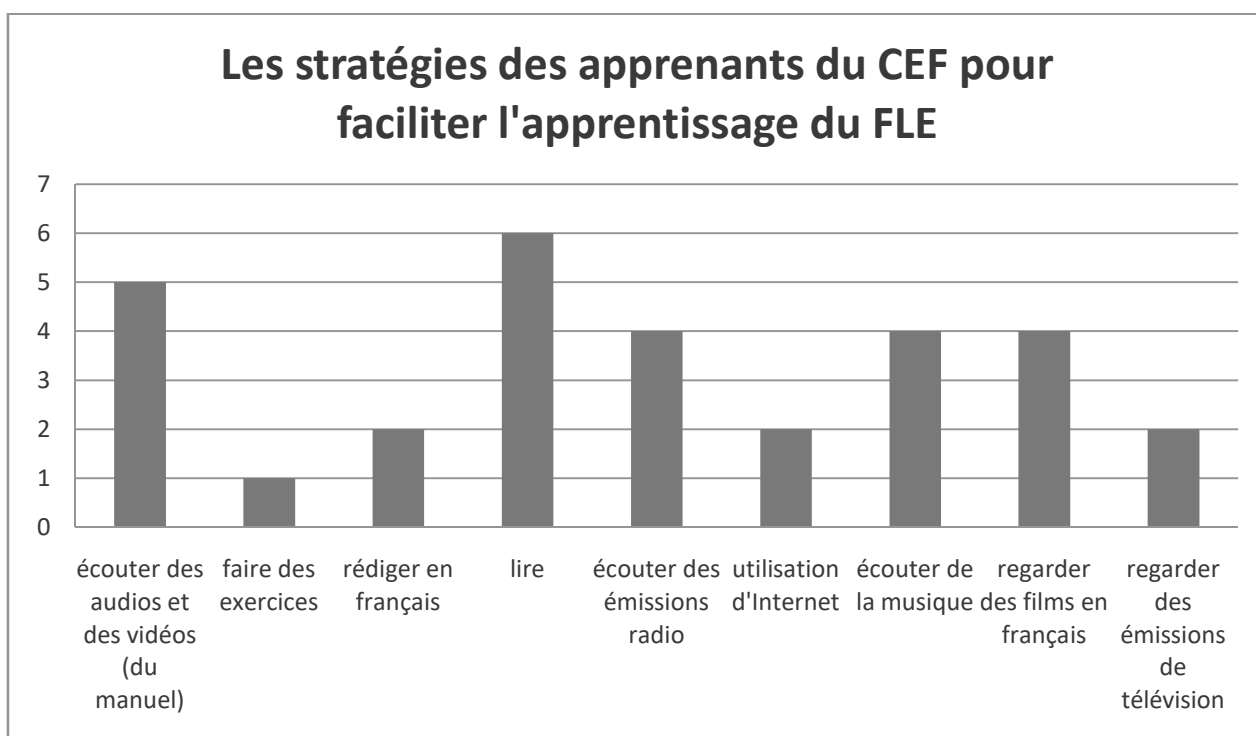


Fig. 36 : Les stratégies des étudiants du DUFLS pour faciliter l'apprentissage du FLE

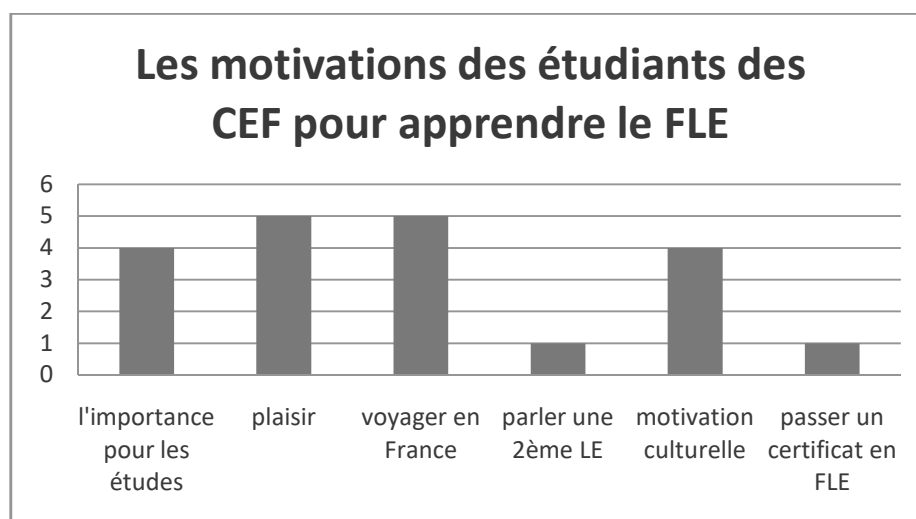


Fig. 37 : Les motivations des étudiants des CEF pour apprendre le FLE

Ainsi, même si le groupe est très hétérogène par rapport à l'âge, les motivations se regroupent majoritairement autour des aspects personnels et culturels. Nous notons également que les activités de compréhension orale sont mises en avant par les apprenants. Ceci pourrait aussi être expliqué par le contexte hétéroglotte et la difficulté d'être en contact avec la LE une fois franchis les murs de la classe. Cette notion d'hétéroglottisme est à préciser, car les apprenants des CEF à São Paulo sont tous des

Brésiliens qui apprennent le français dans un pays où cette langue n'est pas parlée. Nous pourrions donc dire qu'ils sont dans une situation de communication endolingue puisqu'ils ont tous une langue maternelle commune et utilisent le français comme langue de communication. Même si le français, pour eux, est une langue étrangère, apprise très tardivement et avec des motivations, pour la plupart d'entre eux, d'ordre personnelles. Comme nous le rappellent Rosen-Reinhardt & Reinhardt (2003 : 93) les notions d'exolingisme et d'endolingisme sont à utiliser avec précaution. Les auteurs citent Py (1989 : 86) pour défendre cet argument.

« On situera de manière générale toute interaction sur un axe qui relie un pôle endolingue à un pôle exolingue. Du côté du premier, on trouvera par exemple des conversations techniques entre spécialistes d'une même discipline parlant la même langue. Plus à droite apparaîtront des conversations entre interlocuteurs issus de milieux socio-culturels différents. Du côté du pôle exolingue, on trouvera notamment les interactions entre alloglottes et natifs – surtout si les interlocuteurs appartiennent à des groupes sociaux très différents. La distinction endolingue vs exolingue n'est donc pas dichotomique. »

En plus de partager la même langue maternelle, les apprenants consacrent aussi, même s'ils ont des âges différents, à peu près le même temps moyen à l'apprentissage du FLE, cela veut dire 35,6 mois en moyenne. Ceux qui avaient déclaré étudier le français depuis moins de temps avaient eu l'opportunité de l'étudier auparavant dans d'autres établissements.

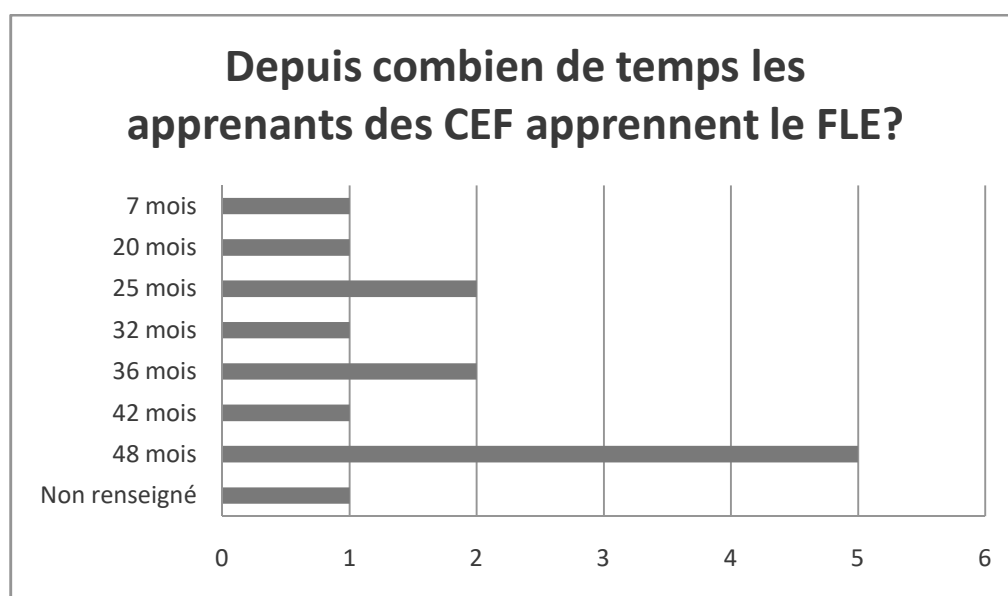


Fig. 38 : Depuis combien de temps les apprenants des CEF apprennent-ils le FLE ?

Toutefois, d'après les informations recueillies dans les questionnaires, nous ne pouvons pas savoir si l'apprentissage s'est développé de façon continue pour une grande majorité du groupe, car la moitié des enquêtés n'a pas précisé s'il y a eu des pauses durant le processus d'apprentissage de la LE.

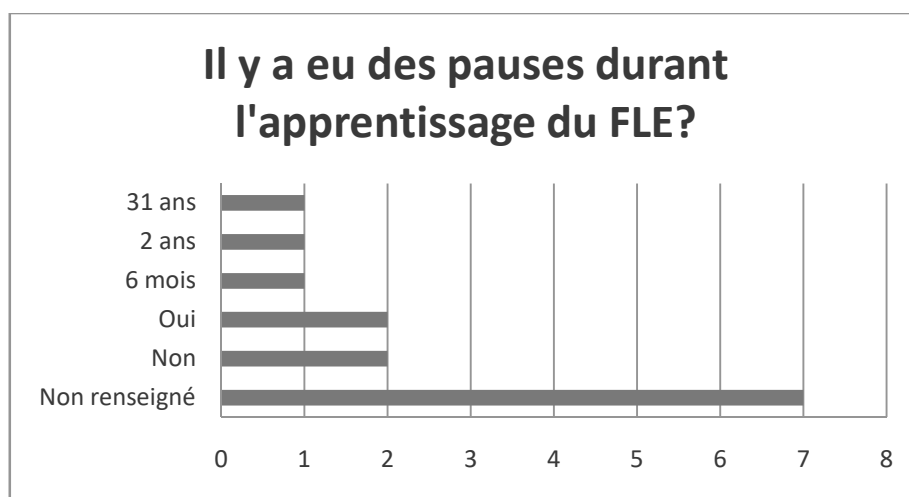


Fig. 39 : Y a-t-il eu des pauses durant l'apprentissage du FLE ?

Cette information nous importe pour avoir une idée de la continuité de l'apprentissage de la LE. D'ailleurs c'est un facteur à prendre en compte lors de la conception des cours, de la répartition des unités d'un manuel et de la passation d'examens. Il est utile de rappeler que pour le FLE le nombre d'heures d'apprentissage est extrêmement variable selon les institutions et les dispositifs¹⁷¹.

Nous savons qu'apprendre une langue ce n'est plus simplement une histoire de fréquentation des cours. L'implication de l'apprenant en dehors de la salle de classe et le temps qu'il consacre aux différentes façons de se l'approprier ont un impact direct sur sa compétence langagière. « Ce qui est de plus en plus reconnu, c'est que la formule de la situation extensive : « 2 heures hebdomadaires » de cours de langue étrangère ne mène pas à grand chose » (Susó López, 2006 : 384). C'est pourquoi un travail sur les stratégies d'enseignement-apprentissage se révèle aussi important. En plus des stratégies, dans un contexte hétéroglotte, il est également important de savoir dans quelles situations l'apprenant peut mobiliser ses compétences en LE. Nos apprenants des CEF qui ont 3 heures de cours par semaine (divisées en 2 fois 1h30) ont été questionnés sur les opportunités qu'ils avaient d'utiliser le français en dehors des cours.

¹⁷¹ À titre d'exemple nous joignons aux annexes la répartition des heures de cours par niveaux de l'Alliance Française de Bruxelles, de l'Institut Français de la Slovénie et de France Education International, l'ancien CIEP.

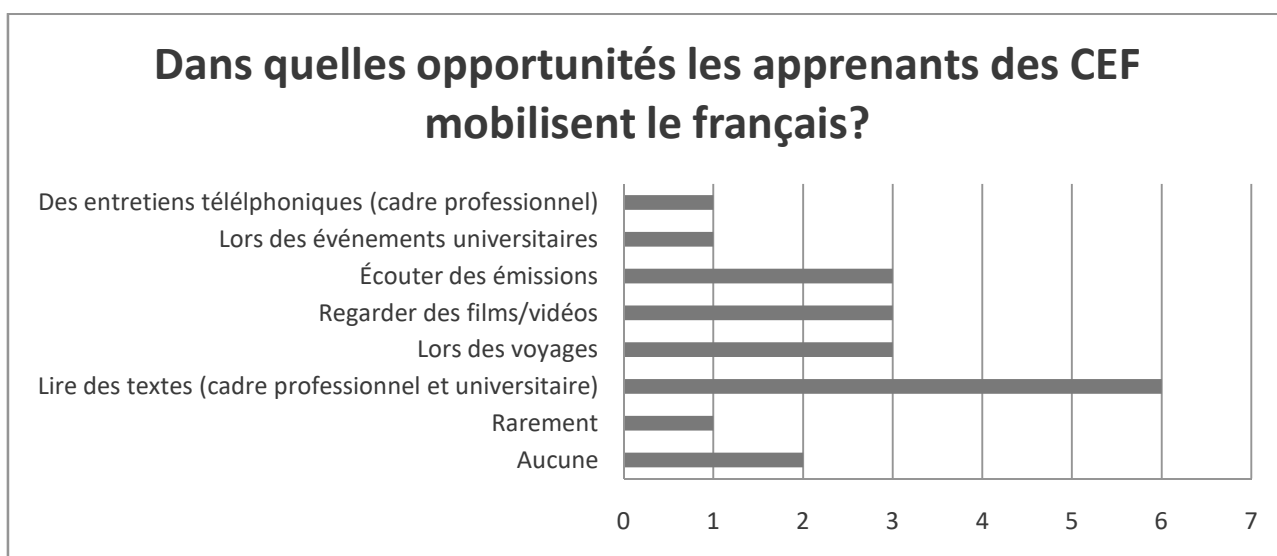


Fig. 40 : Dans quelles situations les apprenants des CEF mobilisent-ils le français ?

Il n'est pas étonnant de constater que les informations de ce graphique rejoignent les données concernant les stratégies utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage de la LE. Encore une fois, cela est dû au fait que nous sommes dans un contexte hétéroglotte et que toute opportunité de mobilisation de la LE relève également des stratégies d'apprentissage. Toutefois, la majorité du groupe a déjà visité un pays francophone soit pour des raisons professionnelles ou personnelles.

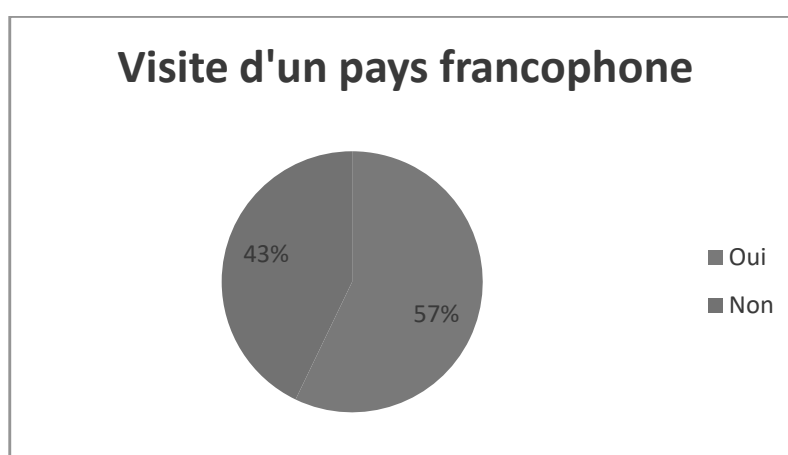


Fig. 41 : Taux des apprenants des CEF ayant déjà visité un pays francophone

Tous les éléments présentés jusqu'ici peuvent aider à expliquer le taux de désistement des apprenants. Il s'agit d'un public adulte qui travaille pour la grande majorité et/ou qui suit des études à l'université. L'apprentissage du FLE, nous l'avons vu, est surtout motivé par des raisons personnelles et culturelles. Le contact avec la langue est rare et ne peut effectivement se réaliser avec d'autres francophones que pendant les voyages.

Même s'ils ont affirmé utiliser des émissions radios et/ou télévisées, comprendre ce qui est dit reste la difficulté la plus évoquée par les apprenants. Nous reprenons dans le graphique ci-dessous les plus grandes difficultés citées par le groupe. Quand il y avait plus d'une réponse, nous n'avons considéré que la première. Nous avons également gardé les termes utilisés par les apprenants.

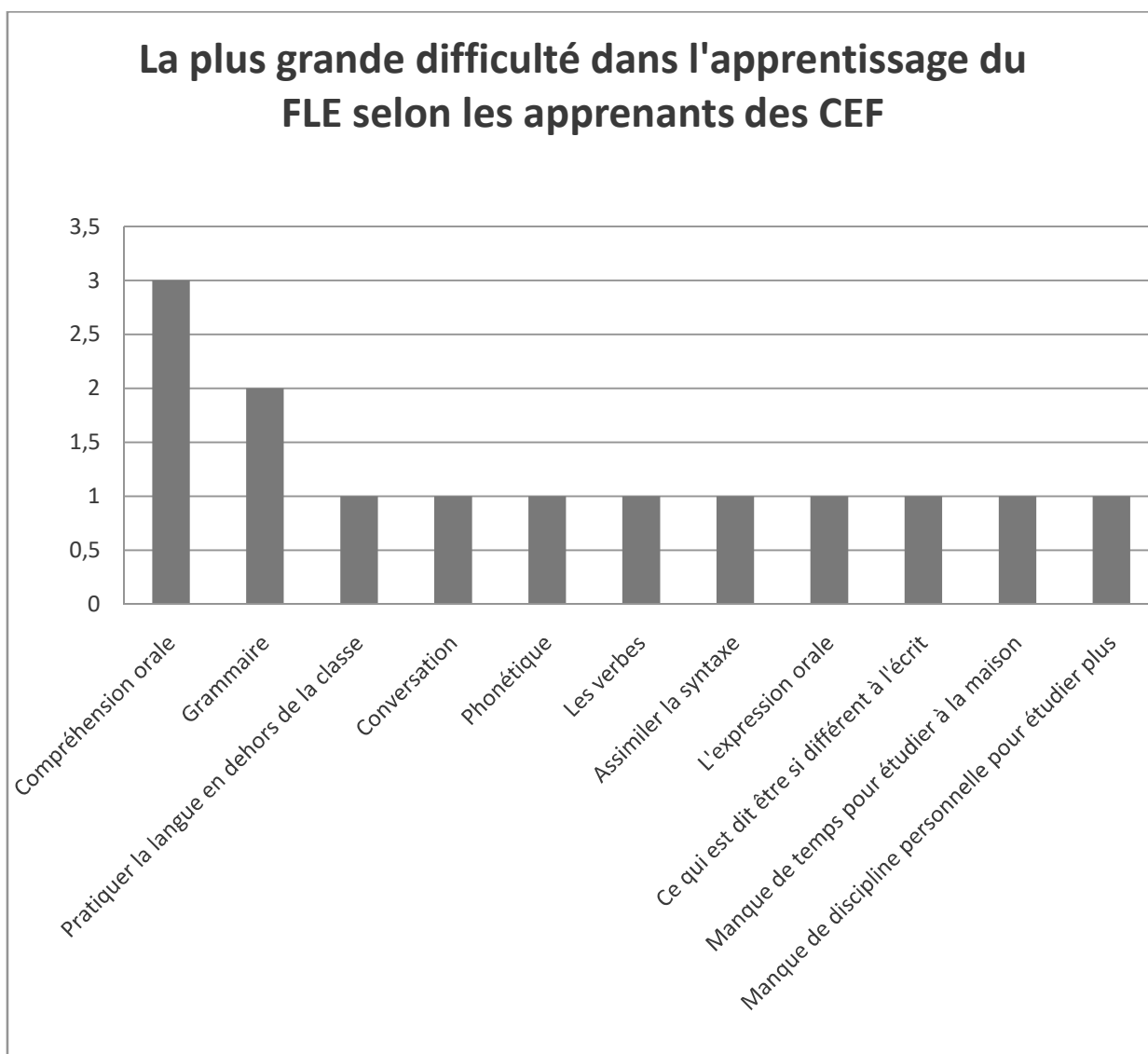


Fig. 42 : La plus grande difficulté dans l'apprentissage du FLE selon les apprenants des CEF

De l'autre côté, il n'est pas étonnant que ce soit l'activité de lecture qui soit placée en premier quand il s'agit d'évoquer la plus grande facilité dans l'apprentissage de la LE.

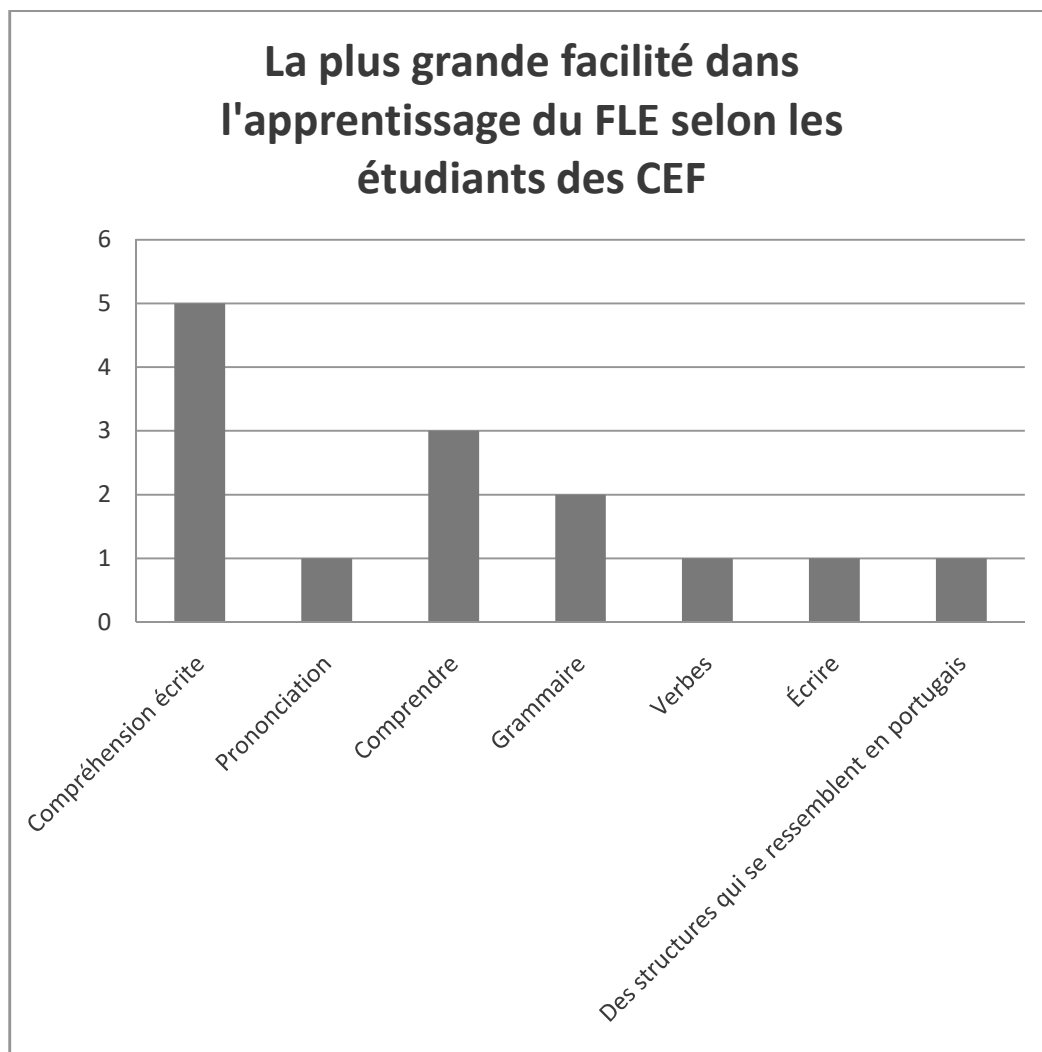


Fig. 43 : La plus grande facilité dans l'apprentissage du FLE selon les apprenants des CEF

Nous allons présenter les profils des apprenants en France.

2.5.5 Les apprenants du DUFLS

Les apprenants du DUFLS sont des étudiants chinois qui viennent de terminer le lycée en Chine et qui arrivent en France pour réaliser des études supérieures. D'ailleurs, cet aspect est le premier qui ressort lorsque l'on regarde leurs motivations pour apprendre le français. Cette partie consiste à rendre compte de ces données qui seront considérées comme des éléments contextuels lors de l'analyse des productions de ces apprenants. Le groupe que nous avons observé comptait 28 étudiants. Le nombre de filles est légèrement supérieur à celui des garçons. La moyenne d'âge du groupe est de 19 ans. Ces données sont récapitulées dans les graphiques ci-dessous :

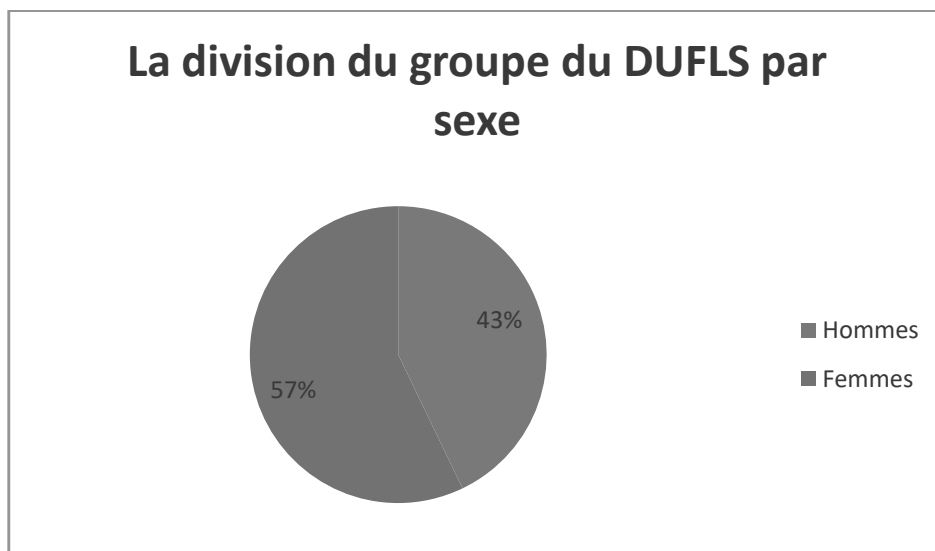


Fig. 44 : La division du groupe du DUFLS par sexe

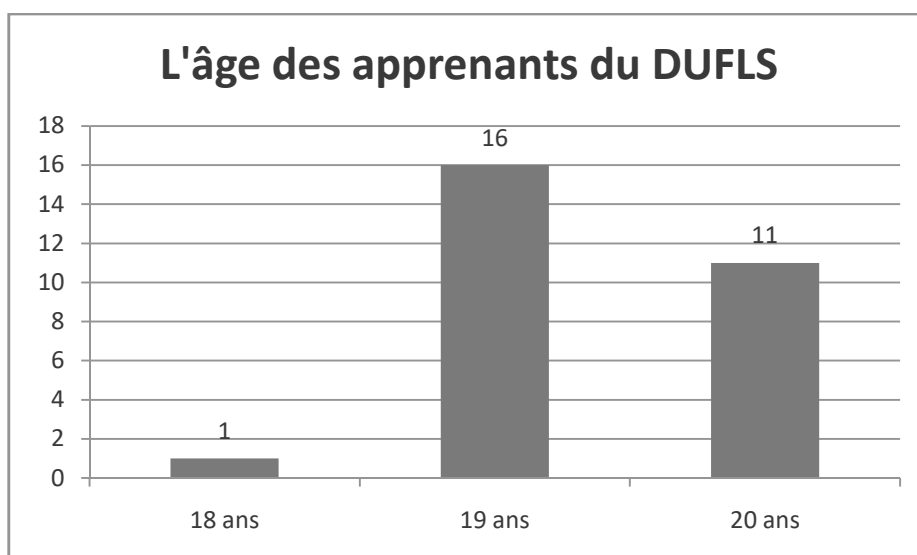


Fig. 45 : L'âge des apprenants du DUFLS

Nous nous sommes également intéressée aux langues parlées par les étudiants. À notre question : « En plus du français, parlez-vous d'autres langues ? Lesquelles ? », nous constatons que le français est systématiquement la 2^{ème}, voir la 3^{ème} langue étrangère puisque tous les apprenants ont au moins l'anglais comme première langue étrangère. Mais le français est pour tous la 1^{ère} LE latine. En outre, quelques étudiants se sont contentés de signaler uniquement les LE, en laissant le chinois (la langue maternelle du groupe) écarté de la notion de langue “parlée”. Nous avons décidé, dans ce cas, d'absence de mention du chinois dans les réponses, de le considérer comme “parlé” par tous les étudiants. Il est vrai que notre question ne précisait pas s'il s'agissait de la connaissance des LE ou des LM.

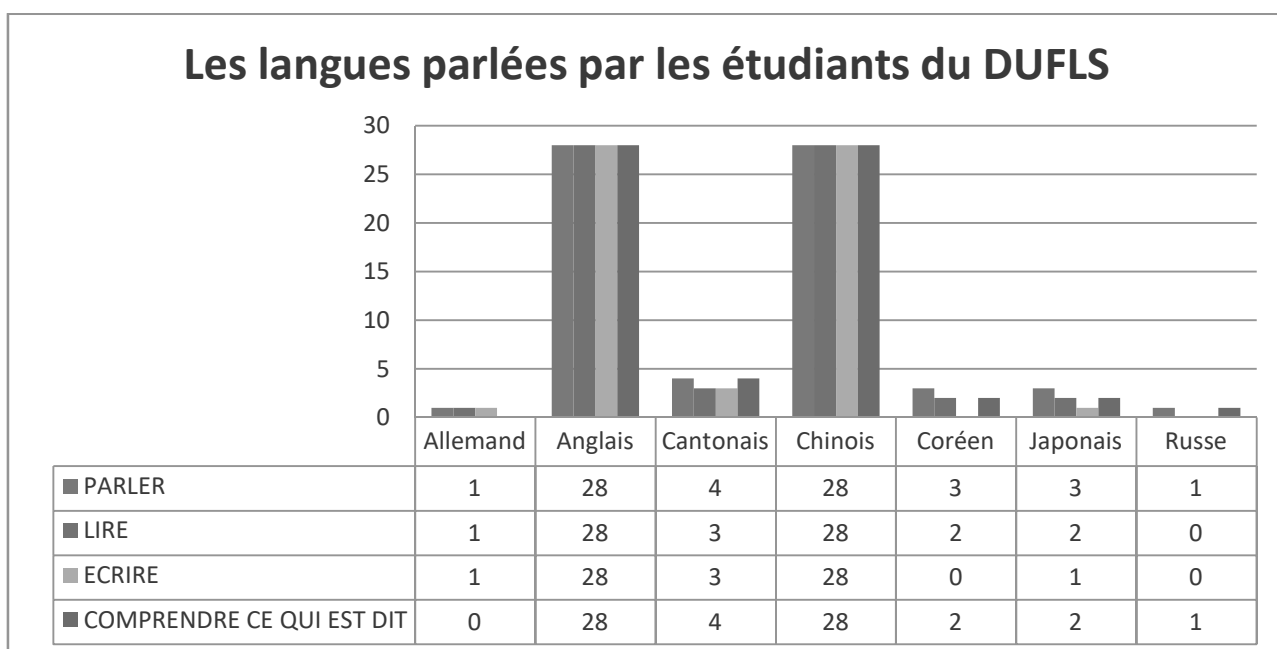


Fig. 46 : Les langues parlées par les étudiants du DUFLS

Nous sommes consciente du flou que cette question instaure, ainsi que celui de la notion de “parler une langue”. Qu’est-ce que *parler* une langue ? Qu’est-ce que *connaître* une langue ? En plus, en regardant notre questionnaire et la façon dont la question a été construite, nous nous rendons compte que le jargon didactique tellement ancré dans notre domaine des “quatre compétences langagières” nous a aussi piégée. Nous estimons, à ce stade de notre étude et dans un souci de cohérence interne entre nos propos, qu’il nous aurait fallu proposer les huit activités langagières décrites dans le *Cadre* et même les ressources proposées par le CARAP comme possibilités de réponses à notre question. Nous estimons que cela nous aurait permis d’avoir une vision plus exacte de nos contextes. Cependant, si cela avait été le cas, aurait-il été possible d’observer / de mesurer les compétences atteintes dans chaque activité / ressource considérée comme acquise par l’apprenant ? Si oui, comment aurait-on pu traduire ces éléments lors de l’analyse des productions en FLE ? Nous n’avons pas encore de réponses à ces questions. Mais cela ne nous empêche pas d’être lucide quant à la complexité de telles situations.

Nous remarquons encore que les autres LE mentionnées (sans considérer l'anglais) sont plus souvent estimées comme acquises dans les activités de production et de réception orales. Ceci rapproche les hypothèses acquisitionnistes en LM du processus en LE¹⁷².

Ensuite, nous avons voulu examiner la situation de l'apprentissage du français par les étudiants. Sur ce point nous avons un groupe relativement homogène en ce qui concerne les motivations pour apprendre le français et sur le fait que la grande majorité soit en France pour la première fois.

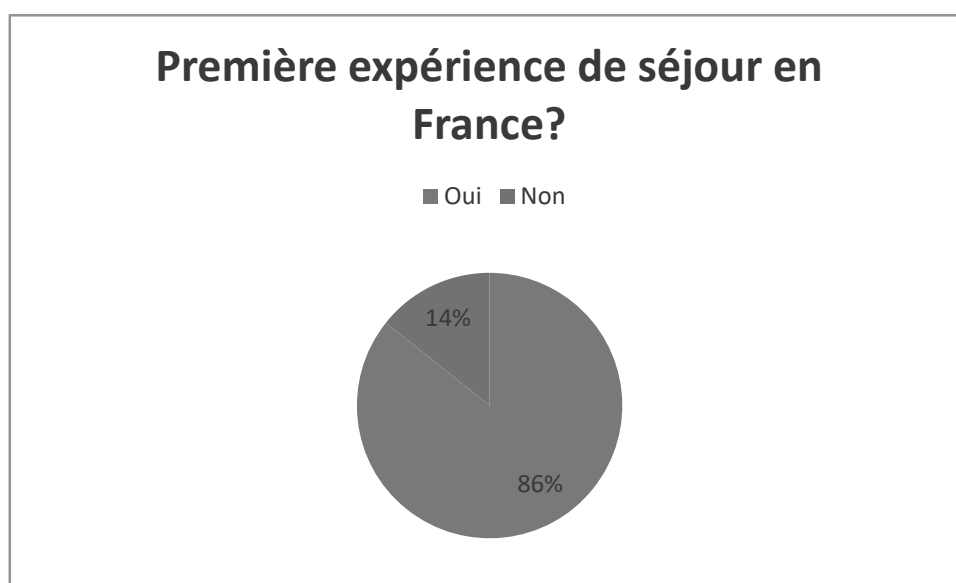


Fig. 47 : Pourcentage d'apprenants du DUFLS ayant déjà séjourné en France

¹⁷² Même si le débat a longtemps divisé la DL, nous n'allons pas entrer dans la discussion de ce qu'est une langue apprise ou une langue acquise. Nous nous intéressons à la langue en action, à l'appropriation que les acteurs font des formes linguistiques en FLE, à l'historicité des discours et des sujets.

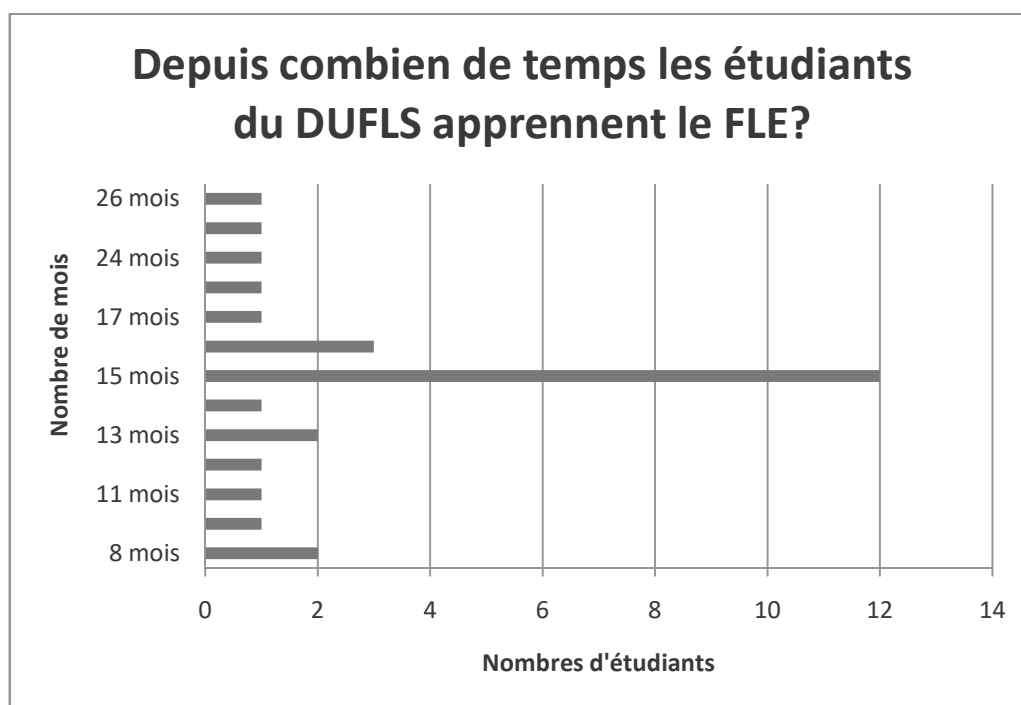


Fig. 48 : Le nombre des mois d'apprentissage du FLE par les étudiants du DUFLS

L'homogénéité que nous venons d'évoquer est toutefois très relative, car même si la majorité des apprenants apprennent le français depuis 15 mois¹⁷³ l'écart entre celui qui l'apprend depuis seulement 8 mois et celui qui a déjà plus de 2 ans d'apprentissage est considérable.

Cet écart est aussi observable dans la durée du séjour en France des apprenants, comme nous le constatons dans le graphique ci-dessous :

¹⁷³ Notre question n'était pas claire quand il s'agissait de savoir s'ils considéraient seulement l'apprentissage en France, mais également en Chine. Cependant, au regard des réponses à la question « Depuis combien de temps êtes-vous en France ? », nous comprenons qu'ils ont considéré le temps d'apprentissage du FLE en Chine également.

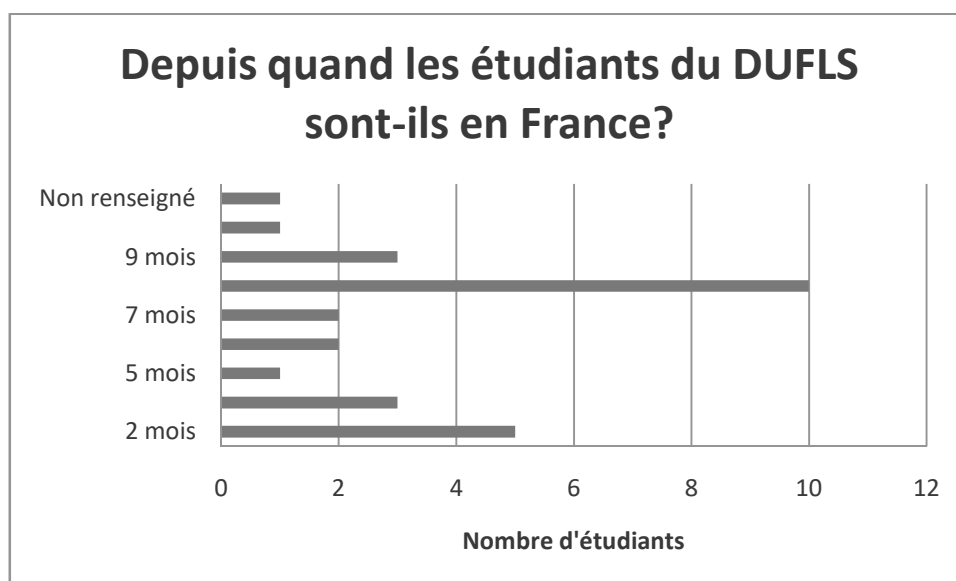


Fig. 49 : La durée du séjour des étudiants du DUFLS en France

Les représentations individuelles de ce que signifie apprendre une langue sont un autre aspect parlant qui ressort de ce questionnaire. Une bonne partie des apprenants considèrent les vacances comme des pauses dans leur cursus certainement, mais également dans l'apprentissage du FLE comme nous le constatons dans les résultats donnés dans le graphique ci-dessous :

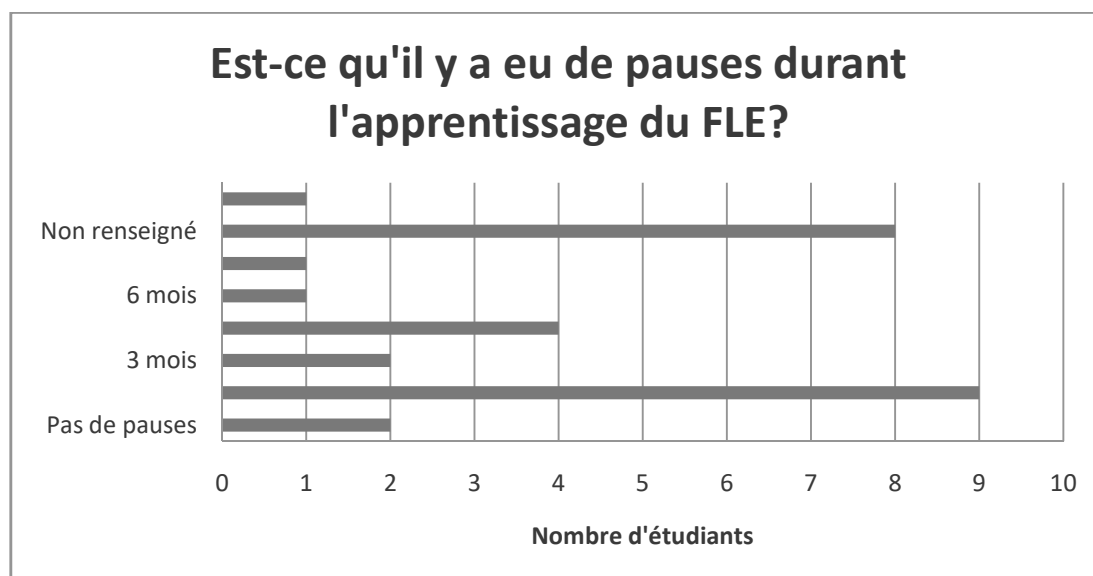


Fig. 50 : Les pauses pendant la période d'apprentissage du français par les étudiants du DU

Nous ignorons si, pendant les vacances, ils rentrent en Chine ou, encore plus, quel contact linguistique avec la LE ils conservent durant cette période sans cours. De même, nous imaginons que ceux qui n'ont pas indiqué s'ils ont eu des pauses, ont quand même eu des périodes de vacances. Toutefois, apparemment, ils ne considèrent pas cette

période comme une variable pouvant avoir un impact sur le continuum de leur apprentissage.

Comme nous l'avons déjà évoqué, la grande majorité du groupe a une motivation très concrète pour suivre des cours de FLE : l'intégration d'un établissement français d'enseignement supérieur.

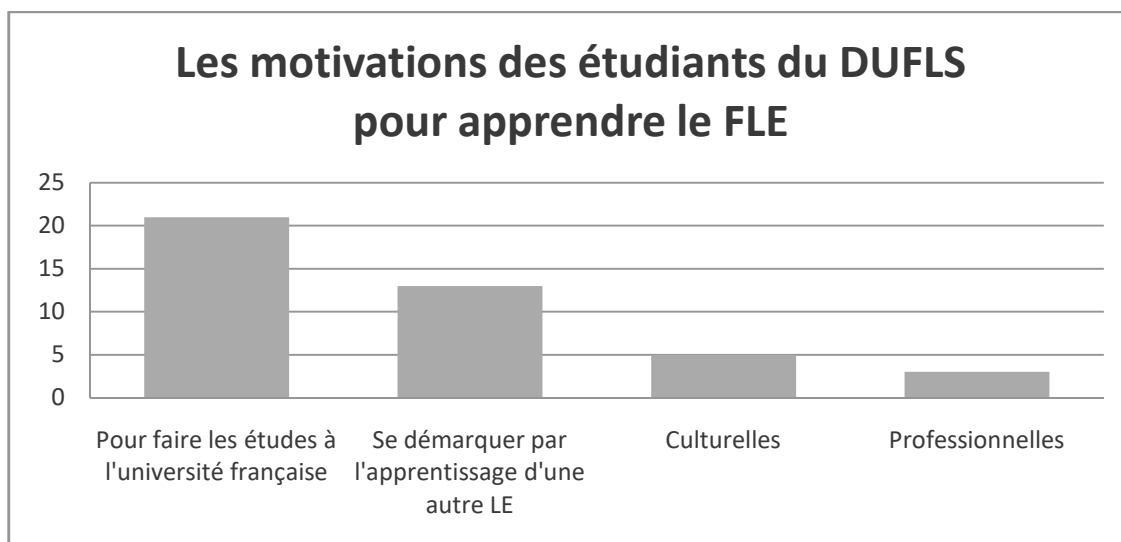


Fig. 51 : Les motivations des étudiants du DUFLS pour apprendre le FLE

Certains ont évoqué le fait de maîtriser une 2^{ème} langue étrangère de reconnaissance internationale. Et une petite partie a cité des motivations culturelles et / ou professionnelles. Ceci nous amène à conclure qu'il est plus aisé d'identifier (et de justifier) des raisons concrètes avec des effets quasi immédiats sur leur vies.

À la question, « selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français ? », nous n'avons retenu qu'une seule réponse : la première, quand l'apprenant en a donné plus d'une. Les termes dans les graphiques (de la plus grande facilité aussi) sont les mêmes que ceux utilisés par les apprenants.

La plus grande difficulté dans l'apprentissage du FLE selon les étudiants du DUFLS

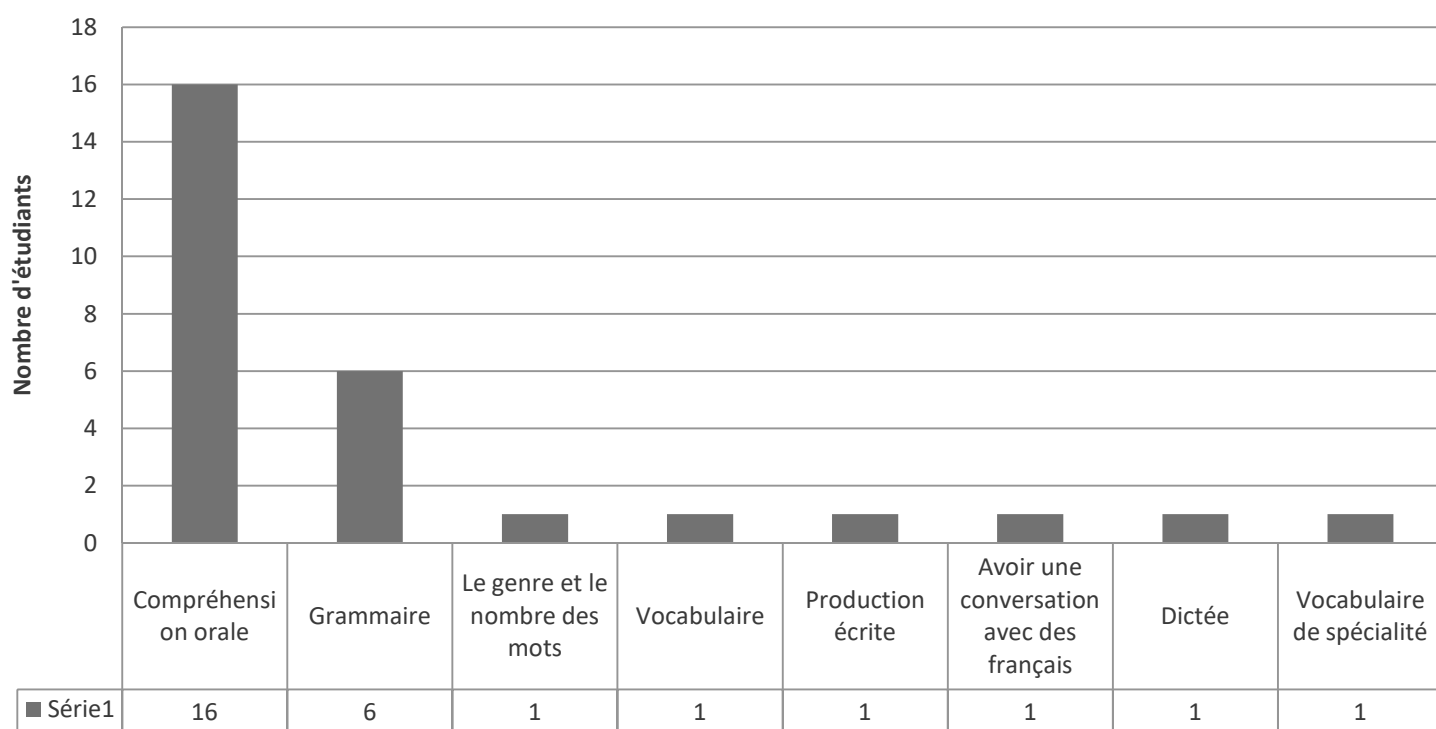


Fig. 52 : La plus grande difficulté dans l'apprentissage du français selon les étudiants du DUFLS

La compréhension orale est pointée du doigt par 57% des apprenants, suivie de la grammaire, loin derrière avec 21% des apprenants qui la considèrent comme étant ce qu'il y a de plus difficile dans l'apprentissage du français. Les autres entrées du graphique sont intéressantes également et révèlent des pratiques et des représentations individuelles qui doivent être prises en compte lors de la gestion de l'hétérogénéité et de la complexité en salle de classe.

De l'autre côté de la balance, nous trouvons la compréhension écrite considérée par près de 43% des apprenants comme ce qu'il y a de plus facile dans l'apprentissage du FLE. Ce qui nous saute aux yeux est l'obtention du même pourcentage, 21%, d'étudiants, qui considèrent la grammaire, cette fois-ci, comme l'élément le plus facile dans leur processus d'apprentissage du FLE. Et nous transcrivons la réponse d'un étudiant qui nous interpelle quant au statut de l'action et de l'action productrice de *sens* en LE : « Et ce qui vous semble le plus facile ? – Lire en français même si on ne sait pas ce qu'il signifie [*sic*] ».

La plus grande facilité dans l'apprentissage du FLE selon les étudiants du DUFLS

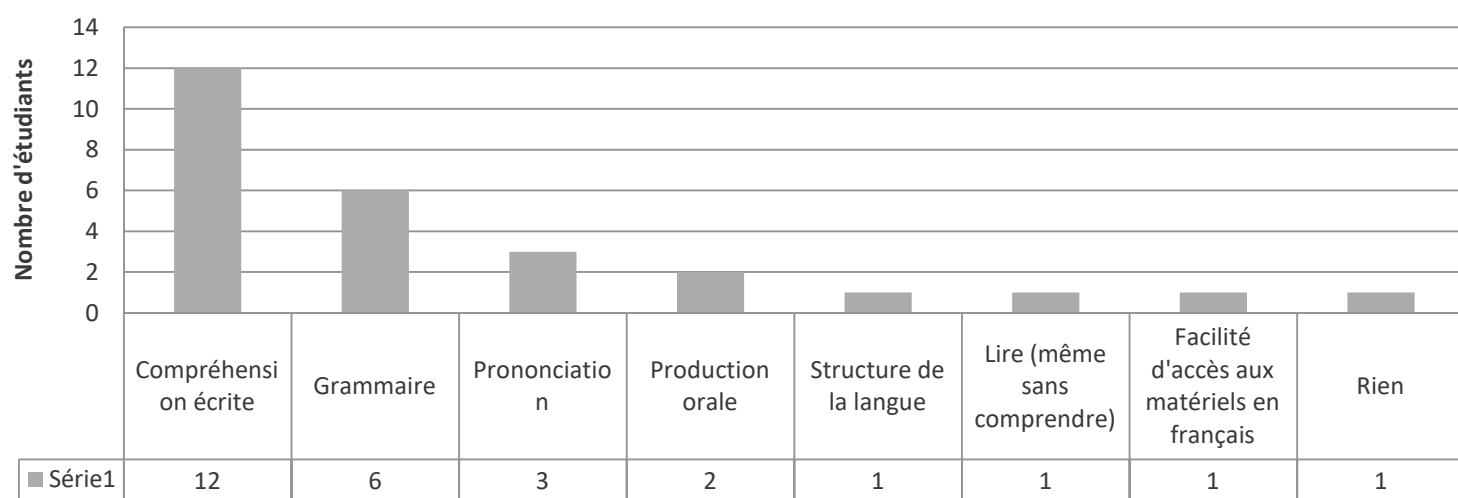


Fig. 53 : La plus grande facilité dans l'apprentissage du français selon les étudiants du DUFLS

Pour conclure sur l'aperçu de notre groupe d'apprenants chinois en France, nous nous sommes intéressée à leur utilisation des stratégies qui contribuent à l'efficacité de l'appropriation de la LE. C'est un aspect très évocateur dans la mesure où les stratégies d'apprentissage sont le reflet des cultures éducatives également.

Les stratégies des étudiants du DU pour faciliter l'apprentissage du FLE

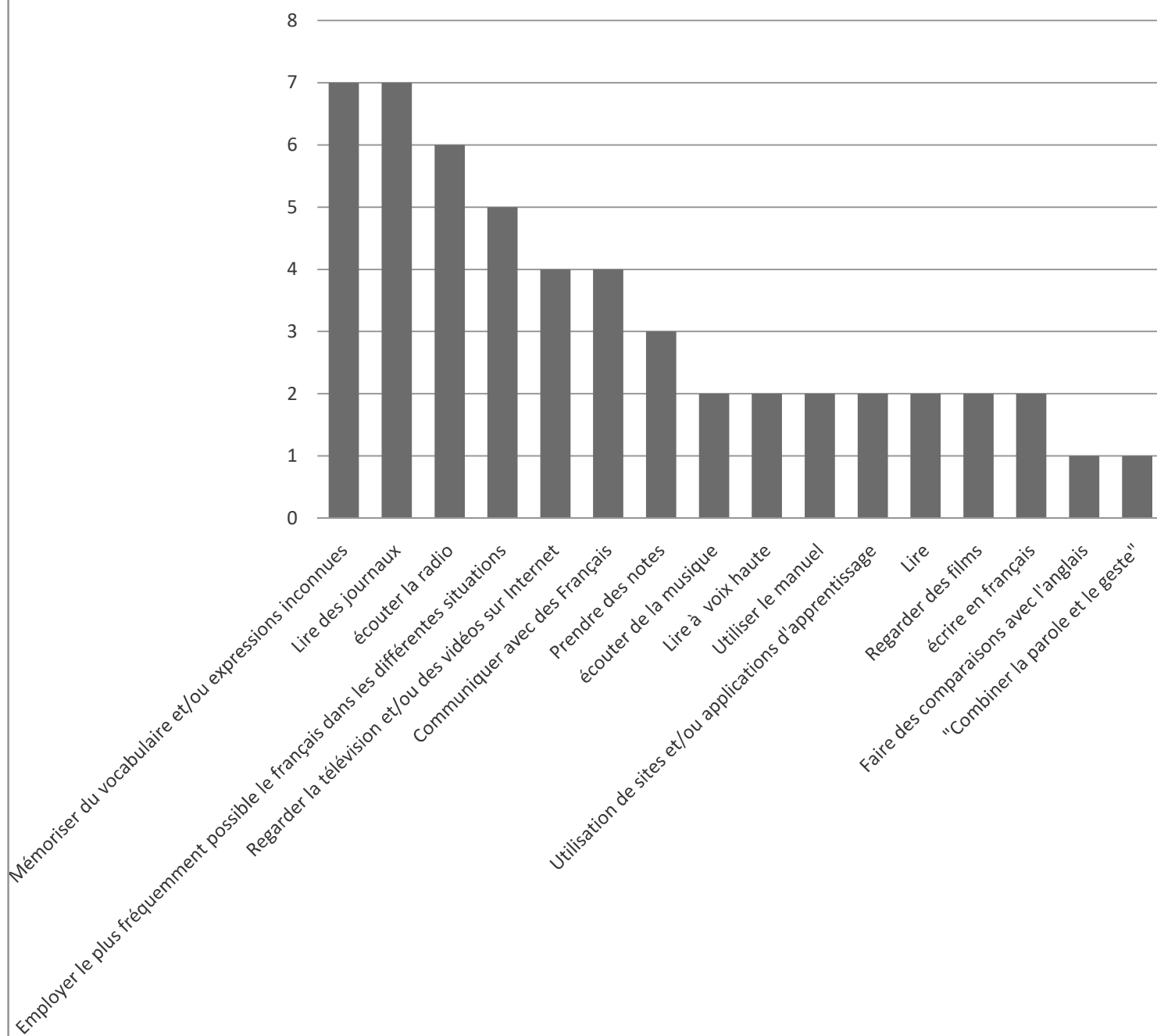


Fig. 54 : Les stratégies d'apprentissage des étudiants du DU pour faciliter l'appropriation du FLE

La moitié du groupe déclare utiliser des stratégies de mémorisation (apprendre par cœur des listes de vocabulaire) et des stratégies de lecture. Cette dernière est cohérente avec l'aspect considéré comme le plus facile par une quantité considérable du groupe, la compréhension écrite. Des stratégies liées au fait que ces apprenants sont en France, donc en milieu homoglotte, ne font leur apparition qu'en 4^{ème} et 6^{ème} positions, à savoir « employer le plus fréquemment possible le français dans les différentes situations » et « communiquer avec des Français » respectivement. D'ailleurs, des 16 stratégies évoquées par les apprenants, il n'y a que celles que l'on vient d'évoquer et éventuellement « combiner la parole et le geste » qui pourraient être des stratégies qui dépendent d'un milieu homoglotte pour se réaliser.

Les fondements théoriques posés (*Cf.* Chapitre 1), la méthodologie et les contextes de recherche explicités (*Cf.* Chapitre 2), nous pouvons passer à l'analyse effective des données au chapitre suivant.

Chapitre 3 : Analyse des données

Il s'agit de reprendre les notions et les concepts discutés tout au long de notre chapitre théorique et de voir comment ils se présentent et s'organisent au sein des manuels (*Alter Ego + 3* et *Le Nouvel Édito B1*) (3.1.1 et 3.2.1), des cours observés (au Brésil et en France) (3.1.2 et 3.2.2) et des productions des apprenants (Brésiliens et Chinois) (3.1.3 ; 3.1.4 ; 3.2.3 et 3.2.4). Il sera question de relier nos analyses au concept de transposition didactique ainsi qu'aux différentes notions discutées dans le Chapitre 1, pour faire ressortir les évidences paradigmatiques de la méthodologie actionnelle dans nos contextes de recherche et dans la DL du début du 21^{ème} siècle (3.3).

3.1 Le manuel *Alter Ego + 3*

Le manuel de FLE *Alter Ego + 3* (AE+3, 2013, Hachette) se définit comme « une **méthode** de français »¹⁷⁴ (p. 3) ce qui, d'emblée, nous interpelle quant aux termes utilisés par les concepteurs de manuels. En effet, la transposition didactique des préconisations officielles émanant du *Cadre* vers le manuel de langue nous montre déjà comment l'utilisation arbitraire de certains termes contribue à diffuser le flou terminologique (voire épistémologique) en DL. En outre, on peut penser qu'il n'y a pas beaucoup de cohésion entre le manuel (le livre de l'élève) et le guide pédagogique le concernant. Dans le *Guide pédagogique* (Guide AE+3, 2013, Hachette), nous trouvons par exemple le terme « 4 compétences » pour évoquer les activités langagières, ce qui n'est pas le cas dans le livre de l'élève. Cela est probablement dû au fait que les auteurs du guide ne sont pas les mêmes que ceux du manuel¹⁷⁵.

Le manuel place l'apprenant au centre du processus d'enseignement-apprentissage surtout via le travail sur les stratégies ce qui « l'amène progressivement vers l'autonomie » (AE+3, 2013 : 3) et conséquemment « l'apprentissage de la langue se fait ainsi dans **une perspective actionnelle** qui trouve son aboutissement dans la pédagogie du **projet** mise en œuvre en fin de dossier¹⁷⁶ » (AE+3, 2013 : 3).

¹⁷⁴ Mis en gras par nous.

¹⁷⁵ Catherine DOLLEZ & Sylvie PONS sont les conceptrices du livre de l'élève ; Michel GUILLOUX, Édith TURBIDE, Marie-Françoise NE & Marie ROUSSE sont les auteurs du *Guide pédagogique d'AE+3*. Il est toutefois indiqué qu'ils ont travaillé en collaboration avec Catherine DOLLEZ et Sylvie PONS.

¹⁷⁶ En gras dans le texte.

Toutefois, l'emploi des termes *perspective actionnelle*, *CECRL*, *projet* et *autonomie* ne signifie pas rupture paradigmatique. Même si nous lisons dans l'avant-propos du manuel que l'« **implication d'ordre méthodologique** [la perspective actionnelle] s'accompagne d'une motivation culturelle et affective [...]»¹⁷⁷ (AE+3, 2013 : 3), la perspective actionnelle est considérée comme une démarche de l'approche communicative déjà existante et probablement dont les enseignants sont plus familiers, comme nous le constatons dans l'extrait du Guide AE+3 (2013 : 5) ci-dessous :

Principes méthodologiques

La méthodologie d'*Alter Ego + 3* repose sur une **approche communicative** de l'enseignement. Elle place l'apprenant en situation et lui fournit les instruments nécessaires pour échanger de manière **autonome**, tant dans la classe que dans le milieu francophone où il peut se trouver immergé. Il est constamment impliqué dans son apprentissage grâce à une **démarche résolument actionnelle**.

Dans la logique du DELF B1, mais également pour apprendre la langue et la culture dans tous leurs aspects, *Alter Ego + 3* s'articule autour de deux axes : théorique et pragmatique. Ainsi, *Alter Ego + 3* accorde toute sa place à la dimension critique de la langue française : les médias, extraits d'œuvres littéraires, essais abondent pour apprendre à *parler de* quelque chose. Mais dans *Alter Ego + 3*, on considère qu'il faut encore apprendre à *parler pour agir*, même à un niveau avancé. C'est pourquoi, dans les pages *La vie au quotidien*, de nombreux objectifs pragmatiques sont repris pour être enrichis par rapport aux apprentissages de niveau A2 comme demander son chemin, réclamer, etc., le *Cadre européen commun de référence* invitant à un apprentissage en spirale se poursuivant niveau après niveau.

Fig. 55 : Extrait du Guide AE+3 (2013 : 5)

Ce qui nous interpelle dans cet extrait est la distinction entre un travail *sur* la langue (« la dimension critique de la langue française ») et un travail *par* la langue (« apprendre à parler pour agir »). Ceci est rendu cohérent par le choix « de deux axes : théorique et pragmatique ».

Nous observons aussi, dans le tableau des contenus du manuel que tous les dossiers sont formulés avec des verbes conjugués à la première personne du singulier¹⁷⁸ (« Je m'informe » ; « J'agis » ; « Je me cultive »)¹⁷⁹. Ces verbes représentent l'objectif majeur du dossier. Comme le constate Springer (2009 : 26) « si l'expérience sociale est bien sûr personnelle, elle ne peut se réaliser et se formaliser qu'à travers la communication et l'interaction avec les autres et grâce à divers instruments et outils ». Le verbe est également au centre du discours pour Humboldt. Il « remplit deux fonctions : l'une relationnelle, l'autre existentielle » (Voss, 2017 : 325). Ainsi l'objectif d'apprentissage de le LE est de s'approprier les formes linguistiques pour s'informer,

¹⁷⁷ Mis en gras par nous.

¹⁷⁸ Pour Humboldt « le concept de société dérive de celui d'individu. Le premier suppose l'existence du second. Mais la réciproque n'est pas vraie » (VOSS, 2017 : 286).

¹⁷⁹ L'intégralité du tableau des contenus ainsi que toutes les parties citées et/ou analysées du manuel se trouvent dans les annexes.

agir (dans le sens de proposer des actions qui engagent le sujet au sein de la société, en tant que citoyen) et se cultiver.

La hiérarchie proposée par le manuel lors de la répartition des compétences langagières a également retenu notre attention. Même si les concepteurs placent la composante pragmatique au sommet du processus, celle-ci, de même que la composante linguistique, appartient à la composante socio-langagière. Notre questionnement, au simple regard de ce tableau des contenus, est pourquoi privilégier certaines compétences (compétences lexicale, grammaticale et phonétique) ? Est-ce le signe d'importance supérieure de celles-ci dans le processus d'apprentissage par rapport aux compétences sémantique, orthographique et orthoépique ? Ou ces dernières sont-elles déjà présentes sans avoir besoin d'être clairement mentionnées ? Nous allons essayer de trouver des réponses à ces questions en analysant de plus près le manuel. Voici un extrait du tableau des contenus :

Contenus socioculturels Thématiques	Objectifs pragmatiques	Objectifs socio-langagiers		
		Objectifs linguistiques		Intonation et phonie-graphie
		Grammaire	Lexique	
Dossier 5 J'agis				
Les actions de solidarité	• S'opposer et s'engager • Demander des précisions par mail • Encourager la solidarité	• Le participe présent et le gérondif • Les différents moyens pour exprimer le but	• La solidarité, l'entraide et l'engagement • Les expressions pour demander des précisions	• Les tons du slogan • Le <i>h</i> aspiré et l'article défini
Les moyens d'agir et de s'engager	• Exprimer son soutien • Exprimer des objectifs et ses intentions • Exprimer la durée	• Les expressions de temps pour indiquer la durée	• Les expressions pour encourager • La présentation de revendications	• Les liaisons avec le <i>h</i> • Interpréter un extrait de la pièce <i>Les Mains sales</i> de J.-P. Sartre
 Promouvoir une œuvre caritative				
Projet Faire un programme pour la Journée de la gentillesse				
Dossier 6 Je me cultive				
La découverte d'artistes français et de leurs œuvres	• Parler de ses goûts culturels • Faire une interview • Donner ses impressions • Proposer un programme à des amis dans un mail	• L'interrogation • La question avec l'inversion • Les adverbes en <i>-ment</i> • Les relatives avec le subjonctif	• Les mots pour parler de ses goûts culturels • Les expressions pour proposer un programme à des amis • Le lexique de l'art et des artistes • Les expressions pour donner ses impressions sur un événement culturel • Les expressions pour animer et participer à un débat	• Les tons de l'interrogation et de l'étonnement • Le <i>-t-</i> dans la question avec inversion • Graphie « g », « gu » ou « ge » • Interpréter un extrait de la pièce <i>Art</i> de Yasmina Reza • Jouer un débat autour d'une œuvre d'art
Les spectacles et critiques de spectacle	• Participer à un débat : prendre la parole, garder la parole, couper la parole			
 Décrire une œuvre d'art				
Projet Réaliser pour un magazine un supplément sur un(e) artiste				

Fig. 56 : Extrait du tableau des contenus du manuel AE+3 (2013 : 7)

Dans les objectifs pragmatiques, qui reprennent l'objectif majeur des dossiers, nous avons deux buts à atteindre : le travail de la compétence fonctionnelle (« s'opposer et s'engager » ; « exprimer son soutien » ; et « donner ses impressions », par exemple) et celui de la compétence discursive (« demander des précisions par mail » ; « faire une interview » ; et « proposer un programme à des amis dans un mail » en l'occurrence) qui relève des genres discursifs.

C'est pourquoi, nous imaginons, la compétence sémantique ne pourra avoir une "section" à elle toute seule dans le manuel puisqu'elle est omniprésente dès lors qu'elle traite du sens des mots. Le *Cadre* (2001 : 91) différencie « la sémantique grammaticale [qui] traite du sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux » de la « sémantique pragmatique [qui] traite des relations logiques telles que substitution, présupposition et implication ». En outre, à la lecture de « la question du sens » dans le CECRL celui-ci est catégorique et affirme que :

« Au lieu de partir des formes de la langue et de leur sens, on part d'un classement systématique des fonctions et des notions communicatives, divisées en général et spécifiques et on ne traite qu'après les formes lexicales et grammaticales qui les expriment. [...] Les langues sont fondées sur une **organisation de la forme** et une **organisation du sens**. Ces deux types d'organisation se recoupent de façon largement arbitraire. Une description basée sur l'organisation des formes d'expression fait éclater le sens et celle basée sur l'organisation du sens fait éclater la forme » (CECRL, 2001 : 91)¹⁸⁰.

La complexité des référentiels comme le CECRL est de travailler avec l'arbitraire et de proposer une progression des actes didactico-pédagogiques. Une chose qu'il ne fait d'ailleurs pas. Mais il met en avant les formes (voire les genres discursifs) qui doivent être travaillées à chaque moment de l'apprentissage¹⁸¹. Toutefois, nous constatons que c'est le manuel et surtout l'enseignant (avec toutes les contraintes du terrain) qui décidera de la pertinence des formes à enseigner.

Quand nous lisons que :

« [Le Niveau B1 pour le français] ne propose pas de répartition dans la durée des formes à enseigner (la « progression »). Il n'identifie pas les formes à enseigner ensemble dans une même séquence didactique. Il ne précise pas le volume horaire nécessaire pour atteindre le niveau décrit. [Il] ne préconise aucune méthodologie d'enseignement particulière [...] » (Réf.B1, 2011 : 10-11).

¹⁸⁰ En gras dans le texte.

¹⁸¹ « Les niveaux du *Cadre* ne constituent pas des programmes, mais des points de référence qui permettent de définir clairement ces programmes [...] » (Réf.B1, 2011 : 23).

Il est clair que le manuel a un rôle indéniable quant aux choix opérés par rapport aux formes à enseigner et à apprendre.

Pour notre analyse, nous avons regardé en détail les trois dossiers qui font partie du parcours du groupe-classe observé. De même pour les analyses des interactions professorales : elles ne concernent que les moments où il y a eu un travail sur le manuel ou en rapport avec le livre. Une fois les bases théorico-méthodologiques du manuel posées, passons à la description des dossiers.

3.1.1 Les dossiers 4, 5 et 6 du manuel *Alter Ego + 3 B1*

Dans le chapitre antérieur nous avons présenté nos choix méthodologiques et notre fonctionnement méthodologique pour cette étude. La construction des grilles d'analyse en fait partie. Pour l'analyse des dossiers nous présentons surtout les données obtenues à travers la partie « B » de notre grille, c'est-à-dire, celle qui considère « la cohérence interne du manuel » par rapport à l'AA et les préconisations du *Cadre* largement discutées dans notre 1^{er} chapitre.

Cette grille est construite à partir d'une échelle de Likert pour laquelle 0 = pas présent ; 1 = peu présent ; 2 = assez présent et 3 = très présent. Comme la démarche est très subjective, nous avons décidé de faire l'analyse de chaque dossier d'abord, car il est plus simple de constater le nombre de fois qu'une activité/tâche fait appel à un élément donné. Par exemple, dans le dossier 4 « Je m'informe », il y a 28 activités dans lesquelles presque la moitié (12 occurrences) sont des activités de compréhension écrite. Ceci nous amène à conclure que ce type d'activité est très présent dans ce dossier. Nous avons ainsi procédé au comptage du nombre d'activités par dossier. Nous n'avons pas considéré dans ce comptage certaines parties comme la double page « S'exercer » présente dans chaque dossier comportant des exercices de grammaire et la double page « Vers le DELF B1 » à la fin de chaque dossier. Ce comptage a donné lieu à des données quantitatives comme nous le verrons au long de notre analyse. Nous n'avons pas créé d'outils pour analyser le guide pédagogique. En réalité, nous avons procédé à une lecture des propositions du Guide AE+3 et nous avons intégré ces données pédagogico-méthodologiques au fur et à mesure de notre avancée.

Il est important de rappeler que plusieurs documents assument le rôle de documents prescripteurs dans notre analyse. C'est pourquoi nous dialoguons tout le temps avec le

Cadre, le VCC, le Réf. B1, le CARAP en plus du manuel et du guide pédagogique qui constituent nos objets d'étude. Il faut aussi considérer les aspects qui seront soulevés à partir de nos questions de recherche. Pour rappel nous les exposons ci-dessous :

- Quels types de tâches sont présents dans le manuel ?
- Quelle est la place de l'action sociale dans les activités proposées dans le manuel ?
- Quel type d'interactions peuvent avoir lieu à partir de ces tâches ?
- Les stratégies d'enseignement-apprentissage sont-elles explicitement énoncées ?
Quelle place occupent-elles dans la séquence pédagogique du manuel ?

Il est utile de préciser que nous analysons de manière globale les dossiers et que nous prenons quelques éléments pour illustrer nos propos.

a) Dossier 4 « Je m'informe » (AE+3)

Le tableau des contenus du dossier 4 nous en donne son fil conducteur. Par sa lecture, nous déduisons que les activités seront centrées sur les productions orales et/ou écrites, car les verbes « parler », « donner », « relater » et « évoquer » apparaissent cinq fois dans les huit objectifs pragmatiques énoncés (les autres étant « comprendre » et « savoir analyser »).

Dossier 4 Je m'informe				
Les moyens d'information	• Parler des façons de s'informer	• La phrase nominale	• Le lexique des médias	• Distinguer les sons consonantiques : [t]/[d] ; [s]/[z] ; [ʃ]/[ʒ] ; [ʎ]/[ʝ] ; [ɥ]/[y] ; [ɛ]/[ɐ] ; [ɔ]/[ɔ̃] ; [k]/[g] • Les liaisons obligatoires et facultatives • Virelangues • Interpréter un extrait de la pièce <i>Rhinocéros</i> d'Eugène Ionesco
	• Donner des informations par courrier	• La forme passive	• Les mots pour rédiger un article de fait divers	
Des points de vue sur la presse et les médias	• Comprendre des titres d'actualité	• Exprimer la cause et la conséquence		
Le traitement de l'information	• Donner son point de vue sur la une de quotidiens et savoir analyser des informations	• Les différents moyens pour évoquer des événements incertains		
	• Relater un événement dans un article narratif et comprendre un article informatif			
	• Évoquer un événement non confirmé			
Préparer des titres d'actualité				
Projet : Composer la une d'un journal et préparer un bulletin radio				

Fig. 57 : Tableau des contenus du dossier 4 « Je m'informe » du manuel AE+3 (2013 : 6)

En analysant de plus près ce dossier, nous constatons que c'est l'activité de compréhension écrite qui prime contrairement à notre hypothèse initiale :

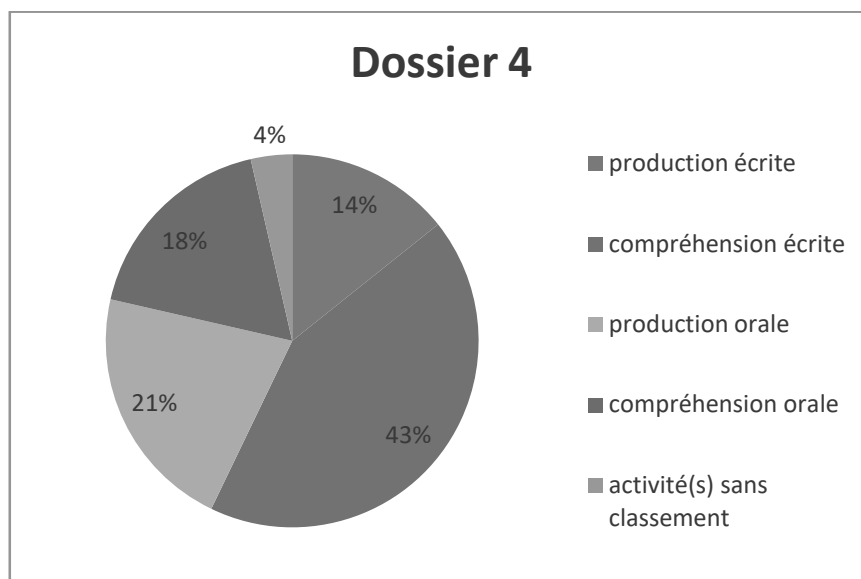


Fig. 58 : Répartition des activités langagières dans les tâches du dossier 4 « Je m'informe » du manuel AE+3 (2013)

Pour mieux comprendre pourquoi, regardons de plus près les pages du manuel. Au début du dossier 4 « Je m'informe », nous repérons tout d'abord les éléments paratextuels : sur la première page, on trouve une photo de l'auteur du texte (Jules Verne) et une brève présentation de l'écrivain. À côté, nous pouvons voir la photo d'un kiosque à journaux vers 1900¹⁸². C'est à l'apprenant de faire le pont entre l'écrivain du 19^{ème} siècle et le lieu où l'on pouvait trouver, entre autres, ses textes. Il y a un tableau lexical pour aider l'apprenant à comprendre le texte. Les cinq activités qui suivent le texte (sur la page de droite) proposent une progression de l'activité écrite de l'apprenant. On commence par mobiliser les stratégies. Pour comprendre le terme de stratégie, on reprend la définition donnée par le CECRL (2001, 15) : « **est considéré comme stratégie** tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui »¹⁸³.

Ainsi, l'apprenant est sollicité pour mobiliser des stratégies proposées *par* le manuel. Il s'agit de stratégies de réception où l'apprenant doit repérer des passages dans le texte pour l'aider à *comprendre* qu'il s'agit du genre discursif *nouvelle d'anticipation* (selon le corrigé du guide AE+3). L'action de comprendre est mise en relief par les

¹⁸² Toutes les pages citées du manuel se trouvent dans les annexes.

¹⁸³ En gras dans le texte.

conceptrices du manuel. Selon elles, les activités 1, 2, et 3 (p. 68) doivent permettre à l'apprenant de « comprendre » et d'« approfondir la compréhension écrite du texte » en question. La progression des activités, qui sont fondées sur la recherche d'informations dans le texte, est établie du général vers le particulier en finissant par impliquer l'apprenant dans la thématique « Sur quels points, selon vous, Jules Verne était-il visionnaire ? » (activité 3, p. 67). Cette progression suit la logique conseillée par le *Cadre* (2001 : 59) où

« Pendant les opérations d'activité réceptive, des indices identifiés dans le contexte général (linguistique et non linguistique) et les attentes relatives à ce contexte provoquées par le schéma pertinent sont utilisés pour construire une représentation du sens exprimé et une hypothèse sur l'intention communicative sous-jacente. »

Dans cet extrait, nous pensons que la mise en place de ladite stratégie aide l'apprenant à s'approprier la langue étrangère de façon optimale. Le CECRL (2011 : 60) affirme qu'un « usager » de la langue de niveau B1 « peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts ; peut, à l'occasion, extrapoler du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier¹⁸⁴ » quand il s'agit des stratégies de réception. Les trois activités d' AE+ 3 donnent l'occasion à l'apprenant de mobiliser cette compétence stratégique¹⁸⁵.

Une quatrième activité est axée sur la production écrite (« Imaginez la visite d'une troisième salle. Décrivez-la et racontez en quelques lignes ce que Francis Bennet y découvre et ce qu'il y fait ») (AE3+, 2013 : 67, n°4). Cette proposition vient compléter la description du *Cadre* concernant l'activité de production écrite générale. À un niveau B1, il est attendu que l'apprenant puisse « écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une

¹⁸⁴ Nous sommes très critique envers le terme « familier » employé à répétition par le CECRL. L'importance donnée aux compétences générales individuelles de l'apprenant et le fait que chaque apprenant aura forcément un parcours différent d'un autre apprenant (surtout avec un public de jeunes adultes, ce qui est le cas de notre recherche), nous fait affirmer que ce qui est « familier » à un individu ne le sera pas forcément pour un autre. D'où le problème du choix du terme. Cependant, nous estimons que l'utilisation du terme « familier » dans la logique de progression pédagogique quant aux thématiques et formes déjà travaillées en classe au sein d'un même groupe et/ou curriculum fait complètement sens.

¹⁸⁵ « Pour divers chercheurs [nous nous ajoutons à cette liste], la compétence de communication inclut, outre les compétences linguistique et sociolinguistique, une compétence stratégique, consistant à élaborer et adapter des stratégies de communication aux situations d'interaction, y compris donc aux situations nouvelles ou imprévues. Cela n'implique pas que les stratégies soient à chaque fois de nouvelles conduites momentanément improvisées, mais plutôt qu'elles correspondent à des schèmes d'action ou à des procédures interactives construites comportant une dimension langagière » (Réf.B1, 2011 : 269).

séquence linéaire » (CECRL, 2001 : 51). Cette tâche mobiliserait le type discursif d'écriture créative, ce qui est en cohérence avec les propositions du Réf.B1 (2001 : 38).

Cependant, même si l'apprenant de niveau B1 est considéré comme un « utilisateur indépendant » (CECRL, 2001 : 25), il est toujours utile de rappeler que

« Le saut de B1 à B2 semble considérable, voire même qualitatif là où les différences entre A2 et B1 paraissent de nature quantitative. [...] B1 semble à très large spectre et se déploie sur un continuum certainement plus ample que A2. Les descripteurs retenus pour le définir semblent présenter davantage d'affinités avec A2 qu'avec B2. Cela tiendrait à corroborer l'idée qu'il serait utile de scinder B1 en B1.1. et B1.2. aussi bien dans ses aspects communicationnels que formels » (Réf. B1, 2001 : 24).

Comme nous l'avons vu, dans le contexte d'utilisation d'AE+ 3 dans notre étude, les apprenants se situent exactement à mi-chemin au niveau B1.

Niveau	Alter Ego +3
7 (B1.1)	Alter Ego +3 – Dossiers 1 à 3
8 (B1.2)	Alter Ego +3 – Dossiers 4 à 6
9 (B1>B2)	Alter Ego 3 – Dossiers 7 à 9

Fig. 59 : Répartition des dossiers du manuel AE+3, par niveau, dans le contexte des cours des CEF au Brésil.

Dans les autres pages de ce dossier, la thématique de la presse, des médias, du traitement des informations continuent à être travaillée. Dans ce sens, différents types de textes sont proposés à l'apprenant : des couvertures de magazines, des articles et des “unes” de journaux, une lettre amicale (à l'écrit)¹⁸⁶ ; et des émissions radio (à l'oral).

¹⁸⁶ Nous pouvons questionner le fait d'avoir un modèle de lettre amicale à une époque, où la grande majorité de personnes ne s'écrit plus de cartes. Il aurait été plus judicieux d'avoir un modèle de courrier électronique.

Dossier 4

Je m'informe

> Livre de l'élève p. 64-81

Contenus socioculturels • Thématiques

Les médias
Le traitement de l'information
Informations et rumeurs

Objectifs sociolangagiers

Objectifs pragmatiques

Ouvertures	– comprendre un extrait d'une nouvelle d'anticipation – parler des façons de s'informer
La vie au quotidien	– identifier des magazines et un lectorat – comprendre une lettre personnelle – écrire une lettre sur l'actualité de son pays
Outils pour...	– comprendre des titres d'actualité – relater un événement dans la presse – comprendre un article de presse – écrire un fait divers – évoquer un événement non confirmé
Points de vue sur...	– observer et commenter des « unes » de presse – comprendre le développement d'une information à la radio – échanger sur le droit de vote des étrangers – comparer la presse de différents pays
Paroles en scène	– jouer une scène de théâtre parlant de la presse
Projet	– composer la une d'un journal et préparer un bulletin radio

Objectifs linguistiques

Grammaticaux	– la phrase nominale – la forme passive – la cause et la conséquence – le conditionnel de l'hypothèse non confirmée
Lexicaux	– le vocabulaire des médias – la correspondance personnelle – les mots et les expressions de l'événement non confirmé
Prosodique	– l'articulation de quelques virelangues
Phonie-graphie	– les sons consonantiques – les liaisons obligatoires et facultatives

Vers le DELF B1	– compréhension des écrits – production écrite
-----------------	---

> Lexique thématique → p. 181

> Abécédaire culturel → p. 192

Fig 60 : Objectifs d'apprentissage du dossier 4 « Je m'informe » d'AE+3 (Guide AE+ 3, 2013 : 70)

Cet extrait du Guide AE+3 (2013 : 70) nous éclaire quant aux genres discursifs privilégiés dans ce dossier pour atteindre les objectifs fixés. Ce tableau vient aussi consolider nos réflexions jusqu'ici : les compétences pragmatiques définissent les contours des formes et les contenus à privilégier. Ces compétences sont régies par des règles sociolinguistiques et feront appel aux compétences linguistiques pour se matérialiser. Selon le Réf.B1 (2011 : 15),

« Après ce passage de descripteurs généraux à des discours en français, il devient possible d'identifier les formes linguistiques qui permettent de produire/comprendre ces genres du discours [...]. On peut alors passer aux contraintes internes à la langue qui sont indépendantes des situations de communication et des formes discursives. »

Et dans notre recherche, cette identification des formes linguistiques est d'abord établie par le manuel. L'enseignant vient à son tour sélectionner celles qui, à son avis et selon le contexte et les besoins langagiers, s'avèrent pertinentes. Nous attirons l'attention sur le fait que la majorité du lexique présent dans le dossier, et même dans la partie « S'exercer »¹⁸⁷, est en cohérence avec la thématique du dossier. Cela est l'un des aspects de la MAC de plus en plus présent dans les manuels de langues. Bento (2019) dans une étude sur l'enseignement de la grammaire dans les manuels d'anglais utilisés dans les collèges français, a conclu que les « exercices [grammaticaux des manuels] permettent la réalisation de tâches communicatives en lien avec les thématiques des leçons, rendant ainsi le travail grammatical fortement contextualisé et donc porteur de sens par rapport aux tâches finales ». Dans AE+3 cela n'est pas différent. Le manuel propose systématiquement, dans chaque dossier, un ou deux projets qui pourraient être considérés comme des tâches finales.

Cependant, il y a une énorme différence entre les tâches du projet et les tâches pédagogiques, dites aussi activités, tout au long du dossier. Il est évident que les activités langagières font appel aux compétences pragmatiques et que dans ce sens le manuel reste encore très attaché au communicatif et au fonctionnement de l'AC. Les tâches du projet du dossier 4 sont « composer la une d'un journal et préparer un bulletin radio » (AE+3, 2013 : 77). Les consignes pour chaque projet mettent en avant la mobilisation de stratégies d'apprentissage et de stratégies pragmatiques pour le succès des tâches. Il convient de dire que ce genre discursif est proposé dans la page 70 du manuel et fait office d'activité de compréhension orale. Cependant, nous verrons, au moment de l'analyse de la mise en œuvre du manuel par l'enseignante, que le projet n'est pas réalisé. En réalité il ne figure même pas comme l'objectif final de l'apprentissage. Ceci nous amène à nous interroger quant au sens des actions en salle de classe.

¹⁸⁷ Selon le Guide pédagogique (2013 : 12), la double page de la partie « S'exercer » est composée « des exercices de systématisation grammaticale ; des exercices de systématisation grammaticale et des activités pragmatiques ».

Pour en finir avec ce dossier, nous notons la mention, dans le Guide AE+3 (2013 : 8), de l'importance d'évoquer le projet et de rappeler l'objectif du parcours d'apprentissage tout au long des activités du dossier, dans la rubrique intitulée « l'enrichissement des connaissances à l'aide des activités culturelles et créatives (Paroles en scène, Projet) ». Pour cette rubrique, le Guide AE+3 (2013 : 8) attire l'attention sur le fait que « l'enseignant notera que les activités réunies dans cette double page ne doivent pas être traitées à la suite mais au contraire doivent venir compléter les étapes des doubles pages précédentes ». Nous allons revenir plus en détail sur le dossier 4 au fur et à mesure de notre analyse de sa mise en œuvre.

b) Dossier 5 « J'agis » (AE+3)

Passons au dossier 5, intitulé « J'agis ». Le schéma ci-dessous montre la répartition des activités langagières tout au long de ce dossier :

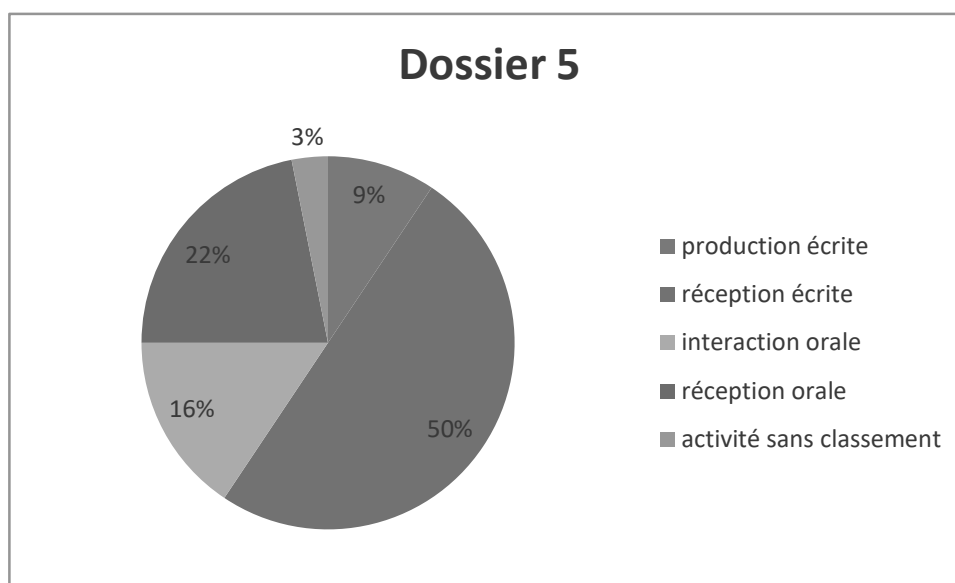


Fig. 61 : Répartition des activités langagières dans les tâches du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+3 (2013)

Exception faite de l'absence de la production orale dans ce graphique, nous gardons à peu près le même taux de présence pour les différentes activités que dans le dossier 4. Finalement, il est aisé de constater que le manuel est construit selon une certaine logique et que les auteures maintiennent le cap tout au long de l'ouvrage. Nous pouvons nous demander si un travail autour du genre discursif de la pétition pour ce dossier fait augmenter la présence de la réception écrite. De toutes les façons, en comparant les trois dossiers nous observons que les « quatre compétences » de l'AC sont toujours présentes

de façon explicite, ce qui n'est pas toujours le cas pour les huit activités de l'AA. D'ailleurs les pictogrammes ne font référence qu'à ces "compétences", comme nous pouvons le confirmer d'après l'extrait ci-dessus du Guide AE+3 (2013 : 5)

Les dossiers s'organisent donc autour d'une progression fonctionnelle, lexicale et civilisationnelle, et les activités font intervenir les quatre compétences (signalées par les pictos , , , ) dans des situations authentiques. Les contenus grammaticaux sont mis au service de cette progression dans une approche principalement inductive.

Fig. 62 : Extrait Guide AE+3 (2013 : 5) concernant « les quatre compétences » présentes dans les activités du manuel AE+3

Ainsi, les dossiers 4, 5 et 6 proposent un travail, en terme d'incidence et quantité, plus centré sur les activités de réception ("lire" et "écouter", respectivement) et ensuite sur les activités de production ("parler" et "écrire"), d'après ces pictogrammes. Le graphique du dossier 6, « Je me cultive », confirme notre constatation.

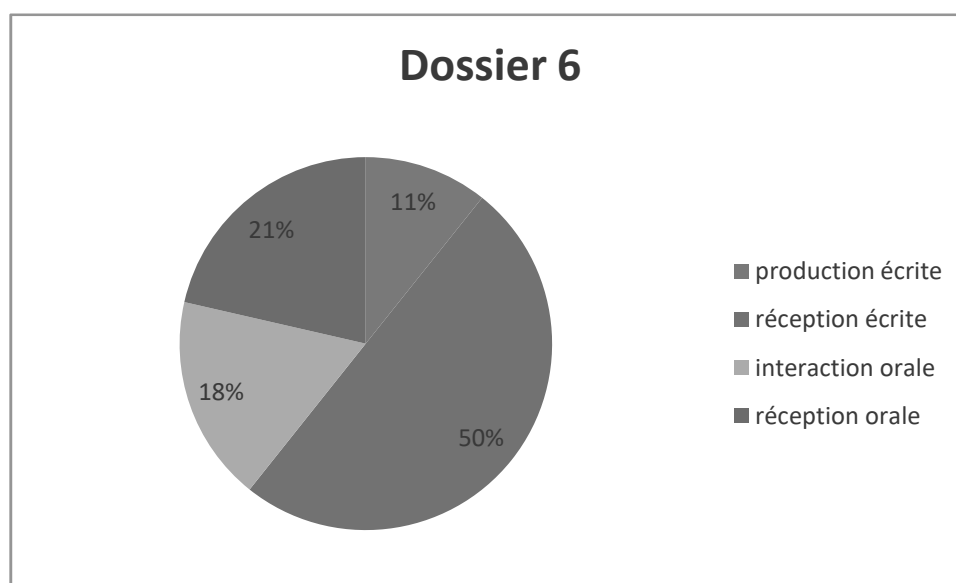


Fig. 63 : Répartition des activités langagières dans les tâches du dossier 6 « Je me cultive » du manuel AE+3 (2013)

Activités langagières	Dossier 4 « Je m'informe »	Dossier 5 « J'agis »	Dossier 6 « Je me cultive »
RE	44%	50%	50%
PE	12%	9%	11%
RO	19%	22%	21%
PO	3%	-	-
IO	19%	16%	18%

Fig. 64 : Pourcentage des activités langagières dans les dossiers 4, 5 et 6 du manuel AE+3 (2013)

Le taux de pourcentage de ces activités est complètement indicatif, en lisant les consignes des activités et en se fiant aux pictogrammes du manuel, nous avons l'impression que le livre de l'élève est très centré sur les activités de réception. Cependant, les recommandations du Guide AE+3 et les instructions de l'enseignante peuvent remettre en question cette perception. Il faut se rappeler que pour Humboldt « dialoguer c'est d'abord écouter » (Voss, 2017 : 294) et que cette impression d'« étoffement » de la part de l'activité de compréhension écrite vient confirmer les propositions de progression méthodologique présentées au 1^{er} chapitre¹⁸⁸ dans lesquelles il faut commencer la séquence pédagogique par les activités de réception.

La construction de la LE passe par le développement de la subjectivité de l'individu qui consiste à être *dans* et *par* la langue. Il est intéressant de mettre sur la table la valeur de la langue écrite et la force que cela manifeste dans l'appropriation de la langue. « L'écriture « représente » une forme secondaire de la parole, qui est première. C'est la parole transférée. Elle permet à la langue de se sémiotiser elle-même » (Benveniste, 2012 : 132). Il est cohérent de commencer par l'écrit et/ou de mettre en valeur cette activité dans le manuel, car elle permet un travail *sur* la langue et *par* la langue. Ceci est l'objectif majeur d'un cours de LE.

En effet, le Guide AE+3 propose que la majorité des activités se déroule en binôme ou en petits groupes. Cela correspond à la réalité lors des cours observés. L'exemple ci-dessous est évocateur :

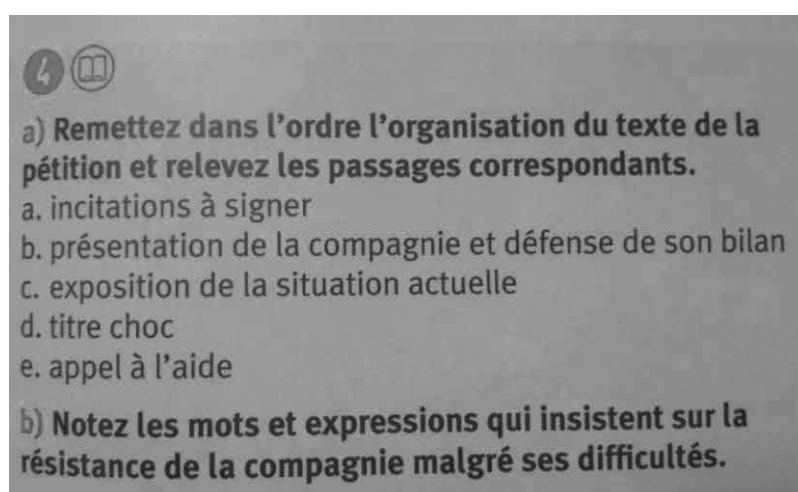


Fig. 65 : Activité 4 du dossier 5 « J'agis » d'AE+3 (2013 : 87)

¹⁸⁸ Voir la partie 1.4.4.1 Progressions méthodologiques et linguistiques.

En lisant la consigne du manuel nous ne pouvons savoir comment l'objectif de « remettre dans l'ordre l'organisation du texte de la pétition » sera atteint. Dans le Guide AE+3 (2013 : 91) nous lisons :

❖ OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ 4

⋮ Observer la composition de la pétition et en identifier le style et les actes de paroles.

④ Toujours en binômes, les apprenants répondent aux deux consignes. Vérifier les réponses en grand groupe. Pour repérer les manières de faire et de dire, il est important qu'ils justifient leurs réponses en citant les passages appropriés du texte et qu'ils remarquent ainsi : l'irréel du passé (« Nous aurions pu [...], mais... ») et l'hypothèse (« Si vous pensez [...] merci de signer »). À ce stade de l'apprentissage, on ne s'arrêtera pas sur leur aspect grammatical, on demandera simplement aux apprenants de les retenir pour les réemployer dans l'activité suivante. Pour la consigne b, il sera nécessaire d'expliquer certaines expressions (voir corrigé).

Fig. 66 : Extrait du Guide AE+3 (2013 : 91) sur le déroulement de l'activité 4 du dossier 5 « J'agis » d'AE+3 (2013 : 87)

Nous questionnons la déclaration « À ce stade de l'apprentissage, on ne s'arrêtera pas sur leur aspect grammatical, on demandera simplement aux apprenants de les retenir pour les employer dans l'activité suivante » qui concerne les formes de l'irréel du passé et de l'hypothèse. En effet, l'activité suivante consiste à rédiger une pétition par petits groupes. Nous questionnons le fait d'écrire un texte en reproduisant des formes grammaticales sans avoir compris le fonctionnement de la langue. Quel est l'intérêt de cette démarche implicite de la grammaire ? Nous regrettons que le Guide AE+3 n'apporte pas d'explications concernant la raison de ce choix de la progression de l'enseignement des formes linguistiques.

D'ailleurs, si dans la MAC le genre discursif tient un rôle central dans la composition de la compétence langagière, nous pouvons en déduire que c'est d'abord l'aspect sociolinguistique et pragmatique qui primera dans la progression des formes. Cette idée est confirmée par le *Réf.B1* (2011 : 36) :

« Ces formes discursives ne répondent pas uniquement à la créativité linguistique individuelle, mais elles manifestent des régularités indépendantes des énonciateurs. Celles-ci, qui concernent **la forme des textes et non la « grammaire » de la langue**, sont partagées à des degrés divers, et elles peuvent être appréhendées en termes de « types » de textes relativement stables. **Elles définissent la « propriété » de ces textes** (et non leur correction ou leur grammaticalité), comme étant leur adéquation à des règles partagées de « bonne formation » des genres discursifs dans les situations types identifiées dans cette communauté de communication donnée »¹⁸⁹.

¹⁸⁹ Mis en gras par nous.

Cela pourrait expliquer cette démarche implicite. Ainsi comme le dossier 4 (« Je m'informe »), le dossier 5 (« J'agis ») a un fil thématique conducteur, les activités ont des objectifs fonctionnels très clairs et différents genres et types discursifs y sont présents (la pétition, l'interview, des slogans). Voici le tableau des contenus et des objectifs du dossier proposé par le Guide AE+3 (2013 : 86) :

Dossier 5

J'agis

> Livre de l'élève p. 82-99

Contenus socioculturels • Thématiques

Les mouvements sociaux en France
La solidarité et l'entraide
L'engagement politique
L'humanitaire

Objectifs sociolangagiers

Objectifs pragmatiques

Ouvertures	– comprendre des documents littéraires sur des injustices sociales – s'engager sur de grandes questions de société
La vie au quotidien	– comprendre et reproduire la composition d'une pétition – demander des précisions sur un mouvement de protestation
Outils pour...	– aider et encourager – promouvoir une action de solidarité – exprimer des objectifs – exprimer la durée
Points de vue sur...	– identifier et présenter des manifestations populaires – produire des paroles d'encouragement – comprendre l'interview d'une grande figure de la résistance – prendre parti dans un débat
Paroles en scène	– scander des slogans – jouer une scène de théâtre sur l'engagement
Projet	– faire un programme pour la Journée de la gentillesse

Objectifs linguistiques

Grammaticaux	– le participe présent – le gérondif – l'expression du but – les prépositions de temps
Lexicaux	– le vocabulaire du point de vue et de l'engagement – l'encouragement, l'entraide et la solidarité – les slogans – le vocabulaire des mouvements sociaux
Prosodies	– l'intonation dans l'expression de slogans
Phonie-graphie	– le h aspiré – les liaisons

Vers le DELF B1

- compréhension de l'oral
- production orale : expression d'un point de vue

> Lexique thématique → p. 182

> Abécédaire culturel → p. 192-194

Fig. 67 : Tableau des contenus du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+ 3(Guide AE+3, 2013 : 86)

À l'instar de Richer (2011 : 18), nous sommes d'accord pour dire que :

« Il convient de souligner que les corrélations qu'établit ce sommaire entre les types de textes et les points grammaticaux étudiés **sont plus ou moins lâches, arbitraires** et ce notamment parce qu'est oubliée **la difficulté d'établir des relations biunivoques entre types de séquences et marques linguistiques** : ainsi les pronoms relatifs ne sont pas spécialement dépendants du type « raconter » ; de même le subjonctif n'entretient pas un lien exclusif avec « décrire/ expliquer »... »¹⁹⁰.

Ce caractère arbitraire peut en déstabiliser plus d'un. En réalité, il serait intéressant d'enquêter sur les marques linguistiques présentes dans un ensemble assez large de manuels de FLE pour voir dans quelle mesure elles sont associées aux genres discursifs proposés par les manuels. Un autre aspect que nous n'avons pas encore évoqué est celui du caractère authentique des documents/extraits/textes proposés par le livre de l'élève. L'utilisation de documents authentiques est l'une des grandes caractéristiques du courant communicatif. Cette notion « s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (Cuq, 2003 : 29). Cette optique permet d'observer que « prendre appui, pour enseigner une langue étrangère, sur des documents authentiques a entre autres conséquences méthodologiques de devoir bien souvent les aborder dans leur totalité et non sous forme de phrases ou de passages isolés » (Richer, 2011 : 16).

En outre, nous attirons l'attention sur les objectifs pragmatiques tels que « s'engager », « aider » et « encourager » qui relèvent clairement du « savoir-être ». Le *Cadre* définit le savoir-être (ou encore les savoir-être aussi au pluriel) comme étant :

« Des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations » (CECRL, 2001 : 17).

La mise en avant des compétences générales individuelles fait polémique en DL dans le sens où parler d'un travail sur la compétence plurilingue paraît mettre de côté le travail sur la langue et ses formes.

« En restant sur le plan des attitudes, des savoir-être, on suppose résolue, ou en tout cas non problématique pour la réussite de la communication, la maîtrise de

¹⁹⁰ La mise en gras est de notre fait.

la langue, alors que cette dernière demande, les enseignants de langue le savent bien, quelque effort et pas mal de rigueur » (Maurer, 2011 : 81).

Il est vrai que les savoir-être n'ont pas de rapport direct avec les formes linguistiques. Cependant, ainsi que pour les autres stratégies générales individuelles, les savoir-être se placent en amont de la mobilisation linguistique.

En fait, cette notion est aussi définie par Byram, Neuner & Zarate (1997 : 13) comme la « capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère ». Il est intéressant d'observer que dans le document qui a servi, parmi d'autres, d'étude préparatoire au *Cadre*¹⁹¹, nous retrouvons déjà les éléments centraux de la compétence plurilingue et pluriculturelle qui est au cœur de la proposition du Conseil de l'Europe.

Par « capacité affective » nous arrivons aux discussions autour de l'affect. Le rôle de l'affectivité, de l'émotion et de l'intime dans l'enseignement-apprentissage de la LE est indéniable (cf. Piccardo, 2013 ; Rui, 2016). Ces notions se placent au premier rang des approches qui mettent l'apprenant au centre de leur démarche. Nous savons que le tournant épistémologique vécu par la DL depuis quelques années remet en cause l'enseignement-apprentissage de la LE tel qu'on le connaissait auparavant.

En réalité, la critique de Maurer ci-dessus contre le manque de travail autour des formes linguistiques nous semble aller de soi. Cependant, cette critique perd son sens dans ce nouveau paradigme. Rui (2016 : 114) affirme que « les apprentissages langagiers d'éléments fonctionnels et communicationnels sont seconds à cette première fonction [de subjectivation] et sont encastés, englobés à l'intérieur de ce processus de subjectivation », ce que l'auteure qualifie de paradigme « humaniste ».

Dans ce sens, les savoir-être nous ouvrent des pistes quant à la réelle place de l'apprenant, et par conséquent de l'acteur social, dans la MAC. Ainsi, les objectifs pragmatiques du dossier 5 (« s'engager », « aider » et « encourager ») peuvent être considérés comme des objectifs majeurs, avant toute interaction linguistique. C'est pourquoi le genre discursif de la pétition trouve une place cohérente dans ce dossier. Rappelons-nous que le titre du dossier est « J'agis ».

¹⁹¹ Étude intitulée : *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires.*

Le CARAP propose 6 sections de ressources¹⁹² pour développer la compétence générale individuelle du savoir-être (CARAP, 2012 : 38-48) :

« 1) Attention / Sensibilité / Curiosité [intérêt] / Acceptation positive / Ouverture / Respect / valorisation relatives aux langues, aux cultures et à la diversité ; 2) Disponibilité / Motivation / Volonté / Désir pour s’engager dans l’action par rapport aux langues/cultures et à la diversité des langues et cultures ; 3) Attitudes / postures de : questionnement – distanciation – décentration – relativisation ; 4) Volonté d’adaptation / Confiance en soi / Sentiment de familiarité ; 5) Identité ; 6) Attitudes face à l’apprentissage. »

Pour comprendre comment faire appel à ces ressources, il importe de regarder les textes proposés par le manuel dans chaque partie où ces objectifs de s’engager, d’aider et d’encourager sont présents. Le Guide AE+3 (2013 : 86) est très clair quant à la fonction du verbe s’engager, il s’agit de « s’engager sur des grandes questions de société ». La double page de la rubrique « Ouvertures » tient ce pari. Les références historico-culturelles sont obligatoires. L’apprenant découvre les noms d’Olympe de Gouges, Sanseverino et David Diop à travers leurs textes. Les thématiques des droits des femmes, de la condition ouvrière et de l’esclavage sont évoquées dans les documents écrits, cinq activités de compréhension de l’écrit suivent les textes pour finir par un tableau avec des formes pour « donner son point de vue, s’opposer et s’engager » (AE+3 : 2013 : 85). L’aboutissement de ce travail sur « les grandes questions de société » s’achève par l’activité « EGO pour / EGO contre » (p. 85) qui n’est pas représentée par un pictogramme, ce qui nous a conduit à l’identifier comme “activité sans classement”. L’activité a pour but le débat et l’argumentation autour des thèmes polémiques. Ces thèmes font partie du contexte européen. Pour se positionner à propos de ces thématiques, l’apprenant est amené à mobiliser les expressions réunies dans le tableau situé juste au-dessus que nous reproduisons ci-dessous :

¹⁹² Revoir la partie 1.4.2 *La compétence communicative langagière dans une approche actionnelle*.

LES MOTS pour...	
Donner son point de vue, s'opposer et s'engager	
Je suis favorable à la/au Je suis pour le/la Je suis contre le/la	} vote des étrangers, réquisition des logements vides.
Ça me paraît Il me semble Je trouve	} (a)normal, bien, (in)juste, (il)légitime, nécessaire qu'on interdise de fumer partout.
Pour moi, Selon moi, À mon avis,	} c'est (il est) absurde, inutile, choquant, révoltant, évident, indispensable d'imposer 50 % de femmes en politique.
Je suis prêt(e) à Je suis capable de J'irais jusqu'à	} écrire, signer des pétitions, prendre la parole dans un meeting, adhérer à un parti, militer, manifester dans la rue.
Pour moi, il est hors de question de consacrer du temps à..., de sacrifier un an de ma vie pour... Je refuse catégoriquement de faire la grève, faire la grève de la faim.	

Fig. 68 : Tableau des formes linguistiques du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+3 (2013 : 85)

Il est clair que l'objectif de l'activité suivante (« Pour chacune de ces propositions, dites si vous êtes pour ou contre et donnez votre principal argument » (AE+3, 2013 : 85), dépasse les formes linguistiques. C'est d'ailleurs ouvertement annoncé dans le Guide AE+3 comme nous l'avons déjà évoqué. C'est pourquoi, les ressources du CARAP peuvent nous aider à appréhender les choses de manière plus large. En réalité, la langue est au service des actions d'engagement et d'opposition que l'apprenant aura lors du débat de ces questions de société, comme par exemple : « le droit de vote des étrangers à toutes les élections après cinq ans de résidence dans un pays » ; « l'interdiction totale de fumer dans les espaces publics et dans la rue » ; ou encore « la réquisition de logements vides pour les sans-abri ». Nous avons identifié six ressources du CARAP (2012 : 38-48) qui peuvent être mises en avant pour faciliter cette démarche de prise de position de l'apprenant. Nous les explicitons dans le tableau suivant :

Section	Ressource	L'apport des approches plurielles pour développer la ressource ¹⁹³
1	A 4.2 – Accepter qu'une autre langue / culture peut fonctionner de manière différente de sa propre langue culture.	Important
1	A 6 – Respect / Estime des langues / cultures / personnes « étrangères » / « différentes » de la diversité linguistique / culturelle / humaine en tant que telle [en général].	Important
1	A 6.5 Avoir du respect pour la dignité humaine et l'égalité des droits humains pour tous.	Utile
2	A 8.3 Volonté de construire / de participer d'une culture langagière commune (composée de savoirs, valeurs et attitudes face à la langue, généralement partagés par une communauté).	Utile
2	Volonté de [Engagement à] assumer les implications / conséquences de ces décisions et comportements < dimension éthique, responsabilité >.	Utile
6	S'interroger sur les stratégies de compréhension adaptées / spécifiques face à une langue / un code inconnu(e).	Important

Fig. 69 : Tableau des ressources du CARAP (2012 : 38-48) pour aider l'apprenant dans son action

Ces ressources du savoir-être seront la base pour tout le travail à effectuer au long du dossier¹⁹⁴. La complexité des compétences générales individuelles, c'est qu'elles sont encore moins "observables" que les autres compétences de la compétence langagière. Il s'agit plutôt d'une posture à assumer que de connaissances à acquérir. C'est la raison pour laquelle elles sont mouvantes et non stables. Au moment de l'analyse de la mise en œuvre du manuel, nous verrons s'il y a un appel à les mobiliser.

Pour ce qui est des formes linguistiques, le participe présent, le gérondif ne sont pas exclusifs de ce type de genre argumentatif. Comme cela a été déjà souligné dans le dossier 4 « Je m'informe », il y a une forte contextualisation entre la thématique, les tâches et les exercices grammaticaux. Ci-après deux exemples présents dans la partie « S'exercer » (la compétence grammaticale) :

¹⁹³ Cet apport est déjà défini par le référentiel.

¹⁹⁴ D'ailleurs, "l'unité didactique" (terme utilisé dans l'AC) est remplacée par "scénario" qui ne figure pas dans le livre de l'élève, mais qui est présent dans le Guide AE+3.

> Encourager

1. Associez chaque message avec une situation.

✉

Rassure-toi, le jury est très sympa.

1

✉

Allez, tiens bon ! Plus que trente-deux kilomètres !

2

✉

Vas-y, ne te laisse pas faire !

3

✉

C'est rien, ça va bien se passer, t'inquiète pas.

4

✉

Résistez, vous avez tout à gagner.

5

a. avant une opération chirurgicale
b. pendant une grève
c. lors d'un marathon
d. avant un examen
e. à l'occasion d'un débat animé

5. Repérez les gérondifs et les participes présents, puis précisez pour chaque phrase la nuance qu'ils apportent.

- À la Broc Solidaire, vous pourrez faire des achats originaux tout en participant à une bonne action.
- En venant à la journée de solidarité, le maire a montré son soutien.
- Travaillant dans une ONG, il a pu nous aider à rédiger les statuts de l'association.
- En votant davantage, les jeunes pourraient changer les choses.
- C'est en travaillant dans une association que j'ai appris mon nouveau métier.
- Les personnes donnant régulièrement sont encore trop rares.

Fig. 70 : Exemples des exercices grammaticaux dans le dossier 5 « J'agis » du manuel AE 3+ (2013, 96)

Pour clôturer notre analyse d'AE+3, passons au dernier dossier du curriculum du groupe-classe observé, le dossier 6 « Je me cultive ». Jusqu'ici il nous a paru important d'évoquer les traits saillants de la MAC ou encore du tournant paradigmatique en DL que nous défendons. Nous avons insisté sur les conséquences de l'emploi des concepts et/ou notions-clés de notre discipline. Celui d'unité didactique et de séquence didactique sera mis en lumière dans l'analyse du dossier 6.

c) Dossier 6 « Je me cultive » (AE+3)

D'après le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003 : 220), « on nomme séquence une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique »¹⁹⁵. Dans le même ouvrage, « l'unité didactique se définit alors comme un ensemble d'activités pédagogiques articulées de façon cohérente en une succession de phases » (*idem* : 242). Dans ce sens, chaque dossier d'AE+3 est considéré comme une unité didactique et sa mise en œuvre relève d'une séquence didactique, de même que nous pouvons avoir plusieurs séquences à l'intérieur d'une unité didactique. La cohérence maximale entre ces termes peut être perçue dans les cours de LE de l'époque de la SGAV. En réalité, les phases d'un cours audiovisuel, à savoir la *présentation*, l'*explication*, la *répétition*, la *fixation* et la *transposition*, représentaient une unité didactique. « Bien que l'approche communicative rompe avec l'idée d'un déroulement de leçon codifié et unique, on peut cependant trouver, sous la diversité des contenus des manuels communicatifs, la permanence d'une organisation en grandes phases d'apprentissage » (*ibidem* : 243). Nous pouvons reprendre cette affirmation dans la réalité actionnelle.

Dans AE+3 et son guide pédagogique, il n'y a aucune référence aux termes « séquence » et/ou « unité (didactique) ». Chaque « unité » est nommée *dossier* et la séquence didactique/pédagogique/méthodologique de chaque dossier est appelée *scénario*. Ce changement, encore une fois, n'est pas anodin. Il est, à notre avis, une des confirmations du changement paradigmatique en DL. Il convient de rappeler que la notion de scénario « depuis l'approche communicative [...] est généralement associé[e] à *jeu de rôles* où le mot est synonyme de *canevas* : le scénario d'un jeu de rôles » (Robert & Rosen, 2010 : 251). Cependant, « dans le Cadre, le terme : renvoie au schéma interactionnel [et] est associé le plus souvent à curriculum » (*ibidem*). Dans le Guide AE+3 (2013 : 9) nous lisons que « chaque dossier est composé de 9 doubles pages indépendantes », ce qui d'emblée résout notre problématique autour d'une progression linéaire des activités proposées par le manuel. Cette progression linéaire ou chronologique n'a plus de raison d'être depuis l'AC, comme nous l'avons évoqué plus haut. Et c'est à ce moment précis que la notion d'*éclectisme* peut ressortir de façon positive. Ces 9 doubles pages du

¹⁹⁵ Nous lisons également que « du point de vue normatif, les fameux « moments de la classe audiovisuelle » des années 1960 correspondraient à une succession donnée de séquences prédéfinies par les méthodologues eux-mêmes » (CUQ : 2003 : 220).

manuel peuvent alors être mises en œuvre de façon indépendante puisque chacune possède ainsi des objectifs distincts, même s'ils sont en rapport les uns avec les autres. Voici le scénario du dossier 6 préconisé par le Guide AE+3 (2013 : 106) :

D6

Je me cultive


6

Scénario du dossier

Dans la première double page, OUVERTURES, les apprenants seront invités à décrire des toiles de maîtres et à discuter de l'art et de son histoire. Ils parleront de leurs goûts culturels, puis testeront leurs connaissances sur quelques artistes français des 19^e et 20^e siècles.

Dans LA VIE AU QUOTIDIEN, ils déchiffreront des affiches et écouteront les annonces de différents spectacles, ce qui leur donnera un aperçu des pratiques culturelles dans la France d'aujourd'hui. Puis ils liront un mail dans lequel ils découvriront plusieurs façons de proposer un programme de sortie à des amis et écriront eux-mêmes un mail sur ce modèle.

Dans la première double page d'OUTILS POUR, la lecture de l'interview d'un acteur permettra aux apprenants de revenir sur l'interrogation et les trois manières de construire une phrase interrogative. Ils auront ensuite l'occasion, grâce à un quiz, de tester leur culture générale.

Dans POINTS DE VUE SUR, les apprenants découvriront à l'écrit et à l'oral des critiques de spectacles. Ils apprendront à donner leur avis sur un événement culturel, à manier l'art subtil de la critique. Puis ils participeront à un débat où les opinions seront très partagées.

Dans la deuxième double page d'OUTILS POUR, ils examineront la construction des adverbes de manière. Puis ils écouteront une conversation sur des sorties culturelles et découvriront à cette occasion le subjonctif dans les relatives.

Dans PAROLES EN SCÈNE, ils interpréteront un extrait de la pièce *Art* de Yasmina Reza, puis ils essaieront de se vendre des œuvres d'art – mais est-ce que ce sera de l'art ou de l'arnaque ?

Dans le PROJET, ils réaliseront un supplément pour un magazine culturel : biographie, interview et commentaire critique d'un(e) artiste. Puis ils s'exerceront à la critique en évaluant leurs productions.

Dans S'EXERCER, ils systématiseront à l'aide d'exercices les points linguistiques vus dans le dossier.

Dans VERS LE DELF B1, les apprenants mobiliseront les acquis de ce dossier à travers une activité de compréhension des écrits et une activité de production écrite.

Fig. 71 : Scénario du dossier 6 « Je me cultive » du manuel AE+3 (2013) préconisé par le Guide AE+3 (2013 : 106)

À la lecture du tableau des contenus du dossier, nous avons affaire à la thématique de la culture, mais également au fait de comment mettre la langue au service de cette première. L'utilisation de verbes très généraux comme « comprendre », « parler », « lire », « décrire », « identifier » et même « donner ses impressions » pourraient faire partie d'autres types d'objectifs langagiers également, dans une autre thématique. En réalité, ces verbes nous donnent l'impression d'avoir la langue au second plan au profit de l'objectif culturel. Cependant, dans le courant actionnel cela n'a pas lieu puisque « la langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, mais aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture » (CECRL, 2001 : 12).

Dossier **6****Je me cultive**

> Livre de l'élève p. 100-117

Contenus socioculturels • Thématiques

Les activités culturelles
L'art et les artistes
Les commentaires sur la peinture
Les spectacles et critiques de spectacles

Objectifs sociolangagiers**Objectifs pragmatiques**

Ouvertures	– décrire un tableau – comprendre une critique d'art à l'oral – parler de ses préférences culturelles – identifier quelques grands artistes français et une œuvre majeure de chaque artiste
La vie au quotidien	– lire des affiches de spectacles – comprendre à l'oral des annonces culturelles – comprendre un programme de sorties culturelles – proposer par écrit des activités culturelles à des amis
Outils pour...	– faire une interview – poser des questions de différentes manières – donner ses impressions
Points de vue sur...	– comprendre à l'écrit et à l'oral des critiques d'événements culturels – écrire une critique de spectacles – participer à un débat critique sur un événement culturel
Paroles en scène	– jouer une scène de théâtre sur le thème de l'art – transformer l'interrogation en étonnement – jouer un débat autour d'une œuvre d'art
Projet	– réaliser pour un magazine un supplément sur un(e) artiste

Objectifs linguistiques

Grammaticaux	– les trois manières de construire une phrase interrogative – les adverbes de manière – le subjonctif dans les relatives
Lexicaux	– les goûts et les sorties culturelles – le vocabulaire de l'art et des artistes – le vocabulaire de la critique – les stratégies pour participer à un débat
Prosodiques	– l'interrogation et l'étonnement
Phonie-graphie	– le -t- dans la question avec inversion – « g », « gu » ou « ge » ?

Vers le DELF B1	– compréhension des écrits – production écrite
------------------------	---

> Lexique thématique

→ p. 183

> Abécédaire culturel

→ p. 194 196

Fig. 72 : Tableau des objectifs langagiers du dossier 6 « Je me cultive » du manuel AE+3 (Guide AE+3, 2013 : 105)

En outre, nous savons que :

« L'approche communicative a aidé les acteurs du domaine à mieux faire la différence entre culture livresque ou savante (avec la pensée) et culture comportementale ou quotidienne (avec le corps), et à privilégier la seconde,

quand l'objectif est d'accéder à la communication ordinaire, dans les situations de la vie courante » (De Carlo, 1998 : 33).

Nous relevons que le manuel a bien lié les deux “types” de culture dans ce dossier. Nous observons effectivement que la thématique du dossier guidera tous les apprentissages (comme cela a été le cas dans les dossiers déjà analysés). Dans ce sens, le lexique lié à l'art, à la culture et aux artistes jouera un rôle capital dans les objectifs énoncés plus haut. De plus, « le répertoire de genres de discours dont la maîtrise en B1¹⁹⁶ [...] peut être tenue pour caractéristique de ce niveau » (Réf.B1, 2011 : 37) figure dans ce dernier dossier de notre parcours pédagogique. Quelques exemples dans le tableau ci-dessous :

Activité langagière	Genre de discours	Exemple dans le manuel AE+3 (2013)
Réception de l'oral	Émissions de radio	Activité n°3, p. 102 : « écoutez les deux commentaires et associez chacun d'eux à un tableau ».
Réception écrite	Presse quotidienne : reportages (brefs).	Activité n° 2, p. 106 : « lisez l'interview et répondez ».
Interaction orale	Conversations personnelles, familiales, amicales	Activité n° 3, p. 104 : « Échangez. Quel divertissement vous attire le plus dans ce programme ? Pourquoi ? »
Interaction écrite	Correspondance personnelle, mots, billets, SMS	Activité n° 6, p. 105 : « écrivez un mail pour proposer un programme culturel à deux amis qui viennent dans votre pays pour une semaine. L'un est sportif et adore faire des photos, l'autre est passionné de peinture, de cinéma et de théâtre ».
Production orale (en continu)	Séquences monologiques dans les interactions	Activité n° 5, p. 103 : « quel style de peinture, de cinéma, de théâtre, de littérature, de musique aimez-vous ? De ces arts, lesquels préférez-vous ».

¹⁹⁶ Cf. Réf. B1 (2011 : 37-38) pour une liste détaillée, mais non exhaustive de ces genres de discours. Nous avons établi notre tableau selon la caractérisation proposée par ce référentiel.

Production écrite	Demande d'information	Activité n°5, page 107 : « à votre tour, testez vos camarades. Préparez par petits groupes cinq questions de culture générale dont vous avez la réponse. Utilisez la question avec inversion ».
-------------------	-----------------------	--

Fig. 73 : Tableau avec des exemples d'activités proposées par le manuel AE+3 (dossier 6 « Je me cultive ») selon les activités langagières et les genres de discours proposés par le Réf. B1 (2011 : 37-38)

Il est temps de passer à l'analyse de la mise en œuvre du manuel. Pour le moment, nous pouvons conclure que le phénomène de transposition didactique (du *Cadre* au manuel, c'est-à-dire le premier mouvement de la chaîne de transposition didactique proposée par Perrenoud (1998)¹⁹⁷ a lieu de façon très cohérente en prouvant que nous avons effectivement changé de paradigme méthodologique en DL par le biais du manuel de langue.

3.1.2 La mise en œuvre du manuel *Alter Ego 3* +

Il s'agit de reprendre différents moments des cours observés dans lesquels le manuel a été mis en œuvre pour déceler les caractéristiques méthodo-pédagogiques mises en place par l'enseignante des CEF à São Paulo.

Nous commençons par analyser le cours n°1 dans lequel les deux premières pages du dossier 4 « Je m'informe » d'AE+ 3 ont été travaillées. L'enseignante, J., en début de séance commence tout de suite par le manuel, mais sans suivre l'ordre proposé par ce dernier. L'enseignante se déplace souvent dans la salle pour voir comment les apprenants travaillent et elle les aide en cas de besoin. Une fois l'interaction orale avec le camarade de classe terminée, elle reprend les questions pour une discussion en grand groupe. S'il y a des fautes ou des difficultés de la part des apprenants, l'enseignante note au tableau les structures qui posent des problèmes. Avant de passer à une activité de compréhension écrite proposée par le manuel elle donne des stratégies de lecture et explique l'importance de répondre par écrit aux questions. Les apprenants sont assis en demi-cercle et l'enseignante se déplace au sein de ce demi-cercle¹⁹⁸.

Comme nous venons de l'évoquer, la seule activité qui n'est pas classée d'emblée dans ce dossier donne lieu à la première interaction orale, en binôme, de cette séance :

¹⁹⁷ Revoir la partie 1.2 *Transposition didactique : du CECRL au discours de l'apprenant*.

¹⁹⁸ Le journal de bord de cette séance et des autres qui seront analysées se trouve dans les annexes.

3'26'' (J.) : Donc + on commence à la page 67 + vous XXX que c'est une très belle page + mais on va à l'exercice 5 qui s'appelle Ego questionnaire + on a des questions à propos de + disons votre relation avec l'information + qu'est-ce que vous allez faire ↑ en duo avec le voisin vous allez discuter de ces questions qui sont là + ok ↑ vous voyez que + à côté on a un tableau qui donne des mots pour : parler de façon de + s'informer + **quand vous répondez aux questions vous pouvez faire appel aux : aux phrases aux structures qui sont là + mais vous pouvez répondre aussi librement les les questions avec le voisin + discutez en fait ok** ↑ ça va ↑¹⁹⁹

[De 4'14'' à 17'43'' on ne distingue plus ce qui est dit. Les apprenants travaillent en binôme et l'enseignante fait le tour des groupes pour s'assurer qu'ils arrivent à faire l'activité sans problèmes]

L'activité consiste donc à répondre oralement peu importe si l'apprenant le fait en réutilisant les structures linguistiques proposées par le manuel ou simplement avec son propre répertoire linguistique. Voici les questions auxquelles il fallait réfléchir :

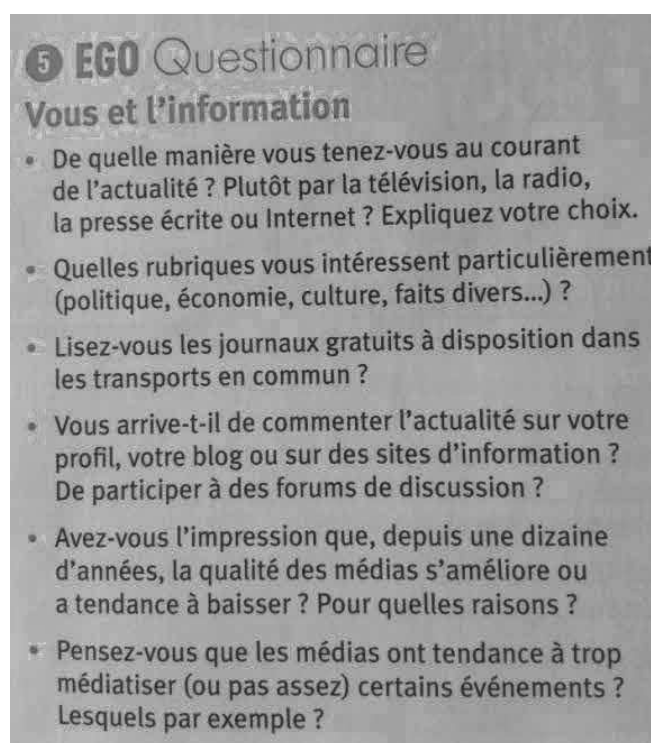


Fig. 74 : Activité 5 (« Ouvertures ») du dossier 4 « Je m'informe » du manuel AE+ 3 (2013: 67)

Selon le Guide AE+3 (2013 : 9), cette rubrique du « Ego questionnaire » sert à « favoriser les prises de positions, le réemploi du vocabulaire et des expressions idiomatiques et [sert aussi à] nourrir la discussion ». Cependant, le choix de la formatrice d'utiliser la proposition ci-dessus en guise de *brainstroming* part du principe

¹⁹⁹ La mise en gras est de notre fait. Nous allons mettre en relief, dans les transcriptions, les moments qui méritent une réflexion plus approfondie.

que le vocabulaire qui se trouve dans les questions est déjà connu des apprenants. En effet, selon le Réf.B1, en interaction orale nous observons 6 types de genres discursifs, à savoir :

« - Conversations personnelles, familiales, amicales

- Discussions informelles à bâtons rompus (en partie)
- Discussions formelles, débats brefs et limités à des sujets précis
- Conversations à finalité pratique
- Entretiens (médical...)
- Négociation (limitée à des objets concrets) » (Réf.B1, 2011 : 38).

Nous pourrions classer les questions auxquelles les apprenants ont dû répondre pendant cette activité dans “discussion formelle limitée à un sujet très précis”, à savoir l’opinion et l’utilisation de la personne sur les médias. Cette interaction orale a duré 13 minutes. Pendant tout ce temps, l’enseignante fait le tour de la salle pour observer les interactions. Elle intervient dans les binômes si les apprenants la sollicitent ou si elle voit qu’il y a besoin d’apporter un soutien. Le risque d’avoir un temps de parole mal distribué au sein du binôme peut être résolu par ces interventions ponctuelles de l’enseignante. Quand on revient au grand groupe, E., reprend quelques structures au tableau qui, selon elle, méritent d’être explicitées.

17’44’’ (E) : C’est bon c’est fini + c’est bon c’est fini + ATTENTION : c’est bon c’est bon + + je vais acheter un sifflet hein ↑ [elle fait le bruit d’un sifflet avec la bouche] + ok ↑ alors juste des petites choses que + j’ai écouté un peu par ci un peu par là ok ↑ [elle écrit au tableau] XXX il faut faire très attention parce que **je lis *Folha* c’est un journal** + mais si vous lisez trois + journaux ok ↑ faites très attention + c’est un pluriel + + et ce genre de verbe [elle écrit au tableau] + + par exemple + elle se **TIENT** donc un singulier ça prononce comme ça + mais si on va parler d’un : si on va dire + + [elle écrit au tableau] les journaux n’est-ce pas ↑ + + donc au pluriel + les journaux maintiennent la qualité je sais pas (sic) vous voyez ↑ faites attention à + vous voyez ↑ c’est toujours des choses de pluriel hein ↑ + + le singulier vous connaissez bien et quand vous passez au pluriel + par exemple + vous dites je me **TIENS** au courant : ça va être avec s mais la prononciation est la même + + je me tiens au courant à travers la presse + + ok ↑ mais si vous dites les journaux se maintiennent : je sais pas (sic) + + ça va ↑ c’est juste des petites choses que j’ai écoutées (sic) c’est pas XXX + donc on va essayer de partager avec le groupe ce que vous avez discuté dans les duos + mais on va pas parler de tout + ok ↑ + alors ici dans la classe quelles sont les rubriques qui vous intéressent + particulièrement + les + disons les thématiques + euh : : vous ici qu’est-ce qui vous intéresse personnellement ↑

On remarquera le soin apporté pour contextualiser le débat, renvoyer les apprenants à une réalité connue pour que l'échange ait une finalité aussi sur le plan du sens et de l'objectif de l'interaction. Il est intéressant de constater que :

« [...] Les sujets « abstraits » et « culturels » (musique et cinéma) interviennent seulement à ce stade de compétence en langue [B1], **établissant une relation de complexité supposée des objets dont il est question et complexité linguistique, relation qui n'est toujours pas avérée**, selon nous, et qui ne devrait pas conduire à sous-estimer les possibilités intellectuelles et donc langagières des apprenants, sous prétexte qu'ils sont « élémentaires » (A1 et A2) en langue cible²⁰⁰ » (Réf.B1, 2011 : 25).

Nous sommes tout à fait d'accord avec cette déclaration et ce type de raisonnement laisse entrevoir toute la complexité qu'engendrent les choix des formes linguistiques et des thématiques à privilégier à chaque moment de l'enseignement-apprentissage de la LE. Utiliser l'activité du manuel qui a été élaborée dans le but de reprendre les formes et le lexique travaillés dans cette partie du dossier, justement comme point de départ du cours et d'ouverture de la thématique du dossier, nous amène à penser que dans une MAC, l'apprenant ne peut être considéré comme une *tabula rasa* sur laquelle il reste beaucoup d'éléments à construire en LE. C'est dans ce sens que le terme « familier », récurrent dans les échelles de niveaux du CECRL, doit être interrogé. Comme nous l'avons signalé précédemment, il est difficile de dire ce qui est « familier » pour chaque individu, surtout dans une classe aussi hétérogène que celle des cours observés à São Paulo. Il est également impossible de ne pas tenir compte des vécus et des expériences antérieures des apprenants (soit en LE ou même dans d'autres langues, LM incluse). Comment l'enseignant à travers le manuel peut-il gérer cela ? Dans l'extrait ci-avant nous observons que l'enseignante a fait le choix d'évoquer les noms des médias connus de son public.

D'après le *Cadre*, c'est la mise en place d'outils tels que le Portfolio des Langues (PEL), par exemple, qui permettrait d'avoir une vision d'ensemble à propos de ces compétences, peut-être, déjà existantes chez les apprenants. En plus, il convient de rappeler que le CECRL et le PEL « malgré [...] la nature de la compétence plurilingue et pluriculturelle » qu'ils mettent en avant, continuent « à traiter les capacités langagières en termes de juxtaposition, langue par langue » (CARAP, 2012 : 10). Mais cette réalité est en train de changer et nous pouvons lire désormais que « les premiers Portfolios

²⁰⁰ Nous avons mis en gras.

établissaient le profil de compétence dans chaque langue prise une par une [...], alors que d'autres élaborés ultérieurement montrent le profil plurilingue pour une compétence générale dans chaque activité langagière communicative » (VCC, 2018 : 40).

D'ailleurs, il est intéressant de constater que dans le cours suivant celui-ci, l'enseignante a décidé de commencer par « un exercice de remédiation » suite aux difficultés décelées lors de la réalisation des activités sur le texte de Jules Verne. Ces difficultés étaient, selon J., évoquées lors de notre second entretien, inadmissibles pour des apprenants de ce niveau, car elles portaient sur la conjugaison des verbes irréguliers à la 3^{ème} personne du pluriel au présent de l'indicatif.

« C'est ça. Ils ont assassiné tous les verbes. Alors, je suis rentrée chez moi et je me suis dit « Ouh là ! Ils sont déjà au niveau 8, **ce n'est pas possible !** » Alors, j'y ai dédié un moment en cours parce que **j'ai trouvé que ça devrait être quelque chose qu'ils devaient déjà avoir acquis**²⁰¹. »

Jusqu'ici nous pouvons affirmer que l'enseignante ne suit pas la progression proposée par le manuel, car l'activité de l'« Ego questionnaire » dans le guide pédagogique devait être une occasion de réemployer tout le lexique présenté au début de l'unité.

5 EGO Questionnaire • Vous et l'information

Faire lire en grand groupe l'encadré « Les mots pour parler des façons de s'informer » et vérifier la compréhension du lexique en demandant aux apprenants de classer les expressions en quatre catégories : la télévision, la

radio, la presse écrite, Internet, sachant que certaines phrases appartiennent à plusieurs catégories. Enrichir le Manuel p. 181 vocabulaire à l'aide de l'entrée « Informer et s'informer » du **Lexique thématique**. Enfin, former des groupes de trois ou quatre personnes, de profils différents si possible (âge, sexe, personnalité...) et leur proposer d'échanger sur le thème à l'aide des questions de l'Ego Questionnaire. Il est essentiel que les apprenants réemploient les idées précédemment exprimées ainsi que le vocabulaire de l'information. Prévoir un retour en grand groupe pour constater les points communs et les disparités. Étant donné que dans la suite du dossier les apprenants seront de nouveau amenés à échanger sur le thème, il est recommandé de ne pas passer trop de temps sur cette activité d'échange. Dans cette activité, on insistera sur leur façon à eux de s'informer et/ou de faire passer des informations et des opinions (blogs, forums, etc.) et non pas sur les moyens eux-mêmes.

Fig. 75 : Proposition du Guide AE+3 (2013 : 72-73) pour la réalisation de l'activité 5 du dossier 4 « Je m'informe » d'AE+ 3 (2013 : 67)

En lisant la proposition du Guide AE+3 (2013 : 72-73) ci-dessous nous remarquons quelques idées reçues qui circulent en DL depuis longtemps, comme la formation de groupes d'apprenants avec des « profils différents ». Il peut paraître évident que ce type de proposition cherche à établir différents points de vue, mais il n'est pas certain que ce sera la réalité de la classe et encore moins que l'enseignant aura compris l'intérêt d'une

²⁰¹ L'intégralité de l'entretien, en portugais, se trouve dans les annexes. Traduction faite par nos soins.

telle démarche. Ainsi, les concepteurs du Guide AE+3 ne justifient pas tous leurs choix méthodologiques et ils explicitent encore moins les raisons d’insister « sur leur façon [des apprenants] à eux de s’informer et/ou de faire passer des informations et des opinions (blogs, forums, etc.) et non pas sur les moyens eux-mêmes » (Guide AE+3, 2013 : 73).

Ce va-et-vient à l’intérieur du manuel est le résultat de l’abrupte rupture avec les courants méthodologiques qui ont précédé l’AC. Ajoutons encore toute la discussion autour de l’éclectisme méthodologique et du flou paradigmatique présent dans le *Cadre* et nous arrivons à une MAC qui peut se permettre de commencer par la fin ou par le début du manuel. Toutefois, cela ne nous paraît pas nuisible aux pratiques sur le terrain. D’ailleurs, il nous semble, que nous ne pouvons échapper, paradoxalement, à ce “bricolage” de techniques. Toutefois, il n’est pas garanti que l’utilisation d’un manuel actionnel occasionnera des pratiques et des approches actionnelles en classe.

Comme nous l’avons déjà évoqué dans le 1^{er} chapitre, le changement paradigmatique opéré par l’arrivée de la PA place l’apprenant au centre de la démarche actionnelle. Et qui dit apprenant au centre, dit contextualisation selon les besoins des sujets et cela dans des logiques éducationnelles diverses.

La suite de l’observation de l’utilisation du manuel par J. nous a permis d’affirmer et ce, dès le troisième cours, qu’il n’existe pas d’application dogmatique et à la ligne de ce que le manuel propose. L’enseignante adapte beaucoup les consignes du livre, en les contextualisant et privilégie les échanges oraux en binômes ou en petits groupes.

Les compétences générales individuelles, comme nous l’avons vu, ont une place prépondérante dans la mobilisation des stratégies d’apprentissage. Lors de cette séance (cours n° 3), l’enseignante commence par l’activité de compréhension orale proposée par le manuel (p. 71, n° 1, 2 et 3) en suivant l’ordre proposé dans le livre. Toutefois, elle relie les connaissances mobilisées lors de la réalisation des activités de cette page à la page 72, tout en précisant qu’elle reviendrait sur la page 71 qui n’a pas été travaillé pendant cette séance.

3’25’’ (E) bon ++ *ai, ai, ai* + la semaine dernière on a parlé beaucoup beaucoup des médias n’est-ce ↑ ++ c’était + on a traité ces pages là XXX il y a des gens qui sont partis pour la semaine de la patrie + il y a C. qui arrive ++ on a parlé des médias et + aujourd’hui on va passer à la page soixante-dix : ++ ok ↑ +++ et

pour commencer on va faire l'exercice numéro un ++ on a des + des images pas exactement des photos + et je vais observer les images + **je sais pas si c'est trop facile + et + me dire à propos de quels pays on va parler : ++ je sais pas c'est trop facile pour vous** ↑ ++ alors la première image L. + ça te fait penser à un pays ↑ ++

4'25'' (A.pl) XXX

4'32'' (E) Portugal : ouais ++ le coq quand même ça fait penser à plusieurs pays à mon avis non ↑

4'39'' (A.pl) XXX

4'40 (E) Comment ↑ + non pour le premier la première image si le coq ++ oui on a quelque chose liée à la France mais ++ mais on a le Brésil aussi on a des coqs à la campagne : je sais pas (sic) ++ non ↑ pourquoi tu as pensé au coq ↑ à la France pardon

5'03'' (A1) XXX [on n'entend rien. Le son n'est pas fort]

5'24'' (E) Voilà le coq est un symbole de la France + ok ↑ vous voyez le Coq Sportif ↑ on la marque : XXX ok + normalement c'est une image associée à la France + et pour la suivante ici ↑ M. ↑

5'53'' (A2) *Suíço* Suisse

5'55'' (E) ça c'est trop bête ok + et en bas ↑

5'59'' (A.pl.) Canada Québec

6'00'' (E) **Québec + mais c'est le Canada entier :: et on pense au Québec parce que quand même à Toronto ils parlent pas français + vous savez hein** ↑ ++ **et ici** ↑ + États-Unis ↑ vous pensez aux États-Unis ↑ tout le monde ↑

6'20'' (A.pl) Belgique

6'21'' (E) c'est la Belgique :: vous savez qu'en anglais on dit *french fries* +++ oui ils ne disent pas LES FRITES + ils disent + mon anglais est perdu hein + ils disent c'est les pommes françaises non (sic) ↑ + les frites

6'42'' (A3) En Belgique il y a le musée des frites

6'45'' Voilà parce que + en fait les frites on dit qu'elles ont été créées en Belgique ++ et comme ils parlent français + les américains quand ils ont pris + ils ont nommé *french fries* + et mon anglais est perdu hein + pas de commentaires + ok ↑ mais vous voyez les frites elles sont un peu différentes ++ de celles de MacDo ++ et normalement elles viennent dans un cornet

7'17'' (A4) Elles sont servies au + elles sont servies aussi avec des moules

7'22'' (E) Ah voilà

7'23'' (A4) Des moules aux frites (sic.)

7'25'' (E) Alors les moules frites c'est un plat typique de Belgique et très très aimé aussi en France + est-ce que vous aimez les moules frites ↑ + oui ↑ tout le monde connaît ↑ ++ non ↑ je suis comme toi + les moules frites [un bruit pour démontrer le dégoût] ++ ok + **bon on va ensuite écouter un audio + c'est pour ça que je fais tout ça** + et vous allez me dire + de quelle émission s'agit-il ↑ vous allez me dire + qu'est-ce que c'est comme émission ↑ donc on sait d'abord que c'est une émission + et vous allez me dire quel type d'émission + est-ce que c'est un feuilleton ↑ à la radio : vous voyez un peu l'idée ↑

[de 8'35'' à 9'35'' première écoute du document audio]

Nous avons mis en gras deux extraits intéressants qui évoquent deux facteurs également importants pour l'apprentissage : la motivation et le sens de l'activité. Quand

l'enseignante demande si les images proposées par le livre sont trop faciles pour eux, elle évoque la motivation pour réaliser une activité. En effet, rappelons-nous, ces apprenants sont des adultes avec une moyenne d'âge de 54 ans. Cognitivement, associer ces images à un pays relève des connaissances générales. L'objectif n'est pas verbal, la langue est mobilisée pour atteindre cet objectif. L'arrière-plan est culturel puisque les images font référence à des pays francophones. Cela est clair en lisant le Guide AE+3 (2013 : 75) à propos de cette activité :

Outils pour...

> Livre de l'élève p. 70-71

› Comprendre des titres d'actualité

...❖ OBJECTIF DES ACTIVITÉS 1, 2 ET 3

❖ Identifier les titres d'un flash d'information sur l'actualité francophone et repérer des phrases nominales.

❶ Dans un premier temps, demander aux apprenants d'associer chaque photo à un pays. Leur faire remarquer qu'il s'agit de quatre pays francophones.

Fig. 76 : Extrait du Guide AE+3 (2013 : 75) sur la mise en place de l'activité de CO du dossier 4 « Je m'informe » (AE+ 3, 2013 : 70)

L'évocation au Québec au lieu du Canada ne nous a d'ailleurs pas paru superflue. Les apprenants ont compris qu'il s'agissait des pays francophones sans que l'enseignante ait le besoin de le dire explicitement.

Même si le manuel essaie de tenir compte de la pluralité et de la diversité linguistico-culturelle de la francophonie par le biais des éléments présents, nous observons que la présence presque anecdotique des traits culturels belges, suisses, canadiens ne suffisent pas à nous faire sortir de ce monolinguisme et de ce monoculturalisme toujours présentés par les mêmes maisons d'éditions françaises²⁰².

Cela peut être le signe d'une hégémonie linguistique et culturelle du français et de la France et peut avoir une incidence non négligeable dans les relations de coopération internationale et dans les politiques migratoires. Cependant, cette domination, ce monopole n'est pas sans danger pour les différents contextes où l'enseignement-apprentissage du FLE²⁰³ est présent. Chiss (2016 : 24) observe que :

²⁰² Voir les dangers d'une DL très (peut-être trop) franco-française.

²⁰³ Nous nous excusons de la façon simpliste de présenter la problématique. Nous savons très bien que les maintes signalisations existantes dans la didactique du français (FLE, FLS, FLM, FLI, FOU etc.) ouvrent des débats qui ne sont jamais simples. Certains didacticiens voient même, à travers ces sigles, un risque

« Les départements universitaires de « Lettres » en France [...] n'ont pas su toujours se montrer accueillants pour les « littératures francophones » et ont manifesté une franche résistance aux études postcoloniales à rebours des départements d'« English » dans le monde anglophone, souvent refuges pour des disciplines nouvelles. »

Il n'est pas étonnant de constater donc le très peu de place accordée aux discours / aux thématiques / aux œuvres francophones en dehors de la France dans les manuels de FLE²⁰⁴. Le didacticien conclut en disant que « les Humanités doivent trouver les voies d'un renouvellement dans le même temps où la didactique des langues épousera clairement sa vocation culturelle » (Chiss, 2016 : 24). Nous avons déjà évoqué que cette disciplinarisation en SHS est le reflet de la nécessité d'une validation scientifique venue des sciences naturelles.

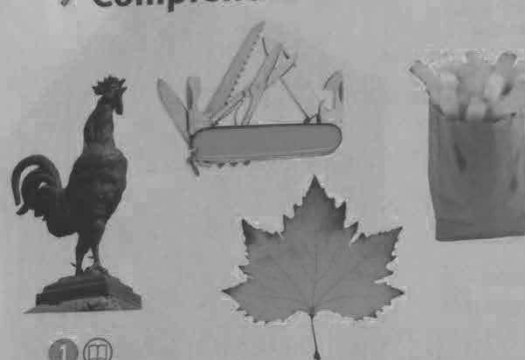
Voici, à la page suivante, l'extrait du manuel AE+ 3 (2013 :70) qui présente ces éléments culturels à travers une activité de compréhension orale.

« d'éparpillement voire de dilution d'un champ qui doit garder une unité et une consistance théorique » (CHISS, 2016 : 15).

²⁰⁴ Cf. BOLMICAR DE ANDRADE (2017).

D4 Outils pour...

➤ Comprendre des titres d'actualité



1  Observez les photos et faites des hypothèses sur les quatre pays dont il va être question.

2  31 a) Écoutez le document 1. De quelle émission s'agit-il ?
b) Retrouvez l'ordre des informations et associez-les au pays concerné.

les étrangers et le droit de vote	Suisse
le Québec s'éloigne du pouvoir	Belgique
un politicien fait scandale	France
des emplois qualifiés sont délocalisés	Canada

3  31 Réécoutez le document 1 et associez chaque information avec l'un de ces quatre titres parus dans la presse.

1 **Dérapage d'un politicien**

2 **Perte d'influence du pouvoir québécois**

3 **Bouleversements annoncés dans l'industrie pharmaceutique**

4 **Déclaration du candidat Hollande sur le droit de vote des étrangers**

70 soixante-dix

POINT Langue

La phrase nominale

a) Retrouvez dans les titres de presse de l'activité 3 les noms correspondant aux verbes suivants, perdre – dérapage – déclarer – bouleverser

b) Nominalisez les verbes suivants. fermer – créer – arroser – rapprocher

MÉMO

La nominalisation se fait :

- à partir d'un verbe.
L'usine a fermé. → Fermeture de l'usine.
- à partir d'un adjectif.
Les pluies ont été abondantes dans le Sud. → Abondance de pluies dans le Sud.
Les électeurs sont inquiets. → Inquiétude des électeurs.
Procès Loisel : les jurés ont été indulgents. → Indulgence des jurés au procès Loisel.

Les noms formés à partir d'adjectifs sont féminins.

Attention !

- Les mots en *-tion* et *-ure* sont féminins.
- Les noms en *-age* et *-ment* sont masculins.
- Il n'y a pas de règle pour déterminer le genre des noms sans suffixe : *la perte, la fin, le coût, le gel...*

➔ S'exercer n° 1 à 5 p. 78

4  Mettez-vous par groupes de trois et, à partir de l'actualité, faites quatre ou cinq titres pour le journal du jour.



Fig. 77 : Page 70 du dossier 4 « Je m'informe » du manuel AE+3 (2013)

L'enseignante a effectué trois écoutes du document audio proposé par le manuel. La consigne pour la première écoute est d'identifier le type de texte. Cette activité nous permet de visualiser le travail important que les genres discursifs assument dans

l'appropriation de la LE. Voici un extrait de l'échange entre l'enseignante et les apprenants :

[de 8'35'' à 9'35'' première écoute du document audio]

(Dossier 4 Je m'informe. Outils pour... comprendre des titres d'actualités. Document 1 Bienvenue dans cette édition d'Actualité Francophone où nous évoquerons la restructuration de l'industrie pharmaceutique qui a pris les Suisses par surprise ; oui, même des emplois de pointe dans la recherche peuvent fuir à l'étranger. Marie-Christine Le Dû lancera un coup de projecteur sur le droit de vote des étrangers qui s'est invité dans la campagne présidentielle en France. Dominique D'Olne vous racontera l'étrange dérive d'un politicien en quête de notoriété, un politicien qui a dérapé à propos de l'affaire Dutroux et qui devra rendre des comptes à la justice. Benoît Audet, enfin, reviendra sur cette tendance qui fait lentement mais sûrement s'éloigner le pouvoir vers l'ouest, loin du Québec.)

9'37'' (E) donc + c'est quel type d'émission ↑ **c'est quel type d'émission** ↑ journal : + quelqu'un a un autre nom pour ça ↑

9'50'' (A4) sujet politique ↑

9'52'' (E) sujet politique : journal : ++ **on a un nom un peu plus précis je vous donne** + c'est un flash info ++ vous voyez un peu ↑ un flash info ↑ ++ **c'est par exemple quand vous êtes chez vous et vous regardez Sessão da tarde**

10'10'' (A.pl) Ah oui

10'12'' (E) *Sessão da tarde* tout le monde connaît ↑ de temps en temps quand on a la publicité on a de petits moments de flash info + à la télé ↑ et ça c'est un type de flash info à la radio XXX beaucoup de détails : vous voyez ↑ **mais c'est un journal vous avez raison + je vous précise mais c'est ça + c'est un journal** ++ ok donc on va réécouter et vous allez me dire dans quel ordre les informations apparaissent dans l'audio et quelle est l'information associée à quel pays ok ↑ ça va ↑ vous avez compris ↑ M. ok ↑

[de 10'55'' à 11'55'' deuxième écoute du document audio]

Le genre de discours « flash d'information », déjà mentionné dans le guide AE+3 (2013 : 75) et l'exemple des structures linguistiques privilégiées dans le manuel (« la phrase nominale ») sont expliqués par l'enseignante à travers la contextualisation du phénomène dans la réalité brésilienne²⁰⁵.

Même si l'enseignante privilégie le travail en binôme et/ou en petit groupe en salle de classe, l'aspect collectif de l'AA contenu principalement dans les propositions d'une pédagogie de projet ne voit pas le jour dans les cours que nous avons observés.

Cet extrait à la fin du cours n° 6 et du travail avec le dossier 4 « Je m'informe » nous montre cet aspect accessoire de la proposition :

²⁰⁵ *Sessão da tarde* est le nom de l'émission qui passe des films populaires et non actuels tous les après-midi de la semaine (de lundi à vendredi) à la télévision brésilienne.

1h29'19'' (E.) Une autre chose que j'aimerais bien vous proposer + **si ça vous intéresse ok** ↑ dans la page soixante-dix-sept ++ on a + hum + la suggestion de préparer un bulletin radio + vous voyez ↑ on a discuté de ça dans la première semaine ↑ si vous vouliez faire : une production orale enregistrée à la maison + qu'est-ce que vous pouvez faire ↑ c'est le numéro deux ↑ donc vous choisissez un thème ↑ et vous préparez un petit flash info ↑ comme celui qu'on a écouté vraiment : + qui parlait de + de la + de l'industrie pharmaceutique vous voyez ↑ vous pouvez prendre ce qui est à la une ce weekend et vous faites un petit flash info + mais vous devez vous enregistrer et m'envoyer par mail + ou si vous apportez dans un CD je peux vous corriger aussi mais : + si vous m'apportez votre portable ça va pas marcher + je peux pas ++ mais si vous voulez vous pouvez envoyer par mail mais un petit flash info vous voyez ↑ avec de petits titres de presse : vous pouvez réécouter celui qu'on a écouté en classe et essayer de faire quelque chose comme ça + et là **vous travaillez la production orale je peux vous écouter et pour corriger pour : ce que vous faites pas bon (sic.) + ça va être variable ça dépend de chaque personne + ça vous pouvez faire et me rendre quand vous voulez avant la mi-semester**

Il est intéressant de constater qu'aucun apprenant a rendu cette activité à l'enseignante. Cependant, le manuel est très clair quant au caractère collectif de la tâche :

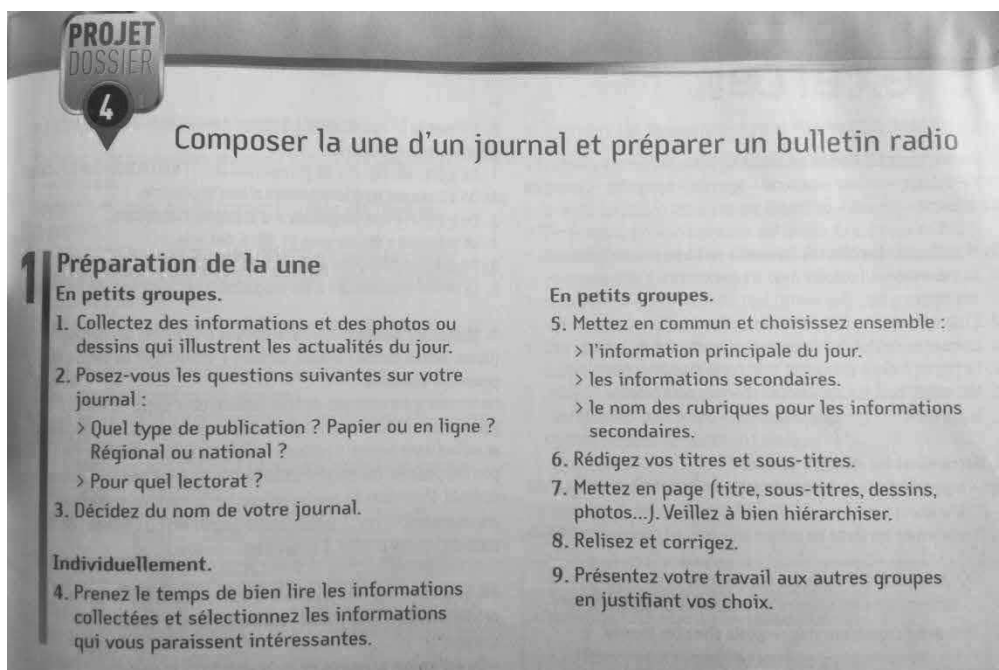


Fig. 78 : Proposition de projet dans le dossier 4 « Je m'informe » du manuel AE+3 (2013 : 77)

Dans le manuel ou dans le guide AE+3 le projet figure comme toutes les autres activités du livre. Il n'est jamais mis en avant au début du parcours et a un rôle de grande activité pour réemployer les structures apprises. Le Guide AE+3 (2013 : 84) décrit bien les objectifs et les suggestions de mise en œuvre. Pour les auteurs d'AE+ le projet est un

ensemble des tâches complexes et de la mobilisation des compétences ; le projet est un autre contexte à part entière, la langue va être au service du faire²⁰⁶.

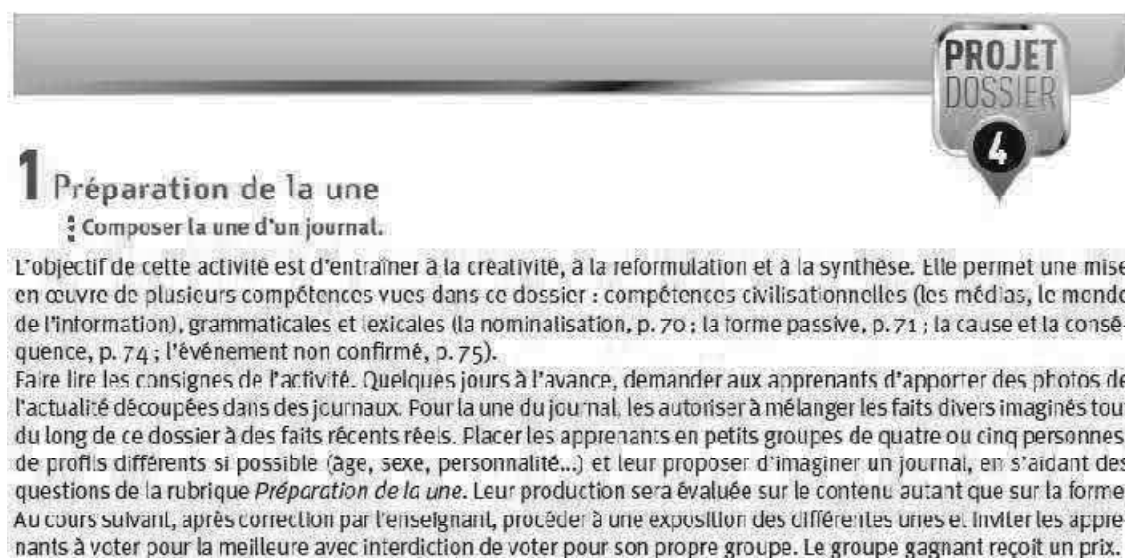


Fig. 79 : Proposition du déroulement du projet du dossier 4 « Je m'informe » dans le guide AE+3 (2013 : 84)

Dans le cours n° 9, nous trouvons pertinent de souligner l'important travail autour du genre discursif de la pétition. Ce cours s'est déroulé entièrement avec le manuel comme unique support pédagogique. L'enseignante, encore une fois, adapte les consignes et surtout l'ordre des activités en fonctions de ses objectifs. Ainsi, le cours commence par une activité de CE d'une pétition sur un site internet belge. Une première lecture rapide individuelle du texte permet de répondre aux quatre questions du numéro 1 (AE+3, 2013 : 86) : « qui sont les auteurs de cette pétition ? ; pourquoi l'ont-ils rédigée ? ; sur quelles autorités veulent-ils faire pression ? ».

36'57'' (E) bon ok + on va passer à la page quatre-vingt-six comme je vous ai dit + et dans cette page on a cette image qui est là n'est-ce pas ↑ et ce titre déjà + c'est pour la bonne cause + n'est-ce pas ↑ et est-ce que vous voyez ici ↑ cette image c'est une image de quoi ↑

34'18'' (A.pl) XXX

34'22'' (E) un site internet ++ quel est le nom du site ↑

34'22'' (A.pl) XXX

34'26'' (E) point quoi ↑

3''27'' (A.pl) b-e b-e

34'28'' (E) B-E + qu'est-ce que vous pensez ↑ donc + c'est la Belgique + ok ++ et la pétition + on a parlé de pétition la semaine dernière n'est-ce pas ↑ ok donc

²⁰⁶ Selon la conférence de M. WAENDENDRIES au Brésil, en octobre 2014. Nos notes prises pendant la conférence et la transcription de notre échange avec l'auteure se trouvent dans les annexes.

c'est une pétition :: belge c'est ça ↑ + oui ↑ donc alors pour le premier exercice vous allez + lire la pétition : qui est là + et répondre aux questions qui sont ici + les quatre questions de l'exercice numéro un + ok ↑ +++ **faites une lecture plutôt rapide + vous allez relire le texte ok ↑**
[de 35'08'' à 39'24 silence. Lecture individuelle]²⁰⁷

L'annonce du type de lecture qu'il faut faire pour atteindre ce premier objectif est primordial. Ce sont les compétences pragmatiques qui priment à ce moment de l'appropriation de la langue et qui permettent à l'apprenant de comprendre le fonctionnement discursif de ce type de document.

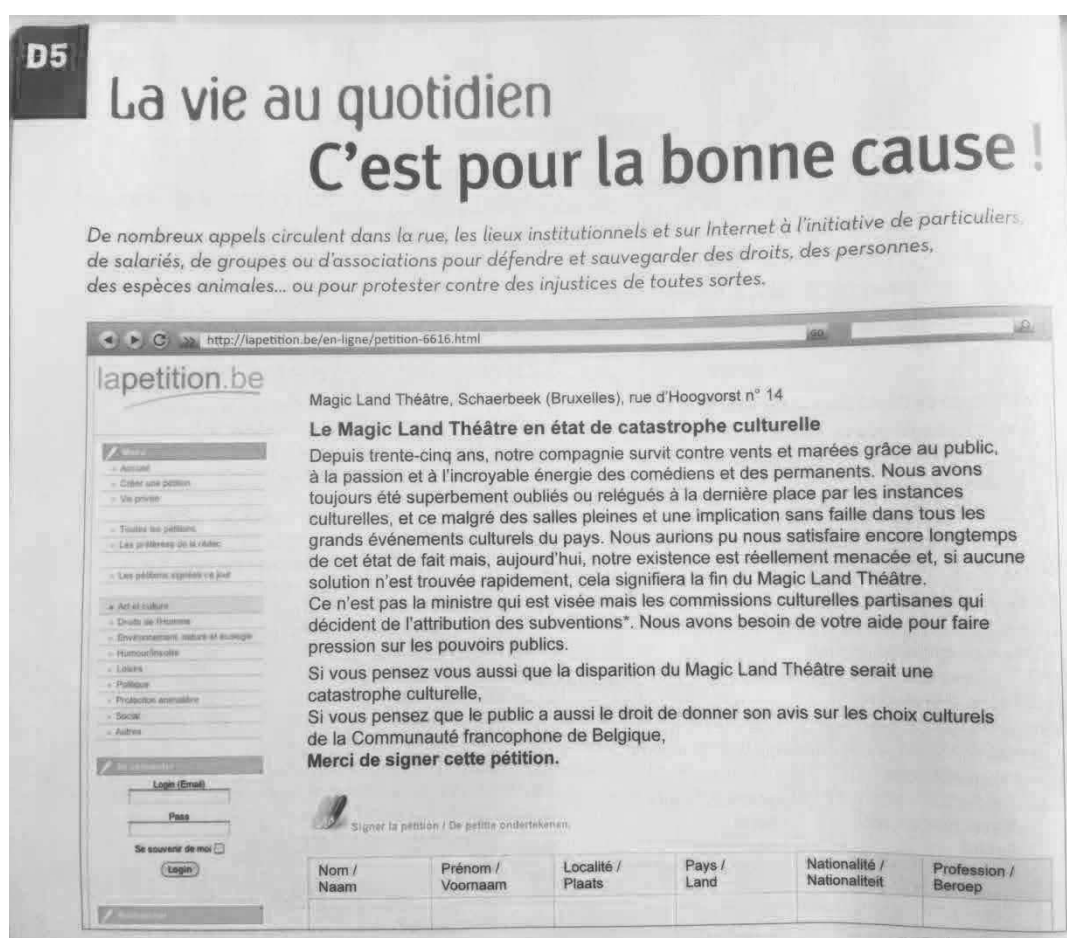


Fig. 80 : Texte pour les activités de CE du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+ (2013 : 86)

La suite de l'interaction se fait en grand groupe. Les apprenants prennent librement la parole et l'enseignante utilise un exemple issu de leur contexte pour expliquer l'expression « être catastrophé », mais qu'elle confond avec « être en catastrophe ». Nous ne jugeons pas la compétence linguistique de l'enseignante, car francophone non-native, nous attirons l'attention sur le fait de toujours ramener l'apprenant vers le connu,

²⁰⁷ La mise en gras est de notre fait.

le familier pour l'aider dans l'appropriation de la LE, ce que nous saluons de toute évidence.

[de 35'08'' à 39'24 silence. Lecture individuelle]

39'25'' (E) **alors je pense qu'on peut discuter des premières questions et puis vous relisez pour faire + les questions de l'exercice deux et trois + donc** + qui sont les acteurs de cette pétition ↑ vous avez trouvé ↑

39'39'' (A.pl) la compagnie Magic Land

39'42'' (E) voilà + c'est une compagnie de théâtre n'est-ce pas ↑ ok ++ la compagnie *Magic Land Théâtre* je sais pas comment on va prononcer exactement ++ ok + bon pourquoi ont-ils rédigé cette pétition ↑

40'00'' parce que son existence est menacée ↑

40'04'' (E) son existence est menacée + voilà ++ très bien comme explication +++ bon + moi j'avais mis leur existence parce que j'ai compris que c'était plusieurs acteurs mais vous pouvez mettre son existence si vous pensez à la compagnie de théâtre ++ ok + sur quelles autorités veulent-ils faire pression : ↑

40'27'' (A.pl) le pouvoir le pouvoir public

40'29'' (E) le pouvoir public :

40'32'' (A.pl) XXX culturelle

40'33'' (E) voilà + plus largement B. elle a raison c'est le + le pouvoir public mais plus en détail ce sont les commissions culturelles + qui font partie du pouvoir public + vous voyez ↑ c'est plus en détail c'est comme si je dis : + ah : le pouvoir public ça peut être le président : la mairie peu importe vous voyez ↑ + si vous donne ah non c'est le secrétaire de culture vous voyez ↑ c'est plus en détail ++ hum : comment expliquez-vous le titre de la pétition ↑ ++ quel est le titre de la pétition ↑

41'10'' (A.pl) XXX

41'17'' (E) alors catastrophe culturelle + qu'est-ce que vous comprenez par ça ↑

41'21'' (A.pl) XXX situation précaire

41'24'' (E) alors c'est une situation précaire : n'est-ce pas ↑ c'est joli parce que B. [elle rit] allait dire que + c'est entré dans un trou noir n'est-ce pas ↑ ++ mais c'est une situation très pré-caire ++ n'est-ce pas ↑ + est-ce que vous avez d'autres XXX ↑

41'41'' (A2) pour choquer

41'42'' (E) c'est pour choquer + c'est fort parce que catastrophe + n'est-ce pas ↑ **par exemple aujourd'hui je suis arrivée en catastrophe (sic.) parce que comme j'étais en retard : on dit que c'est arriver en catastrophe (sic.)** vous voyez la logique ↑

41'56'' (A2) non

41'58'' (E) non ↑ chaque personne comprend ça d'une forme [elle rit] **pour moi j'étais en catastrophe (sic.) pour vous peut-être que c'était normal [elle rigole. Les apprenants rigolent aussi]** la catastrophe de XXX interne pas externe + pour eux ils sont en catastrophe (sic.) + mais peut-être que si on passe devant le théâtre il va être très bien + vous voyez la logique ↑ + ok bon + **alors vous allez relire le petit texte qui est là + pour faire la question l'exercice deux + qui a des questions : plus précises sur le théâtre : et puis l'exercice trois qui a des questions : plus au détail de la situation ok** ↑ + pour

l'exercice trois : pour chaque question question vous pouvez donner deux réponses possibles ok ↑ ça c'est pas dit dans le livre mais je pense que c'est bien de savoir + vous pouvez donner deux réponses ++ pour l'exercice trois²⁰⁸

L'enseignante trouve que la consigne du livre n'est pas claire et elle fait remarquer aux apprenants qu'il est possible d'obtenir deux réponses correctes dans l'exercice 3 (p. 86). Elle nous affirme dans le second entretien que son utilisation du guide pédagogique sert plutôt à résoudre ce genre de malentendu qui peut s'installer à la lecture des consignes ou pour vérifier les réponses correctes²⁰⁹.

L. – Lors de notre premier entretien, tu m'as dit que tu utilisais rarement le guide pédagogique. Ma question est : pourquoi ? Par manque de temps ? Tu trouves qu'il n'est pas pertinent pour ton travail ? Quel type d'information, par exemple, tu aimerais retrouver dans le guide pédagogique et que tu n'y retrouves pas ? Je sais pas... comment tu penses que ça pourrait être un travail que tu ressentais le besoin d'aller le consulter ?

J. – En fait, ce que j'aime pas faire c'est genre : prendre Le guide pour préparer mon cours. Par exemple, avant même de regarder CE que la leçon propose, je vais regarder CE qu'il y a dans le guide. Je pense que c'est important que je regarde [le manuel] et je dis "ah, je pense que je vais plutôt faire ça", alors je jette un coup d'œil au guide, parfois ils [les auteurs] ont une proposition qui est meilleure que la mienne, n'est-ce pas ? On... mais je dirais que maintenant avec le niveau 8, je le consulte un peu plus, parce qu'il y a des choses que parfois j'ai peur de ne pas savoir, alors j'y vais et j'y jette un coup d'œil.

L. – Mais des choses linguistiques, culturelles... ?

J. – Ça peut être tantôt linguistique tantôt culturel. Comme parfois j'ai peur de ne pas bien comprendre ce que le livre veut. Par exemple, il y a une question dans le livre qui ne dit pas qu'il est possible d'avoir deux réponses, mais quand tu regardes dans le guide, c'est marqué que tu peux avoir deux réponses. Parfois, par exemple, si j'avais fait l'exercice et que j'ai mis une seule réponse et qu'il n'y avait pas d'indication pour deux réponses possibles et je n'ai mis qu'une seule, mais qu'après les étudiants me disent une autre réponse, je pense « c'était possible ? On pourrait avoir deux réponses ? » Tu vois ce que je veux dire ?

L. – Oui.

En effet, en regardant le manuel nous ne savons pas combien de réponses correctes l'activité admet :

²⁰⁸ La mise en gras est de notre fait.

²⁰⁹ L'intégralité des entretiens sont dans les annexes. J. est l'enseignante et L. la chercheuse. La traduction est de notre fait.

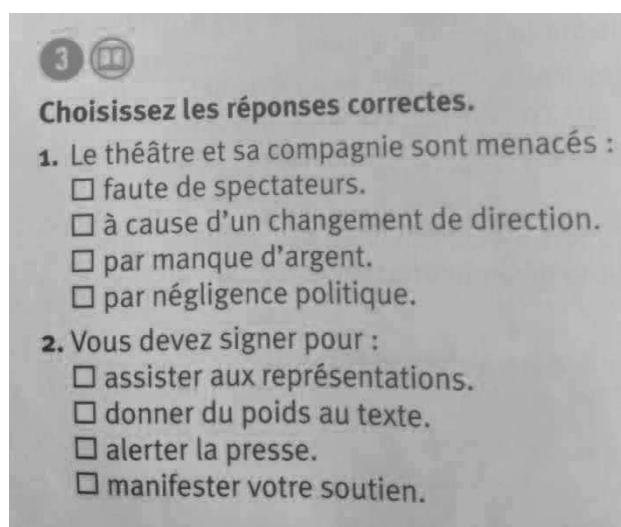


Fig. 81 : Activité (n° 3) de CE du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+ (2013 : 86)

La lecture du Guide AE+3 (2013 : 91) est effectivement très bénéfique pour le déroulement pédagogique dans ce cas.

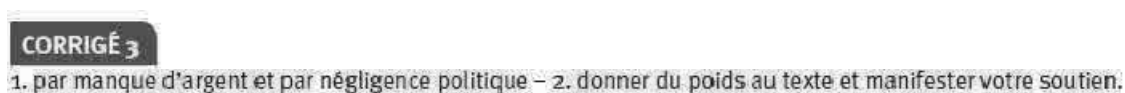


Fig. 82 : corrigé de l'activité (n° 3) de CE du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+ (2013 : 86) dans le Guide AE+3 (2013 : 91)

Comme nous venons de le voir, l'enseignante se fie au guide pédagogique pour avoir les réponses correctes des activités. Il en va de même pour les exercices de grammaire proposés dans la partie « S'exercer » de chaque dossier d'AE+3. En règle générale, l'enseignante des CEF demandait aux apprenants de faire les exercices à la maison. Elle corrigeait ces exercices en début de séance en écrivant les bonnes réponses au tableau et toujours en grand groupe. Ainsi comme le guide pédagogique est parfois une voix de prescription, le manuel est également le tenant de ce rôle d'autorité comme nous pouvons l'observer dans l'interaction du cours n° 12 pendant la correction de l'exercice 6 du dossier 5 « J'agis » (AE+3, 2013 : 96) à la page suivante :

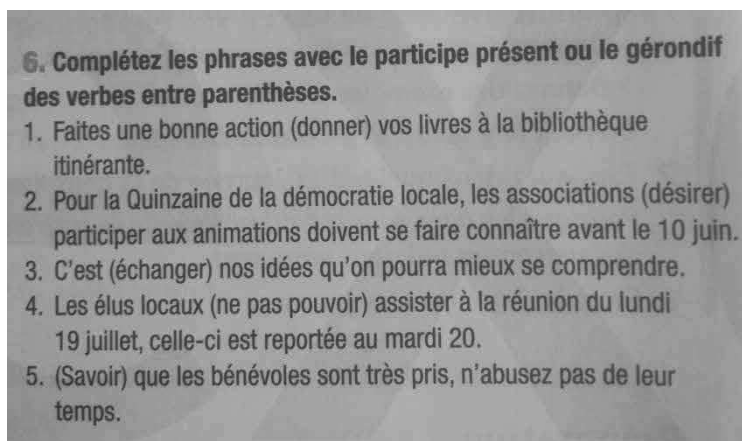


Fig. 83 : Exercice de grammaire (« S'exercer ») n° 6 du dossier 5 « J'agis » (AE+3, 2013 : 96)

18'57'' (E) en sachant ou sachant ↑ qu'est-ce que vous pensez ↑
 19'00'' (A1) sachant je pense ++ sachant que les bénévoles sont XXX
 19'08'' (E) vous voyez ↑ [elle écrit au tableau. Les apprenants discutent entre eux en français sur la possibilité des réponses]
 19'26'' (E) non en fait vous voyez + ici + je pense que + on va plutôt utiliser ça + parce que c'est pas les mêmes sujets ++ qu'on a pour les deux actions + l'idée c'est que SACHANT c'est + ça serait dire comme + comme on sait que + ça serait un ON + ça serait pas : vous voyez ↑ ++ sachant que les bénévoles n'ont pas beaucoup de temps ++ c'est comme si je vous dis comme ça + la coordinatrice dit sachant que vous n'avez pas beaucoup de temps : on ne vous demande pas beaucoup de choses à faire à la maison + ON non pardon + sachant que vous n'avez pas beaucoup de choses à faire les profs ne vous demandent pas beaucoup de choses à faire ++ c'est c'est un ON vous voyez ↑ c'est c'est une idée qu'on a + vous voyez un peu ↑ c'est pas la même c'est pas le vous qu'on a dans la deuxième
 20'20'' (A2) XXX
 20'22'' (E) oui normalement c'est ça + la règle c'est que toujours quand on a le gérondif le sujet est le même + quand on a le + le participe présent + ça peut être le même ou pas + vous voyez ↑ ça dépend ↑ mais ici c'est le même + **c'était ça qui était dans notre petite règle là ++ ok ↑**

Ce « là » du discours de l'enseignante renvoie au manuel et aussi au tableau « Point Langue » dans lequel nous pouvons lire la règle de grammaire (AE+3, 2013 : 89). Les petits encadrés gris en haut du tableau à droite et en bas à droite contribuent à une plus grande autonomie de la part de l'apprenant. Ainsi l'apprenant peut savoir quels exercices grammaticaux l'aideront à s'entraîner et il peut consulter le « Précis grammatical » en fin d'ouvrage en cas de nécessité.

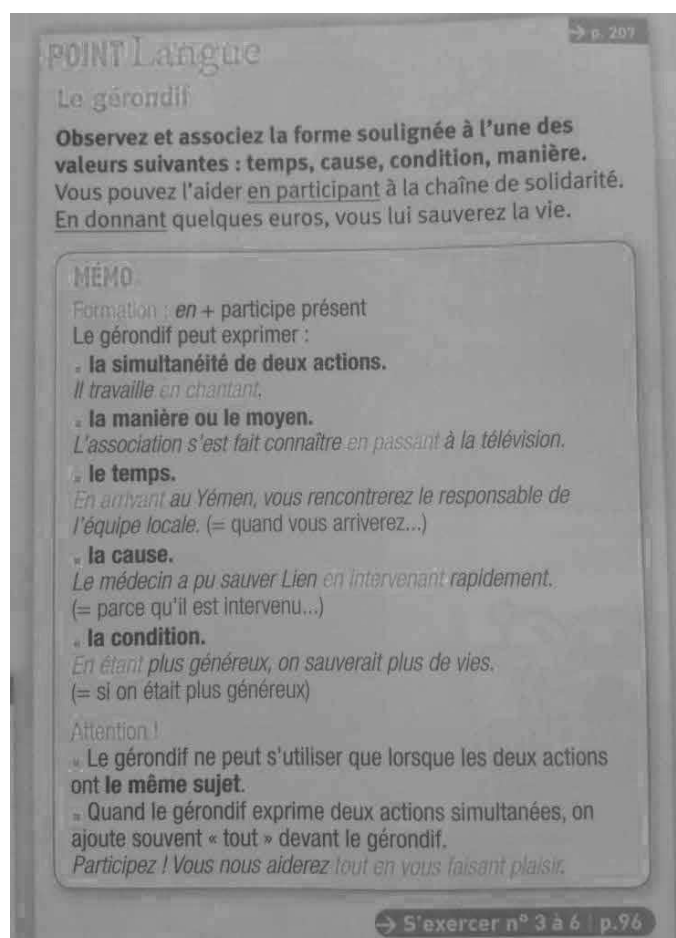


Fig. 84 : Tableau du « Point Langue » du dossier 5 « J'agis » du manuel AE+ 3 (2013 : 89)

Pour la séance n° 17 nous voulons mettre encore une fois en relief le rôle des compétences générales individuelles et plus précisément des savoirs de l'apprenant. Dans ce cours l'enseignante propose une petite fiche pour réviser l'utilisation des pronoms relatifs *que* et *qui*. Mais la grande partie du cours se déroule avec le manuel comme toile de fond.

34'26'' (E) donc à partir du nom de l'espace vous imaginez qu'est-ce que c'est cette : au bonheur des fleurs ↑
 34'33'' (A3) toutes sont à Montpellier ↑
 34'35'' (E) hum :: alors ↑
 34'37'' (A.pl) XXX festival de Montpellier
 34'41'' (E) donc : Montpellier + alors ++ vous voyez qu'on a Montpellier + vous avez trouvé ça où exactement ↑ + dans le premier : on a partout hein
 34'52'' (A2) XXX des affiches on a Montpellier
 34'53'' Montpellier
 34'55 (A3) premier affiche non est clair (sic)
 34'58''(E) oui :: et quel est le département où se situe Montpellier + vous savez↑
 35'03'' (A3) Languedoc

35'07'' (E) Languedoc ↑

35'10'' (A3) XXX j'ai visite

35'15'' (E) ah voilà + mais c'est écrit Languedoc-Roussillon vous voyez ↑
parce que la région en fait c'est Languedoc-Roussillon mais Languedoc ça va
déjà c'est suffisant + mais c'est la région de Montpellier + Perpignan + donc
c'est dans la Méditerranée + mais c'est pas encore Cannes : Nice :

À ce stade de nos observations, nous pouvons affirmer que l'enseignante des CEF privilégie beaucoup les activités de production orale en grand groupe ou en binôme. Selon, J. l'affect joue un rôle important dans la prise de parole entre le groupe. Soit l'interaction apprenant-groupe / apprenant-apprenant ou encore apprenant-enseignant, et elle nous en fait part lors de notre second entretien :

J. – L'élève doit se sentir bien dans le groupe, avec le professeur. Ça fait une très grande différence s'il n'aime pas le professeur, s'il n'aime pas le camarade. Par exemple, il y a cette histoire de former des binômes, le plus faible avec le plus fort, le plus je sais pas quoi avec le plus je sais plus quoi. Mais, parfois, je ne vais pas les faire bouger de place. Parce qu'ils sont assis à côté de qui ils apprécient, avec qui ils ont plus d'affinité. Du coup, si tu le sépares du camarade, il ne va plus bien travailler parce qu'il n'aime pas beaucoup la personne, il ne la connaît pas très bien...

L'enseignante a également souvent recours à des petites fiches d'activités complémentaires. Elle les a utilisées à différents moments des cours avec de différentes activités. À notre question sur un travail sans manuel, ces activités complémentaires apparaissent plutôt comme des activités accessoires, mais ne semblent pas menacer l'existence du manuel.

L. – Vous pensez que ce serait possible, dans le contextes des CEF, de faire cours sans manuel ?

J. – Je trouve que ça agrandit beaucoup le travail du professeur, mais quand le professeur a beaucoup d'expériences, est chevronné – d'ailleurs je parlais de ça un autre jour avec d'autres gens – apparemment ça n'agrandit pas trop. Quand la personne a de l'expérience, en réalité utiliser le manuel est beaucoup plus laborieux. Parce qu'elle doit lire et voir ce qu'elle va faire avec la proposition du manuel, du coup, si elle doit produire quelque chose de zéro, c'est moins laborieux que s'adapter au livre. Mais enfin, moi personnellement je fais beaucoup de choses en dehors du livre.

L. – Oui, j'ai observé que tu donnes pas mal de fiches.

J. – Beaucoup de petit papiers. Alors, pourquoi ? Parce que parfois, souvent, le manuel présente un document déclancheur et il met je ne sais pas quoi, il présente le point langue et après il y a une ou aucune activité pour travailler ce qu'ils [les auteurs du manuel] ont présenté, ils ignorent simplement le fait qu'ils viennent de présenter une nouvelle chose et que l'élève doit s'exercer. Ils pensent que les exercices qui sont là c'est suffisant, enfin, parfois ça va, parfois

non. Du coup, c'est ça, ne pas avoir de manuel je trouve difficile. Pour l'élève aussi, il se sent un peu perdu sans le livre. Je m'imagine dans la peau de l'élève, s'il n'y a pas de livre, tu ne sais pas où on va, d'où on vient, s'il ne vient pas au cours... le livre est une référence.

Pour finir avec nos analyses de la mise en place du manuel. Nous voulons attirer l'attention sur le rôle et la place de la LM dans notre contexte de recherche. C'était une question lors de notre premier entretien avec l'enseignante :

L. – Comment tu considères, parce que j'ai déjà noté que tu donnes quelques stratégies aux étudiants. Tu parles comme ça « si vous faites comme ça, c'est mieux... essayez de ne pas traduire... à votre niveau, vous devez être capables d'utiliser un dictionnaire qui ne soit pas bilingue ». Du coup, pour toi, quel est le rapport entre langue maternelle et langue étrangère ? Tu penses que c'est bénéfique, maléfique ? À quel moment elle peut être utilisée ? Ou interdite ? Comment tu vois cette relation ? Parce que, genre, tu es brésilienne, nous sommes au Brésil, nous sommes tous brésiliens, **il y a donc un contrat didactique**. On commence le cours, on ne parle qu'en français. Si quelqu'un te demande une traduction, si quelqu'un... ? Comment tu vois ça ?

J. – En réalité, cette chose de la traduction ? Je pense que ... d'après des choses que j'ai déjà lu... quand tu ne sais pas un mot et je te l'explique et **tu essaies de construire son image mentale, alors ça te provoque un genre de mémorisation**. Quand tu me poses la question... si tu me demande ce que c'est une *garrafa* et je te réponds bouteille, je pense que tu ne vas pas le mémoriser. Mais si tu me demandes « qu'est-ce que c'est une bouteille ? » et j'essaie de te l'expliquer au lieu de te répondre rapidement *garrafa*... je pense alors que le processus de mémorisation n'est pas optimal. Peut-être il vaut mieux dessiner l'objet.

Ainsi pour l'enseignante le processus cognitif de mémorisation et d'appropriation de la LE a un rapport intime avec les stratégies d'enseignement-apprentissage qui sont mises en place. Cependant, elle reconnaît que la place de la traduction en salle de classe est paradoxale :

J. – Mais c'est très difficile, parce que c'est un peu paradoxal, parce que tu dis que non, mais parfois oui, mais **qui décide c'est le professeur, ce n'est jamais les élèves**. Je ne sais pas s'il y a un professeur qui est bien dans sa peau avec cette question, mais je trouve que c'est un peu paradoxal. [...] Mais, genre, si on fait un commentaire en portugais en cours, il n'y a pas de souci. Enfin, **je trouve paradoxal parce que c'est toujours le professeur qui décide et sans donner trop d'explications...pourquoi maintenant c'est bon et avant on ne pouvait pas ?** Mais bon, je reste là en essayant de m'arranger avec moi-même sur cette question, sans donner trop d'explications et ils l'acceptent... mais je trouve quand même paradoxal.

Ces stratégies sont aussi présentes dans certaines approches comme l'intercompréhension entre langues parentes et la didactique intégrée des langues apprises (cf. CARAP, 2007, 2011, 2012). Dans l'extrait suivant, lors du cours n° 20, nous observons cette importance :

1h03'32'' (A1) *decorar*

1h03'33'' (E) mais ça + après la question de *decorar* ou pas *decorar* + vous voyez que c'est comme en portugais +++ **on fait pareil tout le temps en portugais vous êtes déjà habitués avec cette logique** + quand vous avez un besoin + une nécessité une volonté un désir une demande + quand vous posez la question en portugais quand vous utilisez vous faites avec le subjonctif ++ ce + **ça serait plutôt naturel** + qu'est-ce que je peux vous conseiller + **c'est ce que MOI je fais** + quand je vais utiliser une expression + je ne sais pas si ça nous demande d'utiliser le subjonctif + je mets toujours le verbe être ++ parce que le SOIT on connaît bien la prononciation + et ça vient + si c'est avec le subjonctif vous allez prononcer soit + je veux un film qui soit intéressant + hum : j'ai besoin d'un livre qui soit intéressant vous voyez ↑ c'est naturel + vous pouvez essayer vous-même vous allez voir que + votre + ça va être naturel + essayez de réfléchir + **je peux pas (sic) garantir mais essayez de réfléchir dans votre tête si ça va naturellement + ça va n'est-ce pas** ↑ [elle rit]

1h04'36'' (A1) oui

1h04'38'' (E) vous voyez ↑ **c'est ça + parce que vous avez déjà quelque chose + dans votre cerveau + qui + sait comment faire de cette forme (sic) + voilà ça + c'est naturel + il vaut mieux accepter que ah je vais tout mémoriser + non c'est comme en portugais essayez d'utiliser**

Le fait que l'enseignante soit brésilienne comme les apprenants et qu'elle ait appris le français comme une LE aussi, lui confère une voix d'autorité et d'expérience. De ce fait les considérations de sa part autour des stratégies sont encore plus efficaces.

Dans le point suivant nous voulons analyser les productions écrites des apprenants et ainsi arriver au dernier mouvement de la chaîne de transposition didactique proposée par Perrenoud (1998), c'est-à-dire les « apprentissages affectifs et durables des élèves ».

3.2 Le manuel *Le Nouvel Édito B1*

Contrairement au manuel *Alter Ego + 3* (2013), *Le Nouvel Édito B1* (2012, Didier), désormais NED B1, ne fait aucune référence d'ordre méthodologique au courant actionnel ou communicatif. Le renvoi au *Cadre* apparaît dans l'avant-propos du livre de l'élève en référence au niveau B1 visé par le manuel. Le livre est divisé en unités (neuf au total) et chacune est composée de deux dossiers (dix-huit en tout) comme nous pouvons le confirmer d'après le tableau ci-dessous :

Unités		Dossiers	
1.	Vivre ensemble	1	Sous le même toit p. 14
		2	À table ! p. 22
2.	Au travail !	1	Ça va les études ? p. 32
		2	À chacun son métier p. 40
3.	Faites passer le message !	1	C'est d'actualité ! p. 50
		2	Tous en ligne ! p. 58
4.	Entre nous...	1	C'est de famille p. 68
		2	Affaires de cœur p. 76
5.	À l'horizon	1	Bon voyage ! p. 86
		2	Bonne route ! p. 94
6.	Du nécessaire au superflu	1	Consommer et jeter p. 104
		2	À loisirs p. 112
7.	Tous citoyens !	1	Engageons-nous ! p. 122
		2	Rendre justice p. 130
8.	Perles de culture	1	L'amour de l'art p. 140
		2	La belle Histoire p. 148
9.	Ainsi va le monde !	1	Vivre l'Europe p. 158
		2	Si loin, si proches p. 166

Fig. 85 : Les unités et les dossiers du manuel NED B1 (2012 : 4)

À la seule lecture de ce tableau, nous ne pouvons pas imaginer les objectifs sociolinguistiques, pragmatiques ou encore linguistiques visés par chaque unité / dossier. En réalité, un regard plus approfondi du manuel et du guide pédagogique nous permet d'émettre l'hypothèse que la compétence lexicale (dite aussi "le vocabulaire") a une place centrale dans l'outil pédagogique et les propositions techniques des auteurs. Ce soin apporté à la compétence lexicale est ressenti par l'annonce d' « un travail approfondi et structuré sur le lexique » (NED B1, 2012 : 3) / (Guide NED B1, 2012 : 4) ; par l'existence d'une page complète par dossier dédiée au vocabulaire ; par la présence explicite de cette compétence dans la table de matières ; et par les deux pages du *Guide pédagogique* (Guide NED B1, 2012 : 5-6) qui répondent à la question « Que faire avec les listes de vocabulaire ? ». C'est d'ailleurs la seule suggestion d'ordre méthodologique que nous trouvons dans le Guide NED B1 (2012), toutes les autres recommandations sont liées aux différentes activités du manuel.

Malgré l'absence de références méthodologiques dans les avant-propos du livre de l'élève et du guide pédagogique qui l'accompagne²¹⁰, nous observons un penchant du côté du courant actionnel par des phrases comme : « un **large choix de documents authentiques, actuels** et ouverts sur la **francophonie**, permettant de travailler les cinq compétences de compréhension et d'expression à l'oral et à l'écrit » ; « des propositions d'**Ateliers**, en fin d'unité, pour réaliser des tâches en groupes » ; « un dispositif d'**autoévaluation**, en début et en fin d'ouvrage (p. 174), portant sur les cinq compétences » ; « l'introduction d'une page **Stratégies** dans chaque unité pour aider les étudiants à développer leurs compétences de façon très concrète »²¹¹ (NED, 2012 : 3).

La notion de “cinq compétences” nous saute tout de suite aux yeux. Cependant cette notion ne semble pas très stable dans le manuel. Au regard de la table de contenus, nous avons les dossiers divisés en 5 parties que l'on pourrait imaginer être les cinq compétences auquel le manuel fait référence, à savoir : compréhension orale, compréhension audiovisuelle, production orale, compréhension écrite et production écrite²¹². Cependant, dans les grilles d'autoévaluation en début et fin d'ouvrage, nous avons d'autres compétences qui sont considérées comme “les cinq compétences”, c'est-à-dire : écouter, lire, prendre part à une conversation, parler en continu et écrire (NED B1, 2012 : 12 et 174)²¹³ et à l'intérieur des dossiers nous revenons aux 4 compétences “classiques” de l'ère communicative avec une différenciation entre compréhension orale et compréhension audiovisuelle (des vidéos proposées par le DVD qui accompagne le livre de l'élève).

3.2.1 Les unités 1 et 4 du manuel Le Nouvel Édito B1

- a) Unité 1 « Vivre ensemble » (NED B1) : dossier 1 « Sous le même toit » et dossier 2 « À table »

²¹⁰ En effet, il n'existe qu'une seule référence à l'AA dans le guide pédagogique. Il s'agit d'une idée pour travailler la rubrique “Vocabulaire” du dossier 1, de l'unité 9 (NED B1 : 2012 : 160) : « Demander aux apprenants quelles institutions européennes ils connaissent. Noter les réponses proposées au tableau. Puis, faire réaliser l'activité 1 individuellement et corriger. Dans une **perspective actionnelle**, il est possible de demander aux apprenants de téléphoner à « Europe Direct » pour poser des questions sur les institutions et organes de l'UE. Depuis un pays de l'UE (gratuitement) 00 800 6 7 8 9 10 11 ou depuis d'autres pays (au tarif international normal) 0032-22 99 96 96 » (GUIDE NED B1, 2012 : 169). La mise en gras est de notre fait.

²¹¹ Mis en gras dans le texte, nous avons souligné les termes qui relèvent d'une logique actionnelle.

²¹² À cette liste s'ajoutent encore 4 sous divisions : grammaire et vocabulaire, civilisation, ateliers et stratégies.

²¹³ À la grille de la page 12 (« J'ai le niveau A2 ») nous trouvons encore « compétences grammaticales et lexicales » qui ne figure pas à la grille de fin de parcours (« J'ai le niveau B1 ») de la page 174.

Ainsi comme pour l'AE+3 B1 (2013), nous avons effectué le comptage des activités langagières proposées par le manuel à partir des intitulés donnés par le livre. Dans le NED B1 (2012) il n'y a pas de pictogrammes pour indiquer le type d'activité langagière. Les expressions compréhension orale, compréhension écrite, etc. sont clairement inscrites. Dans ce cas nous avons l'unité 1 (« Vivre ensemble ») divisée de la façon suivante :

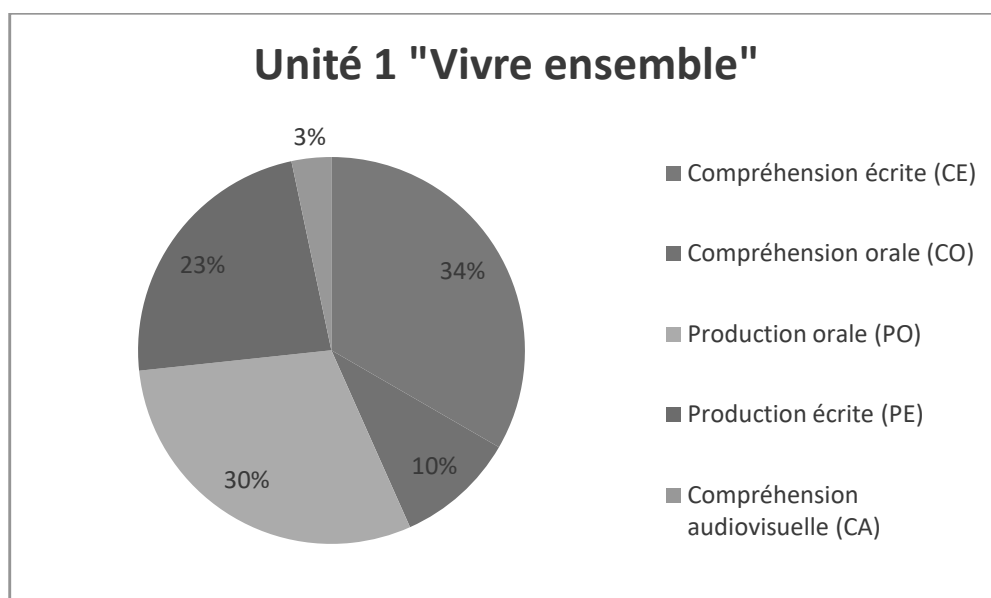


Fig. 86 : Taux de présence des activités langagières dans l'unité 1 du Manuel NED B1 (2012)

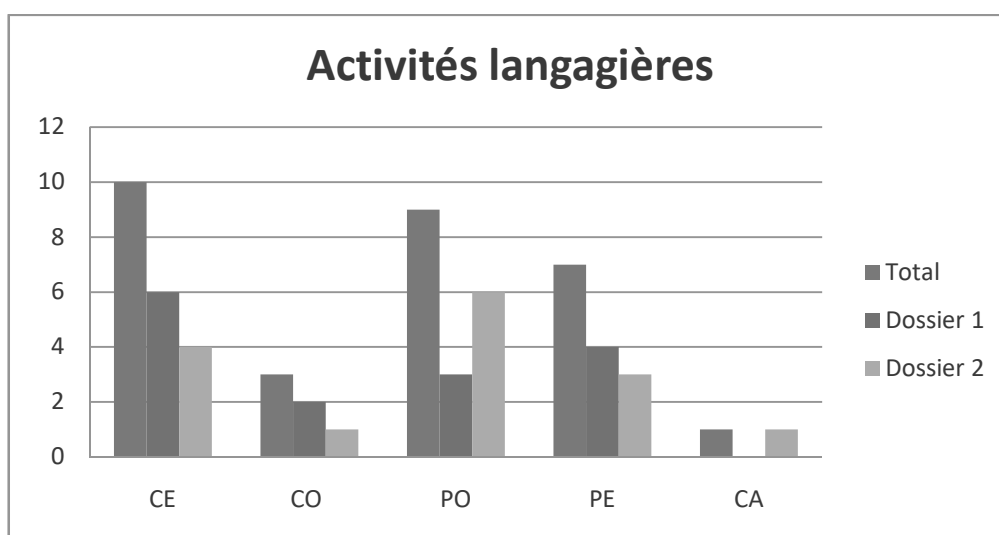


Fig. 87 : Proportion de la présence des activités langagières par dossier dans l'unité 1 « Vivre ensemble » du manuel NED B1 (2012)

Ces chiffres nous donnent l'impression d'avoir un peu plus de pluralité et d'équilibre entre les activités langagières au sein du dossier. Même si les activités de réception

écrites priment dans le dossier, la place accordée aux activités de production est importante. Il sera question d'observer au moment de l'analyse de la mise en œuvre du manuel, comment l'enseignante opère devant ces différentes consignes du manuel.

Nous voulons attirer l'attention sur le manque de stabilité des termes "activité", "tâche" et "exercice" dans l'ensemble éditorial du NED B1. Le Guide NED B1 (2012) semble les utiliser indistinctement. Nous avons réuni quelques exemples dans le tableau qui suit :

Activité	Tâche	Exercice	Exemple
X	X		« Dans chaque dossier, des <u>activités</u> de production de type DELF permettent à l'apprenant de réaliser des <u>tâches</u> variées au plus près de celles rencontrées dans les épreuves » (p. 4).
X			« Les <u>activités</u> proposées dans <i>Le Nouvel Édito B1</i> favorisent les échanges interculturels » (p. 4).
	X		« des Ateliers en fin d'unité pour réaliser des <u>tâches</u> en groupes et interagir de manière authentique, ludique et créative » (p. 4).
		X	« des <u>exercices</u> intonatifs sur chaque page de vocabulaire sensibilisent l'apprenant à l'intonation et permettent d'approfondir le travail sur le lexique et de perfectionner sa prononciation. Des <u>exercices</u> de phonétique en annexe prolongent ce travail » (p. 4).
X			« Des <u>activités</u> de compréhension et d'expression écrites viennent renforcer le travail sur les compétences écrites à la fin de chaque unité » (p. 4).
		X	« des annexes contenant une épreuve blanche du DELF B1, des <u>exercices</u> de phonétique, un mémento grammatical, les transcriptions des documents du CD et du DVD et les corrigés des <u>exercices</u> des pages « Grammaire » et « Vocabulaire » » (p. 4).
X			« Voici quelques propositions d' <u>activités</u> pour exploiter les pages de vocabulaire que vous rencontrerez au fil des dossiers » (p. 5).
X			« Si vous avez commencé par cette <u>activité</u> , faire une transition avec l' <u>activité</u> de compréhension écrite [...] » (p. 10).
	X		« Pour aider les étudiants dans cette <u>tâche</u> [production écrite], leur donner une série de consignes à respecter » (p. 12).
X		X	« Cette <u>activité</u> vise à faire alterner le passé composé et l'imparfait. Donner cet <u>exercice</u> une fois que la leçon sur le passé à été faite » (p. 13).
		X	« Travailler rubrique par rubrique. Laisser le temps aux apprenants de lire les mots proposés. Faire expliquer par

			d'autres apprenants ou expliquer soi-même les mots inconnus. Puis faire réaliser les <u>exercices</u> individuellement ou en binômes et corriger au tableau » (p. 23).
	X		« Cette <u>tâche</u> pourra être réalisée en salle informatique si cela est possible. Les étudiants peuvent écrire un texte de présentation de leur association et la publier sur Internet » (p. 46).

Fig. 88 : Tableau qui répertorie l'emploi des termes « activité », « tâche » et « exercice » dans le Guide NED B1 (2012)

Nous observons que le terme “activité” peut désigner tantôt les activités langagières (réception écrite et orale, médiation, production écrite et orale etc.), tantôt les “exercices” tels qu'ils étaient compris dans l'AC²¹⁴ ou encore des actions liées plutôt aux stratégies d'apprentissage. Les “tâches” sont des actions liées à l'utilisation réelle et effective de la langue, mais peuvent également être synonymes d'activité langagière. Les “exercices” nous renvoient surtout aux activités et/ou tâches effectuées dans les parties « vocabulaire », « grammaire » ou « phonétique » du manuel.

Il est important de rappeler que dans le *Cadre*, il n'y a aucune définition explicite des termes *activité* et *exercice*. La notion de tâche, en revanche, possède non seulement une définition claire des auteurs du CECRL, mais aussi un chapitre qui lui a été dédié²¹⁵ comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie 1.6.

Si le NED B1 semble utiliser indistinctement les termes *activité*, *tâche* et *exercices*, à notre avis, c'est encore un signe symptomatique du changement paradigmatique vécu en DL dernièrement. En réalité, dans la MAC, nous pouvons proposer ces notions dans un modèle de mise en abîme où les exercices se trouveraient dans les activités et celles-ci à l'intérieur des tâches.

« Dans le Cadre, la perspective actionnelle formant un tout, les notions d'activités langagières, de stratégies et de tâches sont interdépendantes. En conséquence, la réalisation de la tâche – objectif final – repose à la fois sur les activités langagières et les stratégies mises en œuvre » (Robert & Rosen, 2010 : 5).

Cependant, même si ces termes sont polysémiques, nous attirons l'attention sur la cohérence épistémologique qu'il convient de respecter lors de leur emploi. Rosen

²¹⁴ Dans le *Dictionnaire de didactique du français* (CUQ, 2003 : 94) nous lisons « exercice : bien que ce terme soit souvent employé au même sens qu'activité d'apprentissage, l'exercice renvoie à un travail méthodologique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique. Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est conçu pour répondre à une difficulté particulière ».

²¹⁵ Cf. CECRL (2001 : 121-127) *Chapitre 7 – Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues*.

(2007) propose une lecture de ces notions qu'elle reprend dans le *Dictionnaire du CECR* (Robert & Rosen, 2010 : 110) selon le schéma ci-dessous :

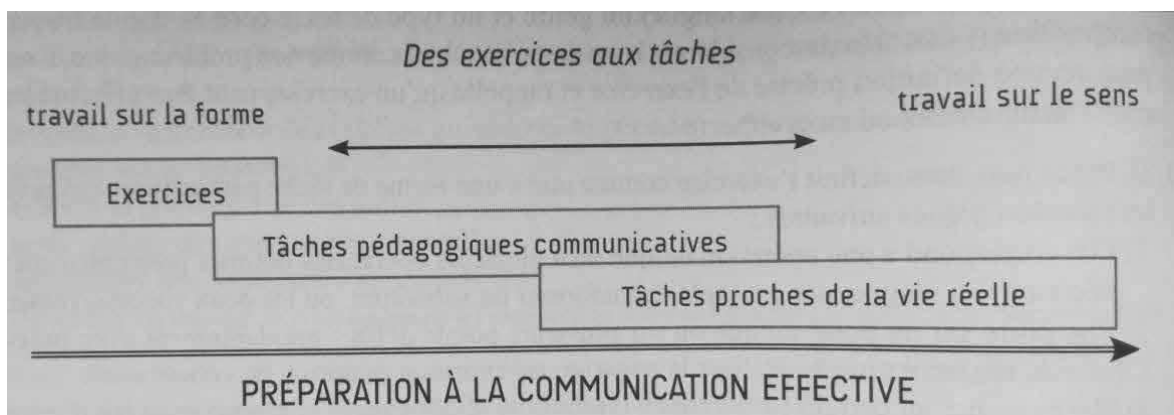


Fig. 89 : Proposition de Rosen (2007) pour les notions d'exercice et de tâches.

Ce schéma confirme notre hypothèse à propos du rôle central des théories énonciatives dans la MAC. Il est intéressant de constater qu'en abandonnant « le travail sur la forme » on quitte également la langue comme système fermé, prêt-à-l'emploi et on chemine en direction au sens, au langage effectif. Nous reprenons Benveniste (1974 : 224) qui observe que : « [...] nous n'avons pu en trouver de meilleurs pour définir les deux modalités fondamentales de la fonction linguistique, celle de signifier, pour la sémiotique, celle de communiquer, pour la sémantique. » Cependant, cette communication ne peut être « un instrument de communication » mais plutôt « un outil de développement de la personnalité humaine », nous rappelle Voss (2017, 281) à propos de la philosophie humboldtienne.

Un autre aspect à évoquer dans le manuel est la page dédiée au point de grammaire. Le NED B1 (2012 : 3) propose « une approche de la **grammaire** rythmée par trois temps **facilitant l'appropriation des différentes structures** : échauffement, fonctionnement, entraînement »²¹⁶. Cette progression aurait l'intention de proposer une démarche inductive de la grammaire où la phase d'« échauffement » serait l'observation du fonctionnement de la langue, le « fonctionnement » est l'explication de la règle et l'« entraînement » la systématisation, par des exercices, de cette règle grammaticale. Il est intéressant d'observer que le manuel propose une progression dans l'appropriation de cette règle. Le dossier 2 « À table ! », de l'unité 1 « Vivre ensemble » du NED B1, propose 3 points de grammaire, à savoir : la « formation du subjonctif », « conseiller »

²¹⁶ En gras dans le texte.

et « exprimer l'ordre, la permission et l'interdiction ». Voici un exemple à la page suivante :

Cahier
unité 1
exercices

GRAMMAIRE

> le subjonctif présent

FORMATION DU SUBJONCTIF

> ÉCHAUFFEMENT

1 Observez ces phrases et répondez. De quel verbe s'agit-il ? À votre avis, pourquoi utilise-t-on cette forme verbale ?

a | Il faut que l'hôte **accompagne** ses amis tout le long de la soirée.
b | Il faut que la table **soit** déjà dressée.

> FONCTIONNEMENT

2 Complétez.

Le subjonctif présent

Formation : verbes réguliers	Verbes irréguliers
• Pour je, tu, il/elle, ils/elles : on utilise le radical du verbe conjugué à la 3^e personne du pluriel du présent de l'indicatif + les terminaisons -e, -es, -e, et -ent. prendre → ils prennent → que je prenn..... que tu prenn..... qu'il prenn..... qu'ils prenn..... • Pour nous et vous : on utilise le radical du verbe conjugué à la 1^{re} personne du pluriel du présent + les terminaisons -ions, -iez. prendre → nous prenons → que nous pren..... que vous pren.....	Avoir, être, aller, faire, falloir, pleuvoir, pouvoir, savoir, valoir et vouloir Être que je sois que tu sois qu'il/elle soit que nous soyons que vous soyez qu'ils/elles soient

Voir mémento pour la conjugaison des verbes irréguliers, p. 188.

> ENTRAÎNEMENT

3 Transformez comme dans l'exemple.

Exemple : Tu *dois* faire la vaisselle.
→ Il faut que tu *fasses* la vaisselle.

a | Vous ne devez pas venir les mains vides.

b | L'hôte doit bien recevoir ses invités.
c | Je ne dois pas mettre les coudes sur la table.
d | On doit être à l'heure.
e | Elles doivent avoir tous les ingrédients.
f | Nous devons nous préparer rapidement.

Fig. 90 : Le point grammaire du dossier 2 de l'unité 1 du manuel NED B1 (2012 : 24)

La progression proposée par le manuel dans cette partie va du général au particulier. Il est clair que l'utilisation du subjonctif présent n'est pas limitée aux situations où nous allons « conseiller » ou « exprimer l'ordre, la permission et l'interdiction ». Cependant,

« Dans le cadre d'une approche communicative, fondée avant tout sur les fonctions langagières ou sur les tâches communicatives, tout porte à croire que l'on peut associer certaines structures grammaticales spécifiques, soit à des

fonctions langagières particulières, soit à des tâches précises » (Germain & Séguin, 1998 : 123).

C'est dans ce sens, que nous voyons suivre un tableau avec les structures nécessaires pour « conseiller » quelqu'un (NED B1, 2012 : 25) :

Conseiller
• Il faudrait + infinitif • Il faudrait que + subjonctif • Tu ferais mieux de + infinitif • Il vaut mieux/valdrait mieux + infinitif • Il vaut mieux que/valdrait mieux que + subjonctif • Si tu veux un conseil, tu devrais + infinitif • C'est mieux si tu + indicatif • Tu pourrais + infinitif • À ta place, je + conditionnel • Je te conseille de/recommande de + infinitif

Fig. 91 : Tableau des formes / structures linguistiques pour « conseiller » quelqu'un, dossier 2 « À table », unité 1 « Vivre ensemble » (NED B1, 2012 : 25)

EXPRIMER L'ORDRE, LA PERMISSION ET L'INTERDICTION					
> ÉCHAUFFEMENT 1 Observez les phrases suivantes. Expriment-elles la même idée ? a Il n'est pas autorisé de servir l'apéritif au-delà d'une demi-heure. b Elle exige que la décoration soit particulièrement soignée. c Il est admis, pour les invités, de faire un cadeau à leur hôte.	> FONCTIONNEMENT 2 Qu'expriment ces phrases ? • C'est un ordre : phrase • C'est permis : phrase • C'est interdit : phrase				
Ordonner, permettre, interdire <table> <tr> <td> • Il faut que + subjonctif • Je demande/exige/veux que + subjonctif • Je t'ordonne de + infinitif • Je vous/te demande de + infinitif • Vous devez/Tu dois + infinitif </td><td> • Je veux bien que + subjonctif • Tu as la permission de + infinitif • Je te permets de + infinitif • Je t'autorise à + infinitif • On a le droit de + infinitif • Il est permis/autorisé/admis de + infinitif </td><td> • Je ne veux pas que + subjonctif • Je refuse que + subjonctif • Je vous/t'interdis de + infinitif • Je vous/te défends de + infinitif • Il est interdit de/C'est défendu de + infinitif </td></tr> </table>			• Il faut que + subjonctif • Je demande/exige/veux que + subjonctif • Je t'ordonne de + infinitif • Je vous/te demande de + infinitif • Vous devez/Tu dois + infinitif	• Je veux bien que + subjonctif • Tu as la permission de + infinitif • Je te permets de + infinitif • Je t'autorise à + infinitif • On a le droit de + infinitif • Il est permis/autorisé/admis de + infinitif	• Je ne veux pas que + subjonctif • Je refuse que + subjonctif • Je vous/t'interdis de + infinitif • Je vous/te défends de + infinitif • Il est interdit de/C'est défendu de + infinitif
• Il faut que + subjonctif • Je demande/exige/veux que + subjonctif • Je t'ordonne de + infinitif • Je vous/te demande de + infinitif • Vous devez/Tu dois + infinitif	• Je veux bien que + subjonctif • Tu as la permission de + infinitif • Je te permets de + infinitif • Je t'autorise à + infinitif • On a le droit de + infinitif • Il est permis/autorisé/admis de + infinitif	• Je ne veux pas que + subjonctif • Je refuse que + subjonctif • Je vous/t'interdis de + infinitif • Je vous/te défends de + infinitif • Il est interdit de/C'est défendu de + infinitif			
> ENTRAÎNEMENT cd 11 3 a Écoutez les phrases et dites si elles expriment l'ordre, la permission ou l'interdiction. b Répétez les phrases.					

Fig. 92 : Tableau des formes / structures linguistiques pour « exprimer l'ordre, la permission et l'interdiction », dossier 2 « À table », unité 1 « Vivre ensemble » (NED B1, 2012 : 25)

Il faut admettre que cette présentation de la compétence grammaticale diffère très peu de ce qui se faisait déjà dans l'AC dans laquelle le rôle fonctionnel de la langue était mis en avant. Les auteurs du manuel clôturent cette partie par une activité de production écrite : « rédigez un règlement. Qu'est-il obligatoire, permis et interdit de faire dans la cuisine d'un restaurant ? » (NED B1, 2012 : 25). Dans le guide pédagogique (Guide NED B1, 2012 : 21) nous trouvons seulement une mention par rapport à l'utilisation des formes linguistiques. Il n'y a rien quant au genre discursif demandé dans la consigne (le règlement)

PRODUCTION ÉCRITE – Activité 4
[en binômes]

Encourager les étudiants à utiliser les expressions du tableau.

Fig. 93 : Proposition du Guide NED B1 (2012 : 21) pour le déroulement de l'activité de production écrite du dossier 2 « À table », unité 1 « Vivre ensemble » (NED B1, 2012 : 25)

Toutefois, nous pouvons imaginer que le document proposé au début du dossier peut faire office d'exemple de règlement. De plus le texte est construit avec les structures étudiées dans la partie « grammaire » du manuel comme nous pouvons l'observer sur l'image ci-après.

Dossier 2

À table !

A Réussir une soirée : le rêve de toute maîtresse de maison

Pour éviter les couacs* et organiser une soirée mémorable, voici les règles d'or à suivre à la lettre.

Bonne chance !

*Erreurs.

Règle n° 1

Recevoir des invités chez soi est une marque d'amitié et d'estime pour chacun d'entre eux. Il faut que l'hôtesse accompagne ses amis tout le long de la soirée et qu'elle ne s'éclipse pas toutes les deux minutes pour vérifier le rôti. Il faut par conséquent tout organiser à l'avance, depuis les plats à présenter jusqu'au moindre détail. En premier lieu, il faut aménager la salle de séjour ou la salle à manger. La décoration doit être particulièrement soignée, sans faute de goût.

Règle n° 2

Il est d'usage, pour les invités, d'apporter à leurs hôtes des petits cadeaux : vins, bouquets de fleurs, chocolats, font partis des basiques. Les cadeaux emballés doivent être ouverts devant ceux qui les ont offerts, les fleurs disposées dans des vases et tout produit comestible servi à un moment ou un autre de la soirée. Pour innover un peu, les hôtes peuvent aussi faire des cadeaux à leurs invités : biscuits faits maisons ou petits objets personnalisés font très bien l'affaire.

Règle n° 3

En attendant les retardataires et pour ouvrir les festivités, un apéritif doit être servi. Une demi-flûte de champagne est appropriée mais à défaut, un punch pétillant, pas trop alcoolisé, suffira largement. Des amuse-bouches légers seront mis à la disposition des invités mais en quantité limitée, sinon ils ne pourront plus faire honneur au dîner. L'hôte portera un toast et prononcera un petit discours rappelant le motif de la soirée. L'apéritif ne doit pas s'étendre au-delà d'une demi-heure.

D'après www.cmonanniversaire.com

Règle n° 4

Le temps du dîner arrivé, il faut que la table soit déjà dressée et la place de chacun définie. La maîtresse de maison se place en bout de table pour se déplacer plus facilement. Il faut alterner les hommes et les femmes et séparer les couples, sauf ceux qui sont mariés depuis moins d'un an. N'hésitez pas à mélanger les personnalités mais les personnes qui risquent de se lancer dans un dialogue enflammé sont placées loin l'une de l'autre.



- Ma femme et moi, nous sortons très peu.

Règle n° 5

Après le dîner, le café, les liqueurs et les petits gâteaux seront servis dans le salon. Ce sera l'occasion de continuer la conversation engagée à table mais aussi de remercier les invités pour leur venue et de faire des plans pour l'avenir. Quand les invités commencent à partir, il faut les raccompagner jusqu'à la porte et veiller à ce qu'ils n'oublient aucune de leurs affaires. Quelques derniers mots gentils, quelques salutations et la soirée est finie !

Fig. 94 : Document du dossier 2 « À table ! » de l'unité 1 « Vivre ensemble » du manuel NED B1 (2012 : 22)

Il est intéressant de constater que cette approche de la grammaire proposée dans le manuel tient plus de l'AC que de l'AA. Comme nous le rappelle Suso López (2006 : 30)

« L'approche notionnelle est liée à l'approche fonctionnelle, faisant corps avec elle. [...] L'approche fonctionnelle-notionnelle insiste d'abord sur les fonctions à maîtriser (refuser, dire de faire, féliciter, critiquer, demander...) et sur les notions à exprimer (le temps, l'espace, la forme, la conséquence...), et non pas sur la grammaire et les formes linguistiques (comme le faisait la méthode « traditionnelle »), ou encore sur les situations d'usage (comme le faisait l'approche situationnelle anglo-saxonne). Les éléments linguistiques qui servent à réaliser ces fonctions et notions dans une langue particulière ne sont sélectionnés qu'ensuite ».

De toute façon, il est clair, que par le biais du manuel, l'apprenant fait appel à la réflexivité, premier pas vers l'autonomie car la démarche inductive le place dans une démarche constructiviste du savoir.

b) Unité 4 « Entre nous... » (NED B1) : Dossier 1 « C'est de famille » et dossier 2 « Affaires de cœur »

D'après les intitulés dans le manuel nous arrivons à la situation suivante pour le nombre d'activités langagières dans l'unité 4 « Entre nous... » (NED B1, 2012 : 67-84).

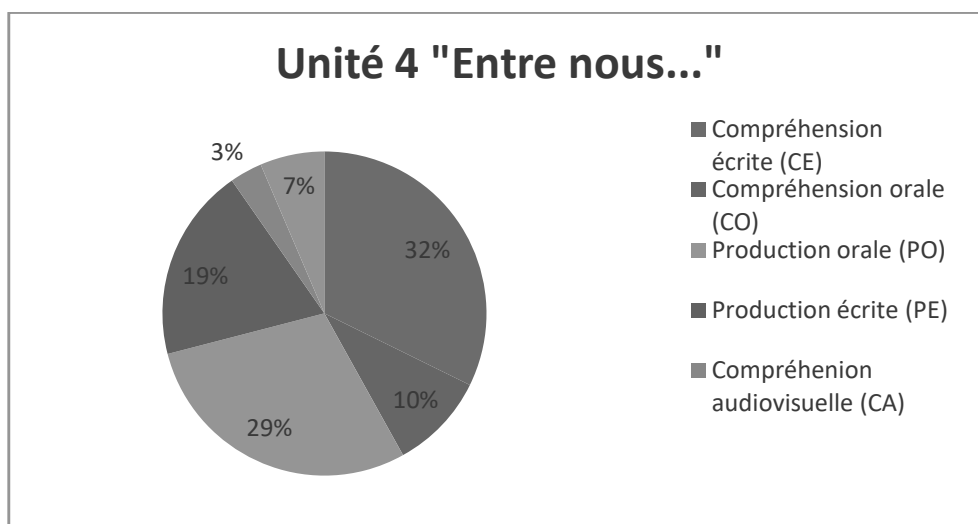


Fig. 95 : Répartition des activités langagières dans l'unité 4 « Entre nous... » du manuel NED B1(2012)

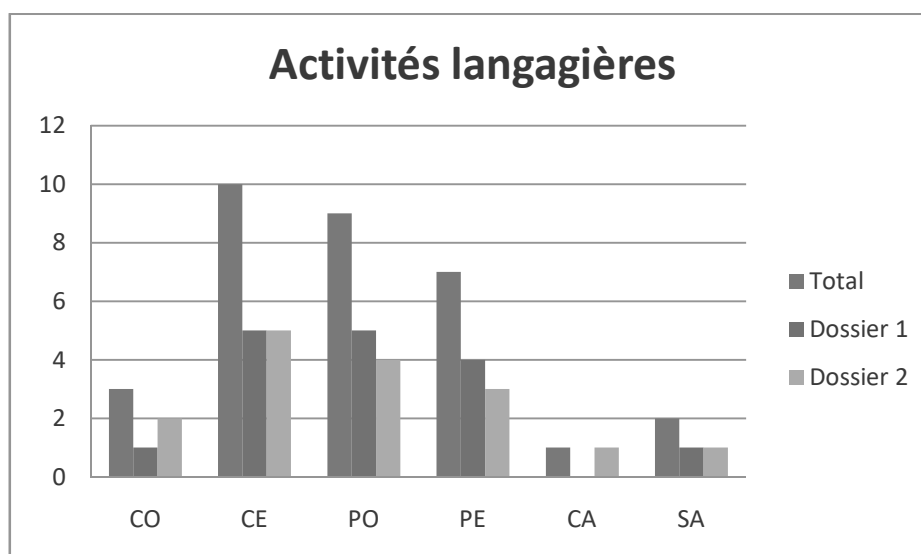


Fig. 96 : Répartition des activités langagières dans les dossiers 1 « C'est de famille » et 2 « Affaires de cœur » de l'unité 4 « Entre nous... » du manuel NED B1 (2012)

L'impression de diversité et d'équilibre entre les activités est également présente pour cette unité. En comparant les unités 1 et 4 nous ne sommes pas étonnée de constater une parfaite cohérence éditoriale entre elles :

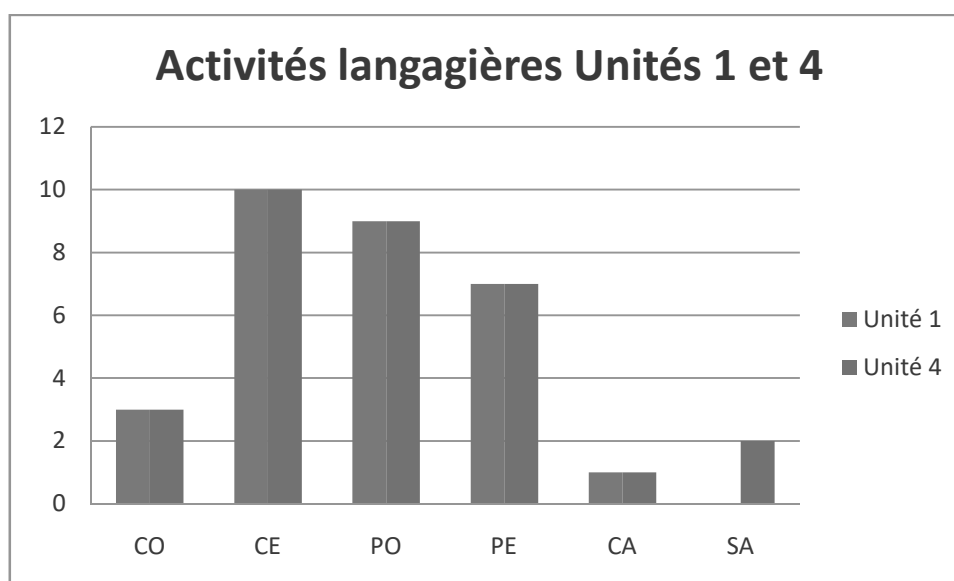


Fig. 97 : Répartition des activités langagières dans les unités 1 « Vivre ensemble » et 4 « Entre nous... » du manuel NED B1(2012)

Nous signalons les deux activités classifiées comme des “activités sans classement”. Ils s'agit des quiz dans la partie nommée « Civilisation ». Le terme civilisation a une charge sémantique lourde permettant à des synonymes comme « amélioration » et

« progrès » d’être rapidement reliés²¹⁷. Cela donnerait l’impression de jugement et de hiérarchie entre les différentes civilisations et peuples du globe terrestre. Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003 : 42) renvoie le lecteur au terme “culture” à la lecture de la notion de “civilisation”. Dans le CECRL (2001) et le VCC (2018) c’est le terme *culture* qui apparaît maintes fois.

En regardant de près comment cette partie « Civilisation » se présente dans le NED B1, nous pouvons affirmer qu’elle tient à la notion de culture comme « connaissance du monde » telle qu’elle est présentée dans la rubrique des « compétences générales individuelles » dans le *Cadre* (2001 : 82) : « la **connaissance du monde** englobe la connaissance (qu’elle soit acquise par l’expérience, par l’éducation ou par l’information, etc.) » (*ibidem*).

²¹⁷ Ces deux termes apparaissent au premier rang dans la liste de synonymes du mot « civilisation » proposés par le dictionnaire en ligne du CNRTL (<https://www.cnrtl.fr/synonymie/civilisation> consulté en juin 2019).

CIVILISATION

A Fêtes et traditions familiales



– Une galette des rois pour 8 personnes, sans la fève, je vous prie.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 Observez le dessin et décrivez la situation : où se passe la scène ? Qui voyez-vous ? Quel est l'effet comique ?

PRODUCTION ORALE

2 Quelle fête, célébrée le 6 janvier, est liée à la galette des rois ?

3 À votre avis, pourquoi un roi est-il représenté sur le dessin ?

4 Savez-vous comment on célèbre cette fête en France ?

5 Cette tradition existe-elle dans votre pays ?

6 Que pensez-vous de l'aspect commercial que prennent certaines fêtes traditionnelles aujourd'hui ?

B QUIZ : quelques traditions...

Testez vos connaissances sur quelques traditions populaires en France.

1 Que mange-t-on traditionnellement le lundi de Pâques ?

- a | Un gigot d'agneau avec des flageolets.
- b | Un croque-monsieur avec une salade verte.
- c | Une dinde aux marrons.

2 Qui a inspiré le personnage du père Noël ?

- a | Napoléon.
- b | Saint Nicolas.
- c | Le premier pape.

3 Que font les Musulmans pendant la période du Ramadan ?

- a | Le jeûne (s'abstenir d'aliments et de boissons du lever au coucher du soleil).
- b | Du sport.
- c | Des cadeaux à leurs enfants.

4 Quelle coutume est liée à la fête du Mardi gras ?

- a | La préparation d'un repas gastronomique.
- b | La dégustation de crêpes.
- c | La possibilité de ne pas travailler.

5 Quelle fête a lieu le dernier dimanche du mois de mai ?

- a | La fête du Travail.
- b | La fête des Morts.
- c | La fête des Mères.

6 Les noces d'or célèbrent combien d'années de mariage ?

- a | 30 ans.
- b | 40 ans.
- c | 50 ans.

Reponses : 1 a - 2 b - 3 a - 4 b - 5 c - 6 c

Fig. 98 : Page « Civilisation » du NED B1 (2012 : 75) du dossier 1 « C'est de famille » de l'unité 4 « Entre nous... »

CIVILISATION

A Marie-Antoinette

DVD
4

COMPRÉHENSION AUDIOVISUELLE

Entrée en matière

- 1 Observez la photo. À votre avis, qui est dans ce carrosse ?
- 2 À quelle époque la scène se passe-t-elle ?

B QUIZ : destins de reines

Complots, tromperies, tragédies... La vie de château n'est pas un long fleuve tranquille. Ces reines ont connu un événement marquant. Saurez-vous retrouver lequel ?

- a | Elle est proclamée reine quelques jours après sa naissance.
- b | Elle a été mariée à trois rois différents.
- c | Elle s'est fait couronner « roi » et non reine.

1 Catherine II de Russie

Princesse Prussienne, très aimée des Russes, elle réussit à faire détrôner son époux et à prendre le pouvoir à sa place en 1762.



2 Christine de Suède

Après avoir renoncé au trône, elle voyage dans toute l'Europe. Elle s'installe à Rome en 1668 où elle fonde un musée.



3 Marie de Médicis

Elle épouse Henri IV en 1600. À la mort de celui-ci, elle assure la régence au nom de son fils Louis XIII.

1^{er} visionnage (sans le son)

- 3 Quelle est la nature de ce document ?
- 4 Identifiez les lieux et les personnages.
- 5 Décrivez les costumes.

2^e visionnage (avec le son)

- 6 Quel est le sujet de cette scène ?
- 7 De quel pays vient la jeune fille ?
- 8 Décrivez la personnalité des futurs époux.
- 9 Qualifiez l'attitude des deux femmes avec leur chien.
- 10 Vers quelle demeure se dirige le couple à la fin de l'extrait ?

PRODUCTION ORALE

- 11 À votre avis, quelle est la raison de cette rencontre ?

4 Marie Stuart

Reine d'Écosse et de France, elle fut emprisonnée en Angleterre par sa cousine et condamnée à mort pour trahison.



5 Anne de Bretagne

Elle a participé aux négociations qui ont permis le rattachement de la Bretagne au royaume de France.



6 Catherine de Médicis

Après la mort de son fils aîné François II, elle exerce la régence jusqu'à la majorité de Charles IX, son deuxième fils.



Fig. 99 : Page « Civilisation » du NED B1 (2012 : 82) du dossier 2 « Affaires de cœur » de l'unité 4 « Entre nous... »

Dans le guide NED B1, les propositions pédagogiques pour ces activités ne sont pas justifiées. Ainsi, diviser les apprenants « en sous-groupes » ou « en binômes » pour les effectuer n'est pas justifié d'un point de vue méthodologique.

> B. QUIZ : quelques traditions...

[en sous-groupes puis mise en commun en groupe classe]

Corrigé : Livre de l'élève, p. 75.

> B. QUIZ : destins de reines

[en binômes puis mise en commun]

Corrigé :

a4 ; b5 ; c2 ; d3 ; e6 ; f1.

Fig. 100 : Propositions pédagogiques du Guide NED B1 (2012 : 79) pour la mise en place de du « Quiz : quelques traditions... » dans le dossier 1 « C'est de famille » et du « Quiz : destin des reines » dans le dossier 2 « Affaires de cœur » de l'unité 4 « Entre nous... » du NED B1 (2012 : 75)

Nous observons, à partir de ces exemples que ces éléments “civilisationnels” de la culture française et européenne placent l'apprentissage de la LE dans une optique particulière : celle de l'histoire, car penser la LE revient à se rendre compte des particularités historiques qui ont contribué au développement de cette langue. Dans la philosophie humboldtienne, cela invite les acteurs à considérer « le génie de langue ». Ce « génie [...] est à trouver entre ce qui est propre à la langue et ce qui façonne cette particularité dans le processus historique » (Chabrolle-Cerrentini, 2007 : 55).

Pour finir avec notre analyse du NED B1, nous souhaitons évoquer un élément très représentatif d'une approche dite actionnelle : les stratégies d'apprentissage. Comme nous avons proposé à la fin de notre chapitre théorique, les stratégies font partie de la triade méthodologique de la MAC. Elles ont un rôle capital dans la mobilisation des ressources langagières. C'est à travers les stratégies que l'apprenant emprunte la voie de l'autonomie pour devenir acteur social, responsable de son apprentissage.

La page « Stratégies » du NED B1 vient clore chaque unité. Les auteurs du manuel proposent ainsi une reprise des principales fonctions des types discursifs étudiés au long de l'unité. Dans les dossiers 1 « C'est de famille » et 2 « Affaires de cœur », nous avons plusieurs activités qui font appel aux types de discours argumentatifs, comme nous pouvons l'observer d'après les exemples dans le tableau ci-dessous :

Type d'activité langagière	Consigne
Production orale	« Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients des trois modèles éducatifs présentés ? » (p. 68)
Production écrite	« Écrivez une lettre au courrier des lecteurs du Figaro. Vous donnerez votre opinion sur l'article. Vous parlerez aussi de l'éducation que vous avez reçue et présenterez votre vision de l'éducation idéale. » (p. 68)
Compréhension écrite	« À votre avis, pourquoi les enfants de famille monoparentale vivent-ils majoritairement en appartement ? » (p. 69)
Production orale	« Pensez-vous que vous ayez les mêmes qualités et défauts que les membres de votre famille ? » (p. 69)
Production écrite	« Vous venez de consulter ce forum sur internet. Vous vous posez des questions sur la nécessité de se marier ou non. Vous donnerez votre opinion sur le sujet (160 à 180 mots). Aidez-vous des conseils page 84. ²¹⁸ » (p. 76)
Production orale	« Peut-on tomber amoureux d'un(e) ami(e) ? Pourquoi ? » (p. 80)

Fig. 101 : Tableau illustratif des activités langagières qui mobilisent des types discursifs argumentatifs dans les dossier 1 « C'est de famille » et 2 « Affaires de cœur » de l'unité 4 « Entre nous... » du NED B1 (2012)

Ces activités sont en accord avec les éléments grammaticaux de l'unité, à savoir « le comparatif et le superlatif », « l'opposition et la concession » et « l'expression de l'opinion ». L'appropriation de ces éléments passe nécessairement par la mobilisation des stratégies.

« [...] L'acquisition d'une compétence est considérée comme un processus circulaire : en réalisant des activités, l'utilisateur/apprenant développe des compétences et acquiert des stratégies. Cette approche privilégie une perception de la compétence n'existant que lorsqu'elle est mise en pratique dans l'usage de la langue [...] » (VCC, 2018 : 33).

Dans le VCC (*idem* : 34) nous lisons aussi que : « dans le CECR, les stratégies de communication langagière sont donc considérées comme une sorte de charnière entre les compétences langagières communicatives et les activités langagières communicatives ». Ceci confirme leur poids dans notre proposition de la MAC. À la fin

²¹⁸ La mise en gras est de notre fait. Il s'avère que « les conseils » se présentent sous forme de stratégies à la fin de l'unité.

de l'unité 4 « Entre nous... » la page « Stratégie » propose la construction « d'un plan synthétique/argumentatif » (NED B1, 2012 : 84) :

STRATÉGIES

Construire un plan synthétique/argumentatif

LE PLAN

Les Français sont habitués à construire un plan synthétique dans leurs essais écrits ou dans leurs exposés oraux. On suit généralement l'un des deux plans suivants :

Plan 1 1 Introduction (présentation du sujet) 2 Thèse (<i>pour</i>/avantages) 3 Antithèse (<i>contre</i>/inconvénients) 4 Opinion et conclusion	Plan 2 1 Introduction (présentation du sujet) 2 Thèse (Thème 1 – avantages/<i>pour</i> et inconvénients/<i>contre</i>) 3 Antithèse (Thème 2 – avantages/<i>pour</i> et inconvénients/<i>contre</i>) 4 Opinion et conclusion
---	---

L'ÉLABORATION DE LA RÉDACTION

Pour construire votre essai, suivez les étapes suivantes dans l'ordre :

1 Préparation - a Faites la liste de vos idées pour et contre. - b Classez-les et ordonnez-les dans chaque partie. - c Élaborez votre problématique qui va encadrer votre propos. - d Reliez chaque partie avec un connecteur. - e Trouvez un exemple pour illustrer chacune de vos idées.	2 Rédaction - a Écrivez votre développement en reliant chaque partie avec une transition ou un connecteur. - b Écrivez la conclusion. - c Écrivez l'introduction. - d Rédigez au propre. - e Relisez votre devoir pour repérer les fautes.
---	---

Commencer et terminer le devoir : la première et la dernière impression

L'introduction • Contextualisez la question posée. • Problématisez : reformulez la question dans le contexte posé. • Annoncez le plan (outils : <i>Dans un premier temps, je vous présenterai..., ensuite, nous verrons...</i>)	La conclusion • Donnez votre opinion. • Résumez votre propos.
--	---

Fig. 102 : Proposition d'un travail sur les stratégies d'apprentissage dans l'unité 4 « Entre nous... » du NED B1 (2012 : 84)

Le manuel avait déjà suggéré de se reporter à cette page pour réaliser l'activité de production écrite de la page 76. Nous saluons le Guide NED B1 (2012 : 80) qui conseille aux enseignants de proposer aux apprenants d'aller chercher sur internet les arguments pour les aider à se former une opinion sur le sujet.

PRODUCTION ÉCRITE >>>> DELF – Question 2

[au choix du professeur : travail individuel ou en sous-groupes en classe ou à la maison]

Lire les stratégies pour construire un plan argumentatif (p. 84) avec la classe avant de faire rédiger le témoignage. Si l'établissement dispose d'une connexion Internet, il est possible de lire en classe différents témoignages d'internautes sur le sujet du mariage. Il suffit d'aller sur des forums dédiés au mariage. Cela donnera des idées aux apprenants pour rédiger leur production écrite.

Fig. 103 : Proposition du Guide NED B1 (2012 : 80) sur la mise en œuvre de l'activité de production écrite du dossier 2 « Affaires de coeur » de l'unité 4 « Entre nous... » du NED B1 (2012 : 76)

Un modèle de plan est présenté dans la partie « Stratégies » (NED B1, 2012 : 84). Ce qui est essentiel dans un fonctionnement par types et genres discursifs. Il faut avoir des modèles pour aider l'appropriation de la LE. Il sera question, dans la section suivante, de voir dans quelle mesure l'enseignante fait appel à la mobilisation des stratégies de la part des apprenants.

3.2.2 La mise en place du manuel *Le Nouvel Édito B1*

Comme pour l'AE+3, nous allons présenter quelques moments de la mise en place de NED B1 qui nous aide à mieux voir le tournant actionnel vécu par la DL.

Nous pouvons avancer que pour M., l'enseignante du DUFLS²¹⁹, le plus grand défi avec les étudiants chinois est de les faire parler, s'exprimer. Selon elle, ils viennent d'une culture éducative où l'élève prend rarement la parole et ne questionne pas beaucoup l'enseignant. Ils ont tendance aussi à rester entre eux et à ne pas profiter du fait qu'ils sont à Paris pour connaître d'autres personnes (qui ne soient pas chinoises) et, par conséquent pour améliorer leur niveau de français. Cette information rejoint celle décelée par le questionnaire auquel les apprenants ont répondu : pour rappel ils utilisent plus de stratégies de mémorisation du lexique (citée 7 fois) qu'ils n'essaient d'avoir des conversations avec des francophones (citée 4 fois).

Contrairement au contexte brésilien, les étudiants chinois en France sont très jeunes et ont des comportements très scolaires. L'enseignante, pendant tous les cours que nous avons observé, les pousse à être un peu plus autonomes et les invite à s'ouvrir à l'Autre. Dans cet extrait du cours n° 3, cela est observable :

33'15'' (E) alors maintenant que : on parlé de MacDonald's et qu'on a tous très faim et ben on va lire le document B +++ ouais alors vous lisez + pas de

²¹⁹ Rappelons-nous que le seul entretien fait avec cette enseignante n'a pas donné lieu à des données audios suite à un problème technique. L'intégralité de nos prises de notes se trouve dans les annexes.

téléphone pour faire la traduction des mots hein + **on essaie de comprendre sans dictionnaire ++ vous êtes capables**

[de 33'35'' à 38'31'' lecture silencieuse individuelle du texte. Pendant ce temps l'enseignante et la chercheuse discutent entre elles à voix basse sur l'évaluation faite à la première partie du cours]

38'29'' (E) alors une fois que vous avez fini de lire une fois le texte ++ tous les mots là que vous avez pas compris + **je vous ai vus souligner XXX** là ça veut dire que tu n'as pas compris c'est ça ↑

38'40'' (A1) oui

38'41 (E) donc tu vas discuter avec ton ta voisine + peut-être qu'elle + elle a compris le mot ++ **bah on sait jamais + XXX vous allez vous échanger vos connaissances de vocabulaire là + sans utiliser le dictionnaire + si vous essayez de comprendre le texte avec sa voisine son voisin ++ essayez de discuter en français + c'est mieux** [elle aide les apprenants à former les binômes]

« Bah on sait jamais » est dit par l'enseignante en réponse à la réaction de l'expression faciale d'un apprenant. Ce dernier a des doutes quant à l'efficacité de la proposition. Ceci ne l'empêche pas de se conformer à la consigne. Ce cours était entièrement basé sur le manuel. L'enseignante faisait des aller-retour entre ce que le manuel proposait et l'interaction orale en grand groupe ou en binômes. Elle ne lisait pas les consignes de l'activité de compréhension écrite, mais elle conduisait la discussion de façon à répondre à toutes les questions. À la page suivante, l'extrait du NED B1 (2012 : 28) dont il était question dans la transcription ci-dessus :

A Manger sur le pouce

COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. Que signifie l'expression « manger sur le pouce » ?
 a. Manger avec les doigts.
 b. Manger équilibré.
 c. Prendre un repas rapidement.
2. Observez le dessin et décrivez-le.
3. Quel est l'effet comique ?

PRODUCTION ORALE

4. Qu'est-ce que le fast-food pour vous ?

B Mon ami le hamburger

J'aime les efforts des as¹ du marketing pour tenter de modifier la perception d'un produit ou d'une marque. J'en veux pour preuve cette étude réalisée en juin dernier par le sociologue Jean-Pierre Corbeau pour la chaîne de fast-food Quick, intitulée « Le paradoxe de la restauration rapide hamburger en France ».

L'idée est de nous démontrer que se nourrir dans un fast-food ne veut pas dire engloutir² son hamburger en deux minutes. Et effectivement, 79 % des personnes interrogées ne choisissent jamais la vente à emporter, tandis que 42 % d'entre eux/elles passeraient « entre 30 minutes et une heure » dans un restaurant. Les fast-food seraient même devenus un « lieu d'invention de nouvelles sociabilités » et « un lieu de construction de l'adolescent ». Les ados³ considéreraient en effet « le hamburger restaurant comme un lieu qui leur appartient », ce qui « n'est pas sans rappeler la fréquentation et le mode d'interaction existant dans les bistrots fréquentés par les jeunes il y a quelques décennies ».

Les bienfaits⁴ des restos à hamburger vont même encore plus loin : « on partage un repas avec les autres et l'on téléphone, se coupant pour un temps de la convivialité, quitte à informer les autres mangeurs des informations concernant l'arrivée ou non de celle ou celui qui téléphone. Une présence virtuelle peut s'inviter dans le hamburger restaurant plus facilement que dans d'autres formes de restauration » (sic).

J'avoue ne pas avoir tout compris.

Alexandre ZALEWSKI, metrofrance.com, 30 août 2010.

¹ Champions. ² Avaler. ³ Adolescents. ⁴ Avantages.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1. Lisez le premier paragraphe du texte. Quel est le ton de l'article ? Pourquoi ?

1^{re} lecture

2. Expliquez le titre de l'étude : « Le paradoxe de la restauration rapide hamburger en France ».
3. Où mangent la plupart des personnes interrogées qui vont au fast-food ?
4. Qu'est devenu le fast-food ? Pourquoi ?

2^e lecture

5. Expliquez la phrase : « Une présence virtuelle peut s'inviter dans le hamburger restaurant plus facilement que dans d'autres formes de restauration. »
6. Quelle est l'opinion de l'auteur de l'article sur les restaurants hamburgers ?

PRODUCTION ORALE

7. Les fast-foods ont-ils du succès dans votre pays ? Selon vous, à quoi est dû ce succès/cet échec commercial ?

Fig. 104 : Activités de compréhension écrite et production orale du dossier 2 « À table » de l'unité 1 « Vivre ensemble » du manuel NED B1 (2012 : 28)

Nous soulignons le fait que le Guide NED B1 indique que les activités doivent être faites individuellement, en groupe, le nombre de fois qu'il faut lire le texte, mais tout cela sans aucune explication. En réalité, les auteurs des guides pédagogiques, généralement²²⁰, ne prennent pas assez de temps pour expliquer pour quelles raisons ils proposent une façon de faire et non une autre. Nous imaginons que ce type d'information pourrait susciter un intérêt plus grand de la part des enseignants pour le guide. Voici l'extrait concernant les activités de la page 28 de NED B1 :

> B. Mon ami le hamburger

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière — Question 1

[réflexion individuelle puis mise en commun en groupe classe]

Corrigé :

1 L'article est écrit sur un ton ironique. L'auteur écrit au conditionnel, comme si ce qu'il écrivait était des mensonges.

1^{re} lecture — Questions 2-3-4

[activité individuelle puis mise en commun en groupe classe]

Corrigé :

2 Le fast-food a mauvaise réputation, c'est pour manger rapidement et ce n'est pas réputé pour être un lieu de convivialité. Pourtant la plupart des clients mangent sur place, c'est là le paradoxe. L'idée est de nous démontrer que se nourrir dans un fast-food ne veut pas dire engloutir son hamburger en deux minutes.

3 Ils mangent sur place.

4 Un lieu d'invention de nouvelles sociabilités et un lieu de construction de l'adolescent.

Les ados considéreraient en effet « le hamburger restaurant comme un lieu qui leur appartient ».

2^e lecture — Questions 5-6

[en groupe classe]

Corrigé :

5 Le fast-food est plus informel, plus « décontracté », on peut téléphoner sans vraiment déranger les autres. On n'est pas mal vu.

6 Les fast-foods ne sont pas vraiment des lieux de convivialité. Cette étude est une manœuvre de marketing pour nous montrer les faux « bons côtés » du fast-food. Pour lui donner bonne réputation, on lui donne un rôle social.

PRODUCTION ORALE — Question 7

[discussion en groupe classe]

Questions pour alimenter le débat : Quelles enseignes de fast-food existent dans votre pays ? Mangez-vous du fast-food ? À quelle fréquence ? Quels produits aimez-vous consommer dans un fast-food ?

Fig. 105 : Extrait du Guide NED B1 (2012 : 24) concernant la page 28 du NED B1

NED B1 propose systématiquement une « entrée en matière » pour chaque document (écrit ou oral) présent dans le manuel. Cette proposition convient à M. qui encourage les apprenants à prendre la parole spontanément. Toutefois, elle est contrainte, la plupart du temps, à les appeler par leur prénom pour qu'ils s'expriment. Si elle ne procède pas de cette façon, ce seront presque toujours les mêmes personnes qui participent.

²²⁰ C'est le cas pour les guides pédagogiques analysés pour cette étude.

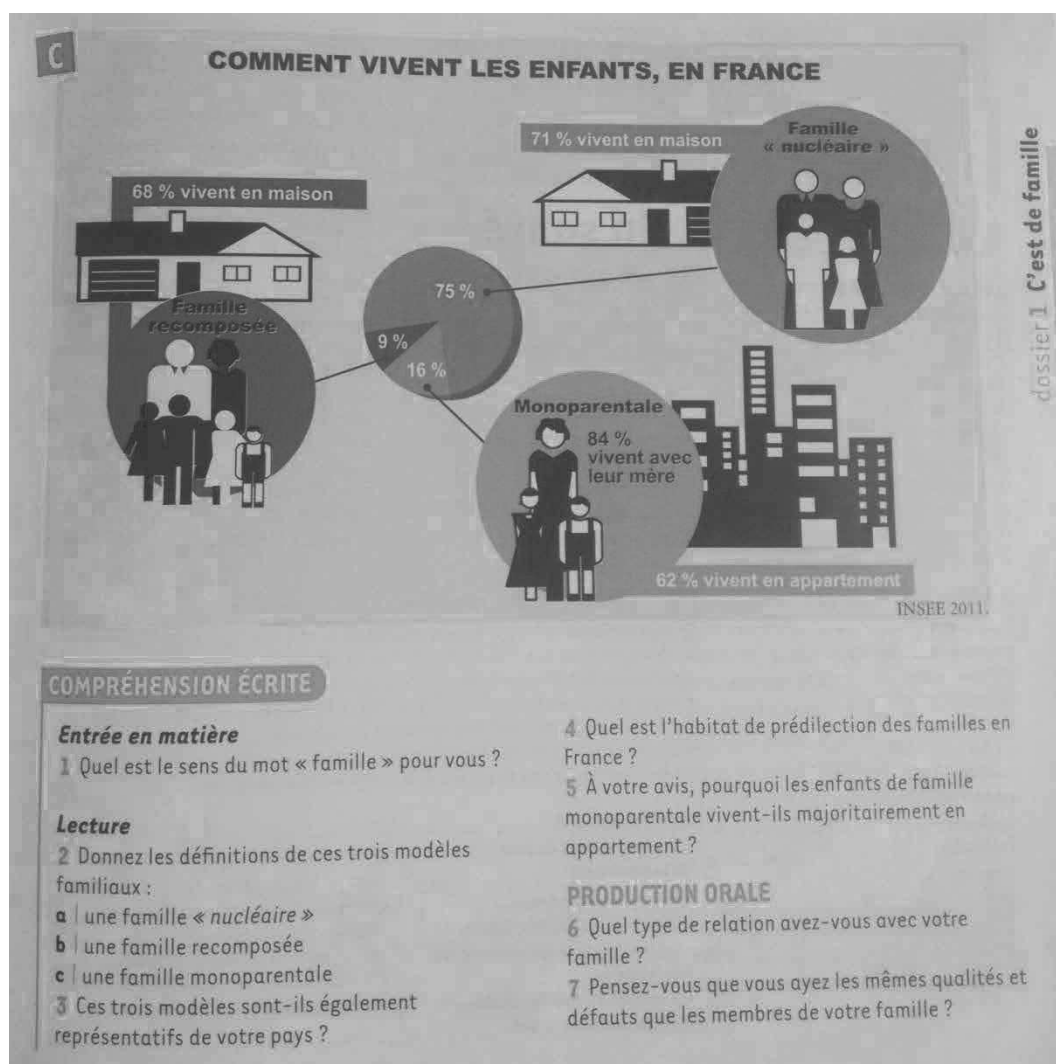


Fig. 106 : Activité de compréhension écrite du dossier 1 « C'est de famille » de l'unité 4 « Entre nous... » du manuel NED B1 (2012 : 69)

Dans l'extrait suivant, lors du cours n° 4, en plus de cette difficulté de prise de parole pendant « l'entrée en matière » du document ci-dessous, nous voulons montrer l'aspect contradictoire de l'affirmation de M. qui essaie de rassurer les apprenants en disant qu'il n'existe pas de bonne réponse, mais qui juge quand même « bizarre » le mot « abri » dit comme synonyme de « famille » pour une apprenante.

00'15'' (E) alors Edito on en était où ↑

00'17'' (A1) je sais pas

00'18'' (E) si tu sais ++ on était à la famille +++ soixante-neuf + non neuf + neuf + est-ce qu'on a corrigé ça ↑ je crois pas hein +++ vous devez réfléchir aux questions là ++ oui [elle est loin du magnétophone. On l'entend très mal. Elle parle aux apprenants]

00'58'' alors on va prendre une nouvelle feuille + quoi quoi ↑ +++ [elle écrit sur l'ordinateur le mot famille] je vous ai demandé de réfléchir au mot famille + j'ai lu ce que vous avez écrit + c'est quoi la famille pour vous ↑ [elle se lève et

s'adresse à un apprenant] est-ce que tu penses que c'est la bonne page ↑ +++ ça serait mieux hein qu'on soit tous ensemble quand même + alors c'est quoi la famille pour vous ↑ +++ **la question est très :: difficile** ++ Z. C'est quoi la famille pour toi ↑ + **tu as parlé en chinois dommage**

1'47'' (A1) ah ++ ah +++ réfléchir réfléchir

1'56'' (E) **comment ça réfléchir** ↑ **c'est ce que vous avez fait ensemble avec E.**

1'58'' (A1) oui c'est ça + j'ai oublié le le réponse (sic) on discuté (sic)

2'02'' (E) mais c'est pas grave dis pour toi ++ **il n'y a pas de bonne réponse**

2'07'' (A1) ah : c'est + c'est l'abri

2'11'' (E) abri ↑

2'13'' (A1) ah oui

2'14'' (E) ok ++ ok + **j'ai écrit ce que vous dites + c'est un abri** ↑ **on va trouver un autre mot quand même parce que + abri c'est bizarre**

2'24'' (A1) **pourquoi bizarre** ↑

2'25'' (E) **c'est quoi un abri** ↑

2'28'' (A.pl) XXX

2'30'' (E) oui [elle rit] si tu veux

2'32'' (A1) pour : pour : pour protéger : dire les choses + XXX

2'48'' (E) comment dire ++ mais ok mais + **trouve-moi un autre mot que d'abri affiché** (sic)

2'57'' (A2) **support**

2'58'' (E) **support c'est pas mal** +++ [elle écrit le mot sur l'ordinateur] est-ce que tu veux dire un appui ↑ une aide ↑

3'08'' (A1) c'est aussi + marche

3'10'' (E) ça marche aussi

À la question de l'apprenante « pourquoi bizarre ↑ », l'enseignante se contente de renvoyer une question, en l'encourageant à réfléchir par elle-même. Alors, même s'il n'y a pas de bonnes réponses, selon l'enseignante, elle ne peut pas s'empêcher de réagir à chaque proposition des étudiants.

3'17'' (A3) c'est du XXX essentiel

3'19'' (E) une valeur c'est ça que tu dis ↑

3'21'' (A3) oui

3'23'' (E) Z. ↑

3'25'' (A4) ressource économique

3'27'' (E) **une RESSOURCE économique** ↑ **[toute la classe rit beaucoup] ok [les apprenants parlent entre eux en chinois]**

3'50'' (A5) XXX un bateau

3'56'' (E) ok + mais une famille c'est un port ↑

3'58'' (A.pl.) XXX une question chinoise XXX on + on peut reposer notre + notre esprit : XXX

4'18'' (E) attends + recommence + on peut :

4'20'' (A5) on peut + heu reposer notre + reposer notre esprit

4'24'' (E) dans la famille ++ **c'est joli + c'est joliment dit**

4'30'' (A3) c'est la colonne vertebrale

4'32'' (E) **WAOUH + la colonne vertebrale [elle note le mot sur l'ordinateur] INCROYABLE** +++ vous avez pas tous écrit la même chose ++ S. ↑ +++ tu ne sais pas ↑ ++ bah moi je sais pas non plus hein + c'est votre famille c'est vos idées [les apprenants chuchotent entre eux, mais ne prennent pas la parole]

5'09'' (E) à quoi ça sert une famille pour vous ↑ +++ mais la question n'est pas difficile

5'24'' (A6) heu + propriété + la plus : précieuse dans le monde pour moi

5'28'' (E) la propriété la chose la plus importante dans le monde pour toi ↑ ++ ouh là [elle note l'expression sur l'ordinateur] +++ **ok c'est bien** + les autres ↑ ++ E. ↑ pas d'idée ↑ XXX ++ je sais pas + quel est le rôle de votre famille pour vous ↑

6'04'' (A7) protec + protecteur

6'05'' (E) protecteur : donc on va dire protecTRICE ↑ c'est LA famille

6'14'' (A8) c'est vraiment ++ XXX

6'22'' (E) **dans la famille** ↑ +++ **une ressource** ↑ **comment tu peux dire ça** ↑ [avec un ton de surprise] +++ on peut y manger ↑ + ok [elle écrit sur l'ordi] + T. ↑

6'57'' (A9) c'est mon racin (sic)

7'00'' (E) tes racines ↑ [elle écrit sur l'ordinateur] + ouais :

7'10'' (A10) c'est une unie (sic.) qui XXX

7'14'' (E) c'est une + alors + j'ai compris la + union ↑

7'17'' (A10) oui

7'18'' (E) union [elle écrit] +++ oui ++ **vous pouvez dire ce que vous voulez + je vais pas vous dire que c'est faux + c'est VOTRE opinion**

[l'enseignante continue dans cette logique encore quelques minutes avant de corriger l'exercice 2 de la page 69 oralement. Pour la question 3, pour savoir comment ça se passe chez eux, l'enseignante demande d'utiliser le comparatif]

Ces deux extraits nous permettent de voir le rôle central que l'enseignant occupe. Nous avons discuté du rôle de transpositeur didactique de l'enseignant et surtout de l'importance d'une réflexivité qui tient compte non seulement des aspects méthodologiques auxquels l'enseignant est confronté, mais aussi des aspects affectifs, personnels et subjectifs qui auront un impact direct dans les pratiques en salle de classe.

Lors de notre entretien avec l'enseignante du DUFLS, elle nous a raconté que l'utilisation d'un manuel est quelque chose d'essentiel dans son contexte. Comme il s'agit d'une équipe pédagogique assez grande (elles étaient quatre enseignantes pour le même groupe tout au long de la semaine), le manuel permet d'organiser au mieux leur travail. Elle affirme utiliser NED B1, mais ne pas le suivre de « A à Z », ce qu'elle estime être la bonne posture devant un tel outil pédagogique. En réalité, elle pense qu'un travail basé uniquement sur le manuel serait pour les apprenants et elle-même « d'un ennui profond ». Vargas (2006 : 27) le décrit comme « un mauvais outil

irréremédiable », mauvais dans le sens de non adapté à l'infinité des contextes et des objectifs éducatifs. Ainsi, M. affirme utiliser beaucoup d'autres documents qu'elle « didactise » selon ses envies. Mais elle tient à garder la place de document de référence au sein de la classe, comme nous pouvons l'observer d'après l'extrait ci-dessous qui a eu lieu dans le cours n° 5 :

39'34'' (E) alors si c'est bon pour vous la comparaison : on va vérifier en prenant Edito
39'38'' (A) ah [avec un ton de déception]
39'39'' (E) ah [en imitant l'apprenante] **c'est notre ami + Edito**

Ce qui confirme l'idée « d'ennui profond » observé par M. sur un travail uniquement dans le manuel.

Aussi dans le cours n° 5, à la moitié de la séance, l'enseignante, utilise le manuel pour expliquer la formation du comparatif et du superlatif. Le comparatif avait été beaucoup travaillé dans les cours précédents, mais le superlatif n'était pas encore connu des apprenants. Elle reprend alors l'explication proposée par le manuel et demande à chaque apprenant d'effectuer la lecture de la règle et de former tout de suite une phrase avec la structure donnée. Les apprenants ont des difficultés et se bloquent dans les catégories syntaxiques telles que l'adjectif, l'adverbe, le verbe et le nom. Pour eux la difficulté consiste à savoir identifier ces catégories. Cela n'avait pas de sens pour l'enseignante :

1h08'11'' (E) sauf que + il faut que tu saches l'information la plus importante dans ta phrase + mais j'y vais on va + **là l'idée c'est de savoir écrire et parler correctement le comparatif et le superlatif** mais je vais jamais vous demander c'est une comparaison de nom + **on n'est pas en linguistique**
1h08'23'' (A) XXX
1h08'24'' (E) oui : XX **les mots de grammaire sont pas très importants C.**
++ **il faut savoir l'utiliser** + mais là ça marche + si tu sais faire ça correctement ça + ça marche

Les propos de l'enseignante prouvent combien nous sommes dans l'enseignement de la langue en tant que communication. C'est l'utilisation, la langue en action qui importe. Toutefois, il reste que la présentation de la règle de la formation du comparatif et du superlatif dans le manuel, malgré une démarche inductive et constructive de la règle, est encore très ancrée dans une approche traditionnelle de la langue. C'est un point qui mérite d'être questionné et qui relève aussi des représentations linguistiques et culturelles des langues.

Cahier
unité 4
exercices

GRAMMAIRE

> le comparatif et le superlatif

> ÉCHAUFFEMENT

1 Observez ces phrases.
Quelles sont les expressions de comparaison ?

a | La mortalité infantile est 14 fois plus faible aujourd'hui qu'en 1950.

b | Une glacière ou un garde-manger suspendu sont moins pratiques et sûrs qu'un réfrigérateur.

c | Les parents américains sont attentifs au moindre désir de leurs enfants.

> FONCTIONNEMENT

2 Qu'allez-vous utiliser pour exprimer une comparaison ?

- Le comparatif : phrases a et
- Le superlatif : phrase

Le comparatif

Structures :	
• avec l'adjectif ou l'adverbe	→ moins/aussi/plus + adjectif/adverbe + que
• avec le verbe	→ verbe + moins/autant/plus + que
• avec le nom	→ moins de/autant de/plus de + nom + que

Le superlatif

Structures :	
• avec l'adjectif	→ le/la/les plus – le/la/les moins + adjectif + de
• avec l'adverbe	→ le plus/le moins + adverbe + de
• avec le verbe	→ verbe + le plus/le moins + de
• avec le nom	→ le plus de/le moins de + nom

CAS PARTICULIERS

Adjectif	Comparatif	Superlatif
• bon(ne)(s)	meilleur(e)(s)	le/la/les meilleur(e)(s)
• mauvais(e)(s)	plus mauvais(e)(s) ou pire(s)	le/la/les plus mauvais(e)(s) ou le/la/les pire(s)
• petit(e)(s)	plus petit(e)(s) ou moindre(s)	le/la/les plus petit(e)(s) ou le/la/les moindre(s)
• bien	mieux	le mieux
• mal	plus mal, pire	le plus mal, le pire
• peu	moins	le moins

> ENTRAÎNEMENT

3 Mettez les mots entre parenthèses au comparatif ou au superlatif. Complétez le dialogue et faites les accords.

– J'ai découvert un petit théâtre qui propose (beau) spectacles pour enfants de Paris.

– Impossible. Cela ne peut pas être (sympa) que les marionnettes au jardin du Luxembourg.

– Si, je t'assure. Je crois qu'il y a (peu) de spectacles mais ils sont beaucoup (amusant) Et l'entrée est (cher) !

– Les bons spectacles n'ont pas de prix. Je préfère payer (cher) pour avoir de la qualité.

– Quelle snob !

4 Mettez les adjectifs meilleur(s) et meilleure(s) ainsi que l'adverbe mieux au comparatif ou au superlatif. Ajoutez le/la/les selon le cas.

a | J'aime les chocolats belges. Je les trouve que les autres.

b | Mamie Louise est cuisinière de la famille. C'est elle qui cuisine

c | Cette semaine, j'ai trouvé Germaine en forme que d'habitude. Elle m'a dit qu'elle dormait

d | Ma tante prépare couscous du monde !

Fig. 107 : Exemple du point « Grammaire » dans le manuel NED B1 (2012 : 72), Unité 4 « Entre nous... », dossier 1 « C'est de famille »

Nous soulignons le fait que les exercices de systématisation ont tendance à proposer l'univers lexical du dossier (la famille et la santé, en l'occurrence), ce qui était le cas

dans AE+ 3 et ce qui est une constance dans les manuels de LE actuels (*cf.* Bento, 2019a).

3.3 Les évidences de la MAC dans les deux contextes de recherche

Nous avons observé que les changements terminologiques opérés dans notre domaine avec l'arrivée du CECRL ont lieu dans les manuels de FLE également. La plupart du temps, les termes sont employés sans une définition et sans aucune explication méthodo-pédagogique de la part des auteurs-concepteurs. Cependant derrière ces termes des propositions sont faites et se concrétisent sous différentes formes : le choix éditorial des images, la disposition et progression des activités, les types de compétences et stratégies qui seront mises en œuvre, etc.

Nos choix quant aux extraits des cours et des manuels que nous avons à analyser n'ont pas été aisés à faire. En réalité, même en se fiant à notre grille d'analyse, nous nous sommes rendue compte qu'un travail exhaustif n'ajouterait pas plus d'éléments que des analyses hétérogènes, certes, mais fines. C'est pourquoi nous avons préféré mettre en relief certaines pratiques et pas d'autres.

Ce premier travail d'étude de la mise en œuvre de manuels de FLE, nous permet de signaler quelques caractéristiques de la méthodologie actionnelle. D'abord, nous constatons que c'est par la présentation des stratégies par les enseignantes qu'une démarche réflexive débute. En réalité, même si l'apprenant est au centre des questionnements et des pratiques depuis l'AC,

« [...] Force est de reconnaître que, dans les premiers temps de l'A.C., le choix de la centration sur l'apprenant s'est traduit essentiellement par l'élaboration d'une ingénierie, sommaire, de formation qui a privilégié les outils de technologie éducative que sont l'analyse des besoins corrélée à l'établissement des objectifs et la constitution d'inventaires langagiers » (Richer, 2018 : 3).

Ainsi, les besoins langagiers des apprenants étaient déjà en discussion depuis l'AC, toutefois, l'avènement de la MAC nous conduit à considérer cet apprenant comme un acteur social, un sujet responsable de son apprentissage. Ceci est un changement considérable de paradigme et se heurte aux cultures éducatives de chaque groupe. Le manuel et les enseignantes essaient petit à petit de rendre les apprenants conscients de l'importance d'une telle démarche. Reprenons notre triangle méthodologique de la MAC proposé à la fin du Chapitre 1 :

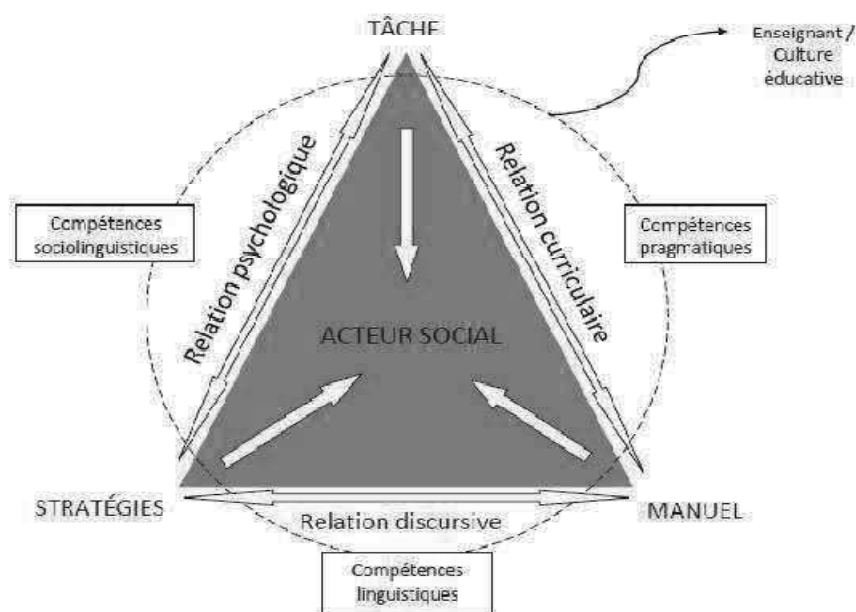


Fig. 108 : Triangle de la méthodologie actionnelle

Observons que c'est la tâche, l'activité proposée par le manuel et adaptée ou reprise telle quelle par les enseignantes qui mène l'action. L'apprenant doit mobiliser ses connaissances personnelles (compétences générales individuelles) dans un cadre énonciatif Y. La langue choisie pour l'exécution de la tâche doit se fier aux contraintes sociolinguistiques de ce cadre énonciatif, ces contraintes s'observent également dans la mise en œuvre des fonctions discursives de la compétence pragmatique qui devront y figurer pour l'exécution de la tâche. Les éléments linguistiques (principalement grammaticaux et lexicaux, comme nous l'avons vu dans les manuels) et les thématiques proposées par les manuels auront un impact direct dans la production discursive des apprenants. D'ailleurs, l'effort effectué entre l'outil pédagogique et l'enseignante pour réemployer les structures présentées dans le manuel est très fort.

Cependant, ce réemploi doit être chargé de sens et faire l'objet d'une démarche consciente de la part des apprenants. Si la formation de la règle grammaticale et/ou les catégories syntaxiques semblent ne pas avoir d'importance, l'usage correct (correct au sens de norme, mais aussi selon les diverses situations discursives) de la langue est attendu. Il est important de remarquer que le rôle d'acteur social est construit au fur et à mesure de l'action et du processus d'enseignement-apprentissage. L'enseignant a une mission capitale : être le moteur de ce processus mais ce faisant, il ne doit pas conduire à la place de l'apprenant.

3.4 Les productions écrites de M. et le manuel *Alter Ego* + 3

Il faut préciser que les productions écrites des apprenants nous ouvrent des champs encore non explorés. En réalité, plusieurs types d'analyses pourrait découler d'un *corpus* aussi riche. Nous avons apperçu, au cours de notre étude, que nous ne pourrions pas tout traiter dans cette thèse. En effet, à ce stade de notre réflexion, les productions écrites des apprenants se présentent comme une porte vers différents types d'études. Pour ce qui nous intéresse et pourrait mettre la MAC en évidence ce serait des analyses discursives pour observer comment la subjectivité de l'apprenant peut être perçue dans ces textes ; une étude sur les formes linguistiques, les phrases et les éléments linguistiques présentés par les manuels et comment ces mêmes éléments peuvent être observés dans les textes des apprenants et un dernier point, mais pas moins important, serait la conformité à la consigne de l'activité. En d'autres termes comment l'apprenant réagit aux diverses tâches qui lui sont proposées. Ces trois points nous servent de piste pour une poursuite des recherches et montre déjà combien il y aurait, heureusement, à faire.

Toutefois, nous avons trouvé pertinent d'esquisser une première analyse qui se penche plutôt sur notre premier point : la subjectivité. Pour cette analyse, nous observons qu'une contextualisation au cas par cas se révèle nécessaire et nous voyons s'accroître significativement notre travail et par conséquent nos questionnements. Comme exemple d'analyse, nous présentons les productions de M., apprenante brésilienne suivant des cours de FLE, au Brésil, au niveau B1. Elle avait 28 ans à l'époque des observations des cours. Elle étudie le français pour des raisons personnelles (« j'ai une empathie pour la langue et pour la culture française ») et professionnelles (pour passer le DALF²²¹ et avoir accès à des ouvrages en français dans son cursus universitaire). Nous ne présenterons que ses productions écrites et nous savons que ce choix est très discutable et suscite des questions quant à la pertinence des résultats (si nous pouvons utiliser ce terme). Ainsi, le *corpus* est composé de cette façon :

²²¹ Diplôme d'approfondissement de la Langue Française.

Apprenant	Type de production (genre discursif)	Date ²²²
M.	écrite (lettre amicale)	octobre
M.	écrite (pétition)	décembre
M.	conversation informelle (raconter une rumeur)	octobre
M.	conversation informelle (parler d'un livre)	décembre

Fig. 109 : Les productions écrites de M., apprenante aux CEF

Pour respecter la consigne d'écrire une lettre à un(e) ami(e) francophone l'apprenant-acteur doit prendre conscience des quatre actions à effectuer selon l'énoncé : 1) faire l'amorce de la lettre ; 2) donner des informations ; 3) donner son point de vue sur un événement ; et 4) proposer l'échange d'informations. J'associe ces consignes à quatre points essentiels dans la compétence interactionnelle : 1) le genre discursif ; 2) l'énonciation ; 3) le « je » et 4) le « tu ».

Une première lecture nous montre que M. a suivi toutes les consignes et ce, de façon chronologique. Elle a construit ses phrases avec plusieurs périodes. Dès qu'il s'agit de donner une information ou de décrire une situation, les phrases sont longues et comportent de nombreuses virgules. *A contrario*, les phrases qui mettent en valeur sa subjectivité d'acteur social sont, en règle générale, courtes et composées d'une seule période « Je suis très préoccupé (sic) » ; « Je sens une profonde haine pour la media (sic) au Brésil. » ; « C'est triste ! » L'Autre, dans son discours, se situe dans l'énonciation à venir et que l'on attend puisqu'il s'agit d'une lettre. Nous ne pouvons cependant pas encore avoir accès à la réponse de son interlocuteur. De cette façon, l'apprenante pose des questions en nous faisant comprendre que l'échange aura une suite ou du moins que c'est ce qu'elle souhaite : « Peut-tu (sic) parler à moi sur les œuvres de lui ? Tu l'aime (sic) ? Tu as déjà lu ? » (sur l'œuvre d'un auteur qui a reçu le prix Nobel) et plus loin « Alors, je ne le vu (sic). Tu le vu (sic) ? C'est bon ? » (sur un film français).

Dans son énonciation, le choix des verbes qu'elle a pu faire est très révélateur. Le verbe, selon Humboldt (2000 : 62), une fois fléchi et conjugué « devient le centre de la grammaire de toutes les langues ». Dans cette idée se trouve la notion d'action. Ce que Humboldt désignerait comme « le but final, [...], le sens donc de la linguistique, c'est

²²² La date est une donnée importante dans ma thèse, car nous analysons également la *progression linguistique* de la compétence interactionnelle. Ici, deux mois séparent les productions.

[justement] l'étude de cet individu qu'est une langue dans son activité » (Trabant 1995 : 59). Et c'est précisément sur cette activité, sur l'emploi de la langue en action, que la DL se penche. Alors, quand M. compare son apprentissage du français et de l'anglais, tous deux des LE pour elle, elle met au jour cette action grâce au choix des verbes : « Pour moi, le livre de Français a plus de plaisir, parce qu'il **parle** de questions polemiques (sic). Cependant le livre d'anglais me **demande** combien de voitures j'ai ou si j'aime pomme-de-terre frites (sic). **C'est triste !** ». Les manuels de langues, dans son discours, assurent le rôle d'interlocuteurs et même de voix faisant autorité, qui informent quand ils *parlent* ou qui imposent quand ils *demandent*. Sa conclusion ne laisse aucun doute : l'apprenante préfère l'apprentissage de la langue française et dans sa phrase nous osons même dire la méthodologie d'enseignement-apprentissage proposée par le manuel de FLE. Selon M. « la France est un modèle qui n'est pas parfait, mais qui est une vue (sic) d'alternative au modèle des États-Unis et sa culture de pure consommation (sic) sans rien de critique (sic). » Cela illustre bien son opinion à propos des manuels.

Pour conclure, nous discutons la place des déictiques dans sa production écrite. M. place l'adverbe de lieu « ici » comme repère pour son interlocuteur (l'amie francophone). Dans les trois situations où l'apprenante l'emploie, deux renvoient au Brésil, le pays dans lequel M. vit et le troisième, dans la phrase « Je finis ma lettre *ici* », montre la limite, au sens propre, de son texte. « *Ici*, à cette ligne » ; « *Ici*, dans cette phrase ». *Ici* vient pour faire comprendre que M. a fini de parler. Ces observations n'ont de sens que si l'on part du principe que « la phrase est un déictique. Sa valeur est d'être, en tant qu'unité du discours, l'historicité du langage, et de la langue. La phrase, alors sort de la langue de la métaphysique du signe, et la tourne vers l'empiricité du discours » (Dessons, 2006 : 64).

N'oublions pas que la langue française a un double statut dans l'énonciation de l'apprenant-sujet qui doit passer *par* la langue pour atteindre son *action* qui est aussi un objectif d'apprentissage, une façon de s'approprier la langue étrangère. C'est pourquoi il est intéressant de comparer les deux productions écrites de l'apprenante.

La deuxième production a eu lieu deux mois après la première. Il s'agit cette fois d'un autre genre discursif : une pétition (« Écrivez une pétition (220 à 240 mots) afin d'inviter la population à soutenir une manifestation contre la fermeture du cinéma. »).

Nous pouvons supposer que ce type de texte sera moins maîtrisé par l'apprenante parce que c'est un texte qui ne lui est pas très familier, si l'on compare avec la lettre amicale. Cependant, au moment où l'apprenante a dû produire cette pétition, elle avait déjà été en contact avec ce genre dans son cursus. En effet, il s'agissait d'un genre présenté par le manuel de FLE et, par conséquent, travaillé en salle de classe.

À la différence de la première production où nous arrivons à bien distinguer les voix énonciatives – « je » c'est l'apprenante et « tu » c'est son interlocutrice, son amie francophone – la pétition, par son caractère collectif, liée souvent à des intérêts sociaux, propose une polyphonie, la présence simultanée de plusieurs voix. Composée de six paragraphes, la pétition est divisée de cette façon : premier paragraphe – l'importance du cinéma dans l'histoire de la ville de São Paulo ; deuxième paragraphe – la menace contre le cinéma ; troisième paragraphe – le modèle actuel de l'industrie culturelle qui ne valorise pas les petits cinémas ; quatrième paragraphe – le symbole du cinéma comme résistance culturelle ; cinquième paragraphe – ce que le lecteur doit prendre en compte pour savoir s'il veut ou non soutenir la cause ; et sixième paragraphe – l'invitation à soutenir la cause, à transmettre le message et à venir participer à la manifestation contre la fermeture.

À l'instar de sa première production, la thématique de la culture américaine uniformisatrice est mentionnée. Encore une fois, nous pouvons observer une longue période dans laquelle les propositions s'enchaînent après les virgules. Comme auparavant, M. conclut son idée par une seule affirmation : « C'est la industrie (sic) culturelle ».

La consigne de l'activité était claire : « écrivez [...] afin d'inviter la population ». La population est présente dès le titre de son texte où elle fait l'objet d'une interpellation « **Tous** par (sic) le Cine Belas Artes ! ». Le contenu de la pétition comprend un aspect explicatif et argumentatif, mais sans pronoms sujets. C'est pourquoi l'avant-dernier paragraphe attire l'attention :

« Alors, si vous êtes pour la protection de la mémoire sur le pûr (sic) capital et si vous êtes contre la consommation d'un unique modèle de film et de vision sur le monde, le CineBelasArtes et la mémoire de la ville de São Paulo **avons** besoin de **votre** signature et appui. »

Il est intéressant d'observer dans cet extrait la double incidence produite par la mobilisation de la LE grâce à l'utilisation du pronom personnel *vous*, M. place son interlocuteur dans sa problématique en l'invitant, en accord avec la consigne de l'activité, mais également en l'impliquant dans la problématique de la pétition par les *si*. Cet extrait est un bon exemple pour comprendre le caractère sémiotique que véhicule l'apprenant quand il mobilise la LE et le caractère sémantique que véhicule l'acteur social. Benveniste (1974 : 225) nous apporte son éclairage dans ce passage, car « la sémiotique se caractérise comme propriété de la langue, le sémantique résulte d'une activité du locuteur qui met en action la langue ». En d'autres termes, l'apprenant choisit les structures linguistiques à mobiliser (*vous* au lieu de *tu* puisque ce dernier ne donne pas le caractère de totalité (*la population*)). Ces structures existent comme des signes dans la langue, elles ont une valeur sémiotique. Cependant, sa valeur s'arrête là, car sans l'énoncé, sans la phrase, sans l'action, ces signes sont des structures vides. C'est l'acteur social, dans la dimension sémantique du langage qui peut relier le discours « aux choses hors de la langue » (*ibidem*). Nous voici encore une fois face à la *subjectivité*.

Dans l'extrait ci-dessus on peut se demander si l'emploi du verbe *avoir* à la première personne du pluriel est une faute ou non. Il est vrai qu'il contraste avec le reste du texte qui présente le cinéma et la ville de São Paulo à la troisième personne, mais en même temps on peut penser que si M. s'inclut dans le discours c'est aussi un moyen de convaincre son interlocuteur. Dans les deux hypothèses, l'emploi de la langue est correct. Au niveau sémiotique il n'y a pas d'erreur, mais si c'est *avons* ou *ont* cela change considérablement la portée du discours et, par conséquent, la valeur sémantique que souhaite véhiculer l'acteur social²²³.

3.4.1 Les interactions orales de M.

Les productions que nous venons de présenter nous montrent que les mots ont une valeur importante dans l'analyse, car en plus d'être simplement des signes « prêt-à-emploi », des vecteurs de messages, ils sont aussi « une activité, [de la] production de sens » (Quillien, 1981 : 88). Dans les productions orales, le mot est aussi une réaction à l'énoncé de l'autre (l'enseignante en l'occurrence). Il s'agit d'échanges dans le cadre

²²³ Benveniste 1974, 226 « Le sens d'une phrase est son idée, le sens d'un mot est son emploi (toujours dans l'acception sémantique). »

d'une évaluation. La thématique de l'épreuve a été tirée au sort. La mise en place de la situation interactionnelle montre qu'il existe « le « faire semblant accepté » comme règle pour apprendre la langue étrangère » (Bérard, 2009 : 44) et que dans une certaine mesure, quand il s'agit de l'enseignement-apprentissage formel de la LE, ce « faire semblant » est presque systématique. M. n'échappe pas à la règle :

34'12'' (E) quelle est la thématique ↑
 34'13'' (M) è :: + raconter un rumeur
 34'15'' (E) donc je suis ton amie ok ↑
 34'16'' (M) ah oui
 34'17'' (E) je vais juste réagir : peut-être que je vais poser une question pour
 compren :dre ou pour t'aider à développer : + si tu ne sais pas tu dis oh + je ne
 sais pas
 34'27'' (M) ah oui
 34'28'' (E) alors je vais poser une autre question tu vois ↑ c'est juste pour aider
 c'est pas pour : ++ *destruir o quêvocêtatentandodizer+ não*++ ok ↑ + en plus
 parce que tu es préoccupée donc + si tu sais pas répondre tu dis + ah : ça je ne
 sais pas
 34'43'' (M) oui ma situation naturelle
 34'44'' (E) oui : EXACTEMENT

Dans l'affirmation de M. (« ma situation naturelle ») nous pouvons remarquer ce passage fort délicat entre le statut d'apprenant et celui d'acteur social. L'interaction se déroule en salle de classe de FLE, au moment où l'apprenante s'apprête à être évaluée sur sa mobilisation de l'habileté en production orale. Pourtant, elle doit parler « naturellement », comme lorsqu'elle parle en langue maternelle et/ou quand elle n'est pas en situation d'examen. Elle doit *agir* en LE.

Cependant ce « faire semblant » n'empêche pas l'enseignante de lui rappeler le vrai cadre énonciatif du discours : l'évaluation de la LE.

34'45'' (M) è : + je vais parler sur une situation vraie à la *USP* + nous déjà
 parlons
 34'52'' (E) nous :: ↑ déjà ↑
 34'57'' (M) ã + ã ++ avons déjà parlé + è : + sur les cas[e] de garçon qui est
 mort pendant la fête de XXX
 34'07'' (E) ah oui c'est vrai

Cette « coupure » du discours de M. ne choque personne, car ceci est attendu dans ce genre de situation (pédagogique). La situation de l'énonciation vient encore une fois « dicter » les règles du discours. Il s'agit de raconter une rumeur, c'est-à-dire une

histoire dont on ne peut attester de la vérité. Le discours sera rapporté quelque part comme dans l'extrait suivant :

35'08'' (M) aujourd'hui è ++ *Folha de São Paulo* + la *Folha de São Paulo* a été publié sur une nouvelle (sic) : sur le cas[e] + selon la *Folha* + hum la polici : è aurait + hum une hypothèse sur la : le motif

35'27'' (E) Ah bon ↑

35'30'' (M) è : selon la polici + le garçon aurait + bu de : ++ è beaucoup de boire (sic) + è esperim[i]nter (sic) une nouvelle drogue

35'44'' (E) ah bon ↑

Elle poursuit son exposé²²⁴ dans lequel tous les sujets de l'histoire « ont dit », « ont vu ». Les faits sont rapportés : « selon » la police, « selon » le journal. De plus, il y a eu des témoins. M., en choisissant de conjuguer au mode conditionnel (« la polici aurait dit que (sic) » ; « la quantité erait (sic) + serait très fort] et par le choix de la préposition « selon », respecte les codes du genre textuel demandé (la rumeur). Pourtant, cela ne l'empêche pas de donner son point de vue. À l'instar de ses productions écrites, elle n'a pas besoin d'une longue phrase pour dire ce qu'elle pense de la situation : « c'est étran (sic) » (pour dire qu'elle trouvait la situation étrange) ; « c'est une histoire très mauvaise racontée (sic) » (pour dire que l'histoire manque d'éléments cohérents pour élucider le problème). Dans les deux phrases, il est intéressant d'observer que, malgré ses fautes (d'ordre phonologique et lexical), les mots « étrange » et « mauvaise » n'empêchent pas la compréhension de ses énoncés et, par conséquent, la communication. Cela est dû au fait qu'« on ne part pas du mot pour arriver par construction à la phrase, mais on part de la phrase pour aboutir par décomposition au mot comme unité ultime de signification » (Quillien 1981, 99).

Dans sa seconde production orale, lors de la transcription, nous constatons que M. produit des tours de parole plus longs. Il s'agit de parler d'un livre qu'elle a lu. Sachant que l'apprenante est étudiante en Lettres, on observe qu'elle est très rapidement à l'aise grâce au sujet de l'interaction. Ici, le cadre énonciatif demande de parler de quelque chose que l'apprenant-acteur a vécu. Le « je » revient en force tandis que le « tu », de même que dans la production précédente, n'existe que dans l'énoncé de l'enseignante. M. n'emploie jamais les pronoms personnels de la deuxième personne (soit « tu » ou « vous ») pour s'adresser à l'enseignante. Cela fait partie du « rôle interactionnel de l'apprenant » ainsi que de l'alternance régulière des tours de parole : E/A/E/A/E (cf.

²²⁴ L'intégralité de la transcription se trouve dans les annexes.

Cicurel 2011). Mais le fait de ne pas s'adresser directement à l'enseignante par le biais des pronoms personnels n'empêche pas M. de l'inviter dans son discours. Ses productions orales montrent que l'apprenante utilise de l'intonation pour solliciter l'aide de l'enseignante :

23'07''(M) ah oui les s[i]mbolistes oui + j'ai acheté aussi XXX de *Platão* + Platon ↑
23'14''(E) Platon + oui :

Le procès dialogique de la subjectivité est toujours construit comme relevant de l'intersubjectivité même si linguistiquement le « je » et le « tu » ne sont pas explicités.

Contrairement à ce qu'elle avait pu faire dans toutes ses interactions précédentes, l'apprenante justifie systématiquement son point de vue :

22'57'' (A) j'ai acheté un livre de Mallarmé parce qu'il traite de l'o + l'orientalisme

*

25'14'' (E) c'est un peu comme un essai non ↑

25'17'' (M) oui oui oui + mais je pense que c'est la part (sic) plus belle

*

26'05'' (A) j'avais j'avais peur de lire parce que : beaucoup de critiques *dizem* que le livre a beaucoup è ++ descriptions techniques + scientifiques + ma est plus poétique parce que + *Euclides da Cunha* + quand il + était jeune + il ++ avait écrivez des poèmes

*

28'43'' (M) oui + je écrivera (sic) un essai sur le : *ignote* + un + dans le livre *Evocações de Cruz e Souza* parce que il (sic) utilise beaucoup le terme XXX *associa* l'orientaLISME [elle rit] + è ++ mais ++ lié à l'idée de l'Afrique + parce que + Cruz e Souza il est noir

La conjonction de subordination « parce que » remplit correctement sa fonction dans les énoncés de M. Si nous nous reportons au CECRL pour illustrer la « correction grammaticale »²²⁵ (niveau B1) de l'apprenante, nous observerons qu'elle « peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles » (CECRL 2001, 90). Cela est cohérent avec son parcours d'apprentissage. En plus, le fait que l'apprenante se montre plus désinvolte lors de ce second entretien oral peut être le signe

²²⁵ Je suis partiellement en accord avec l'approche du CECRL (les échelles de niveaux), car même si LA compétence langagière est découpée pour faciliter sa mise en œuvre dans le processus d'enseignement-apprentissage, ce découpage tient difficilement compte de « la complexité et [de] l'hétérogénéité constitutives de l'interaction (verbale et non verbale) » (Cf. Vasseur 2002).

d'une amélioration de sa compétence communicative langagière, ainsi le fait que le cadre énonciatif ne lui est plus inconnu.

Ce premier travail autour des productions des apprenants nous ouvre des pistes intéressantes pour la suite. En effet, la didactique gagnerait beaucoup à s'intéresser aux "résultats" linguistiques (mais qui ont dû mobiliser les autres compétences pour avoir lieu) des apprenants. Mais pour cela de nombreux questionnements émergent quant aux méthodologies et outils de recherches de telles études ainsi que leur validité scientifique. De toutes les façons, nous estimons qu'il est nécessaire d'étudier l'apprenant pour essayer de mieux comprendre son rôle dans la MAC et de cette façon, de proposer, de façon concrète, des modes de fonctionnement qui lui permettent de s'assumer comme acteur social.

Il est temps de passer à notre dernier chapitre pour clore cette dimension didactologique de notre travail.

Chapitre 4 : La didactique des langues

du 21^{ème} siècle

Ce chapitre de clôture sert à mettre au centre de nos discussions l'idée de réflexivité. En réalité, en questionnant la responsabilité épistémologique de la DL, en construisant la méthodologie actionnelle, en interrogeant les pratiques méthodologiques et de recherche de notre domaine, en revendiquant l'autonomie des acteurs du domaine (des théoriciens et des praticiens) nous sommes en train d'examiner la réflexivité. Cette réflexivité s'est révélée un élément central de notre recherche.

Dans le dernier volet de cette étude, nous proposons une démarche réflexive qui, à nos yeux, participe à la construction et à la consolidation de la DL en ce début de siècle. Pour cela, nous esquissons deux concepts essentiels de la MAC : le sens (4.1) et la compétence plurilingue (4.2). Nous finissons en proposant un tour de conceptualisation des principaux termes de la méthodologie actionnelle que nous avons construite et qui peut servir d'outil de travail aux acteurs de la DL.

4.1 La notion du sens dans l'ère actionnelle

Au moment de nos analyses, nous avons observé que l'idée du sens est intimement liée à celle de motivation et de réussite pour la réalisation des tâches, il faut que l'action ait une intention. Intention et sens marchent ensemble : « *si mots et monde n'ont pas de relation, l'acte de discours perd tout sens, toute finalité*. Dans notre approche actionnelle, on ne peut concevoir d'interaction sans qu'elle ne vise une transaction²²⁶ » (Vernant, 1997 : 50). Cette intention est aussi à construire, non seulement par le manuel et l'enseignant, mais par l'usage effectif de la langue. « [...] Un élève ne sera motivé à s'engager dans une tâche d'apprentissage que si celle-ci a du sens pour lui et qu'il croit en ses chances de réussir » (Bourgeois, 2006 : 235), cité par Richer (2014 : 46).

Ce sens, nous l'avons vu, est véhiculé aussi par l'appropriation des genres discursifs. La compréhension du fonctionnement de la langue est un aspect important dans ce processus. De même, ce fonctionnement se développe au sein d'une culture selon

²²⁶ En italique dans le texte.

l'histoire d'un peuple, d'une nation²²⁷. Dans la MAC, le culturel n'est plus seulement prétexte pour enrichir la culture générale des apprenants comme l'ont signalé les auteurs de l'étude faite en préparation au CECRL en se référant à des approches « classicistes » de la LE . Un des manuels analysés, NED B1, affiche le mot « Civilisation » pour signaler ce travail autour du culturel, comme si c'était quelque chose de séparable des aspects linguistiques.

« Les apprenants étaient simplement considérés comme de nouvelles recrues dans la communauté des locuteurs natifs de la langue apprise ; ils devaient se conformer aux normes de cette communauté d'adoption et leur objectif ultime était de se fondre en elle pour que l'on ne puisse plus les distinguer des indigènes. Dans une telle perspective, l'assimilation culturelle faisait tout naturellement partie de la compétence linguistique » (Byram, Neuner & Zarate, 1997 : 4).

Pour ces auteurs, la compétence socioculturelle est le prisme à travers lequel il faudrait débiter le raisonnement sur l'appropriation d'une LE. Pour eux, et nous le rejoignons, « il faut considérer l'apprenant comme un “**intermédiaire culturel**” [et comme tels] évaluer [...] d'après le niveau qu'ils auront atteint en tant qu'intermédiaires culturels et non pas en tant que “locuteurs ayant une maîtrise quasi totale de la langue” »²²⁸ (*idem*, 9). La complexité de cette proposition dans le processus pédagogique peut être exprimée par la question suivante : comment saisir ces aspects ? On peut ajouter que

« [...] le discours est un événement qui se surmonte comme événement par son rapport à un intenté qui est son sens, et par référence à une situation, à des objets et à son propre locuteur. [...] Tout discours, en effet, est effectué comme événement, mais compris comme sens » (Ricoeur, 2005 : 23).

Nous avons la donnée de l'imprévisibilité du langage à côté de celle d'une compétence mouvante, instable. Dans ce sens les ressources (*cf.* CARAP, 2007, 2011, 2012) nous offrent de bonnes pistes, comme nous l'avons mentionné dans notre chapitre 1.

4.2 L'enjeu du plurilinguisme

Nous avons invité Humboldt à notre réflexion parce qu'il nous paraît évident que pour penser le plurilinguisme du 21^{ème} siècle, le linguiste allemand du 19^{ème} siècle est

²²⁷ Pour Humboldt « [...] la nation est une fiction, imaginée par un collectif fraternel. Dans cette vision, la langue est une pièce maîtresse dont la tâche fédératrice et génératrice est lourde » (CHABROLLE-CERRENTINI, 2007 : 35-36).

²²⁸ En gras dans le texte.

toujours d'actualité. Comme le remarque Chabrolle-Cerrentini (2007 : 68) à propos de l'auteur, « pour la première fois dans l'histoire occidentale de la description des langues se développe un intérêt scientifique pour la diversité des langues qui est considérée non pas comme un handicap pour l'humanité, mais comme sa richesse même ».

Une des révisions faites au *Cadre* par le VCC a été l'ajout des descripteurs pour la compétence plurilingue. L'objectif de cette action est clair :

« Le Conseil de l'Europe espère que, dans ce volume complémentaire, l'apport de descripteurs pour la médiation, la compétence plurilingue/pluriculturelle et la langue des signes, va contribuer à ce qu'une Education de Qualité pour tous et une promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme deviennent un droit inclusif » (VCC, 2018 : 22).

Depuis la publication du CECRL les objectifs politiques étaient eux aussi nettement présents. Cela n'est pas problématique, comme nous l'avons déjà évoqué. Ce qui nous intéresse est de montrer qu'avec l'arrivée de ce terme et avec son déploiement aux cours des deux dernières décennies, nous ne pouvons plus considérer l'approche actionnelle comme une continuation de l'approche communicative. Le VCC énumère trois raisons pour privilégier un travail avec le plurilinguisme. Ces raisons figurent toutes dans notre proposition de méthodologie actionnelle :

- « L'une des raisons pour mettre en avant le plurilinguisme et le pluriculturalisme est que par expérience, leur développement :
- s'appuie sur les compétences sociolinguistiques et pragmatiques préexistantes mais les élargit en retour ;
 - installe une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de ce qu'il y a de spécifique dans l'organisation linguistique de langues différentes (forme de prise de conscience métalinguistique, inter linguistique, voire, si l'on peut dire, «hyper linguistique »)
 - est de nature à affiner les connaissances sur le savoir-apprendre ainsi que les capacités à entrer en relation avec d'autres personnes et de nouvelles situations. Cela peut ainsi accélérer jusqu'à un certain point des apprentissages ultérieurs dans les domaines langagier et culturel. (CECR Section 6.1.3.) »
- (VCC, 2018 : 29)

Ainsi, nous préconisons un travail avec les compétences sociolinguistiques et pragmatiques mises au premier rang. Ces compétences donneraient à voir les particularités de la langue tout en mobilisant les compétences générales individuelles des acteurs sociaux. Nous cheminons depuis un moment sur cette voie du plurilinguisme. Il est temps de changer de lunettes et de se dire que nous ne pouvons

plus continuer à regarder l'appropriation d'une LE sous un angle exclusif ou majoritairement communicatif.

4.3 Petit dictionnaire de la méthodologie actionnelle

Il s'agit, dans cette dernière partie, de reprendre toutes les notions-clés discutées au long de notre étude pour faire le point sur la méthodologie actionnelle (MAC) que nous avons proposée à la fin du 1^{er} chapitre. Cette méthodologie d'enseignement-apprentissage du début du 21^{ème} siècle a été également esquissée pendant l'analyse de notre *corpus*. Ces notions ont été largement discutées et accèdent au rang de concepts de la MAC. Nous proposons de mettre en lumière ces concepts sans reprendre les aspects historiques²²⁹. Nous mettons à disposition des acteurs de notre domaine un outil de réflexion pour leurs pratiques méthodo-pédagogiques. Nous estimons que ce travail est important pour rendre compte de l'aspect conceptuel de ces termes dans notre proposition²³⁰. Cela est d'autant plus nécessaire dans une discipline comme la DL. Blanchet (2011c : 72) explicite bien ce besoin :

« Et il faut ici se garder d'une illusion trompeuse : celle selon laquelle, parce qu'on partage certains éléments, parce qu'on travaille sur ce qu'on désigne par le même terme (par exemple interaction, représentation, discours, apprentissage...), il s'agirait - voire il devrait s'agir - du même élément exactement, du même concept, du même objet. Cela n'est ni possible, ni souhaitable. La condition, l'enjeu de l'enrichissement mutuel, résident dans la diversité relative, explicitée et articulée d'apports partiellement distincts, par la libre adaptation à son nouveau contexte de l'élément emprunté. L'interdisciplinarité est nécessairement hétérodoxe et les concepts migrants se transforment. »

Nous ne sommes pas exhaustive dans cette première proposition de conceptualisation des termes-clés de la MAC. Comme nous le rappelle Vernant (1997 : 45) : « toute classification doit être logiquement cohérente. Mais cette cohérence logique n'existe pas en soi. Elle est subordonnée à des choix théoriques initiaux ».

²²⁹ Pour cela il faut revenir au 1^{er} chapitre de cette thèse.

²³⁰ « La philosophie de l'esprit contemporaine reprend l'usage le plus courant du terme, selon lequel un concept est une manière de penser à un objet particulier, une propriété, une relation, ou un autre type d'entité [...] » (BLAY, 2012 : 173).

A

Acteur social – est considéré comme acteur social l'apprenant capable de mobiliser la langue étrangère dans des situations réelles de communication et de produire, à travers son action, des changements autour de lui. Pour atteindre les objectifs de l'action, il devra, certainement passer par un travail collectif, il devra collaborer avec ses pairs. Cependant, une posture d'acteur social commence en salle de classe où le sujet apprend à mobiliser ses ressources, pré-existantes à la situation du cours, pour devenir responsable de son parcours d'apprentissage. Par responsable il faut lire conscient de ses choix et autonome dans ses conduites.

Activité – dans la méthodologie actionnelle, est nommée activité toute action pédagogique ayant cours au sein de la classe. Ces activités sont des activités langagières dans lesquelles la LE peut avoir un rôle prépondérant ou non pour leur déroulement. Nous classons ces activités dans quatre catégories, à savoir : activités de réception, production, interaction et médiation.

Apprenant – toute personne en situation d'enseignement formel de la

LE, c'est-à-dire, l'individu qui suit des cours dans une institution. Mais la méthodologie actionnelle en préconisant l'autonomie des sujets, considère également qu'un apprenant est quelqu'un en situation d'apprentissage. Un séjour à l'étranger chez l'habitant avec l'objectif d'améliorer ses compétences en LE en est un exemple.

Approche – ensemble de techniques pédagogiques qui servent à construire la cohérence interne d'une méthodologie. Cette dernière peut être composée de diverses approches.

C

Communication – la communication dans la méthodologie actionnelle n'est pas considérée comme un simple vecteur de messages. Ce n'est pas non plus un mouvement entre deux polarités : le locuteur et l'interlocuteur. La communication, dans l'ère actionnelle, la charge intentionnelle que le sujet donne à son discours est construite de façon dialogique. Cette logique est d'abord individuelle et tient lieu de charge cognitive du sujet avant d'être interactionnelle et de viser l'Autre.

Compétence –capacité dont le sujet dispose pour mobiliser les différentes ressources qu'il a apprises et ensuite acquises au long de son parcours. La compétence est virtuelle et transférable. Cela veut dire que le sujet est compétent quand il peut mobiliser différentes ressources dans des situations différentes et ce pour atteindre des objectifs également divers.

Compétences linguistiques –

l'ensemble des catégories linguistiques qui doivent faire part d'un intérêt de la part des acteurs (concepteurs des matériels pédagogiques, enseignants, concepteurs de curricula, apprenants) dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Il existe six compétences linguistiques : la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique. Ces éléments ne sont pas séparables, mais ils peuvent faire l'objet d'un travail isolé dans des situations pédagogiques précises. Ces compétences sont, généralement, l'objectif majeur de tout apprentissage linguistique, toutefois pour les acquérir il faut mobiliser d'abord les compétences sociolinguistiques et pragmatiques.

Compétences pragmatiques –

catégories qui s'intéresseront au

fonctionnement du discours. Par fonctionnement nous comprendrons la langue en action, mais également les actions que le sujet met en place pour agir (la compétence fonctionnelle et la compétence discursive). Si les compétences linguistiques s'intéressent à la langue parfois coupée de son utilisation, les compétences pragmatiques ne peuvent tenir compte des aspects linguistiques une fois contextualisés, c'est-à-dire les aspects fonctionnels du discours tels que la souplesse, les tours de parole, le développement thématique, la cohérence, la précision et l'aisance à l'oral.

Compétence sociolinguistique –

attachée généralement aux aspects culturels de la langue étrangère, la compétence sociolinguistique est le point de départ de toute réflexion d'enseignement-apprentissage dans la méthodologie actionnelle. Cela, parce que les objectifs discursifs doivent être compris de la même façon par tous les participants et l'adéquation sociolinguistique a un rôle important dans ce processus. Il s'agit de dépasser le cadre simpliste qui comprend les éléments culturels d'une langue/société comme des principes purement illustratifs des conduites des personnes

de ces groupes. Il s'agit surtout de ne pas séparer les aspects culturels et la charge que ceux-ci ont dans la formation de la langue.

Compétences générales individuelles

–réunion des savoirs qu'un individu possède. Ces savoirs tiennent compte des diverses expériences au long de sa vie. Ils sont uniques et formés par les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre. Ces derniers sont intimement liés aux stratégies d'enseignement-apprentissage.

D

Discours – est compris, dans la méthodologie actionnelle, comme toute énonciation ou production langagière (écrite, orale, gestuelle, iconographique) du sujet. Le discours est l'action langagière de l'individu, il est instable, imprévisible, car purement événementiel.

G

Genres de discours ou genres discursifs - les discours ont un fonctionnement et un mode opératoire selon chaque langue. Pour comprendre ce fonctionnement et mobiliser la

langue à bon escient, il faut savoir quel genre discursif est sollicité à quel moment du discours. Les genres de discours composent le cadre énonciatif de l'action langagière.

Grammaire du discours - on peut proposer une grammaire du discours mais en spécifiant toujours l'usage critique du mot grammaire qui ne sera plus utilisé comme synonyme de grammaire de la langue, ou manuel d'usage, mais de la langue vue comme discours, comme action. Grammaire sera alors utilisée comme fonctionnement et pas comme règle d'emploi. À chaque discours sa grammaire. Ainsi, grammaire désigne l'étude de la position d'énonciation, la manière dont s'installe un sujet de l'énonciation

H

Historicité –aspect subjectif, événementiel et particulier du langage. L'historicité nous renvoie au sujet. Le langage n'existe que par les sujets et les sujets sont sujets parce qu'il y a le langage.

I

Interaction –mode de fonctionnement central du langage. Toute action langagière met en place une interaction. Cette interaction peut avoir lieu oralement, par écrit, avec des moyens verbaux ou non verbaux, en présentiel, à distance, de façon synchronique ou anachronique. Dans la méthodologie actionnelle, l'interaction est considérée comme toute action du sujet avec soi-même, l'Autre ou le monde qui l'entoure.

M

Méthode –ensemble de procédés. Ces procédés, pris isolément, peuvent être très distincts les uns des autres, mais, quand ils sont réunis, ils tissent la cohérence interne de la méthode.

Méthodologie – est composée d'une ou de plusieurs méthodes. La méthodologie, même si elle est richement organisée par diverses méthodes et approches, doit avoir une base théorique solide qui soutient ses objectifs.

O

Outil pédagogique – dans la méthodologie actionnelle, est

considéré comme outil pédagogique tout objet, instrument ou moyen qui permet de façon consciente d'enseigner et/ou d'apprendre une langue étrangère.

P

Plurilinguisme – phénomène qui tient compte du nombre de langues mobilisées par les individus et ce à différents degrés. Le plurilinguisme est une conséquence de l'organisation de la société globale qui remet en questions des problématiques de frontières et d'appartenance, par exemple. Le plurilinguisme a toujours existé, mais dans la méthodologie actionnelle il est considéré comme un atout et a une connotation positive.

R

Ressource –partie réelle de la compétence. La ressource peut être saisie, apprise et observée. Ce sont les ressources qui seront mobilisées pour que le sujet atteigne son objectif et soit considéré comme compétent.

S

Stratégie –action déployée pour optimiser et faciliter la réalisation de

différentes activités langagières. La stratégie place l'apprenant dans une démarche réflexive en le conduisant à une construction de son autonomie.

Subjectivité – part de tout sujet qui considère les aspects singuliers et uniques de son discours. Mais en évoquant la subjectivité, cela ne veut pas dire que le discours ne peut être universel. Tout discours est énoncé par un sujet. Tout discours est subjectif.

T

Tâche – dans la méthodologie actionnelle, la tâche est l'élément pédagogique central autour duquel les actions se construisent. Une tâche peut être composée de différentes activités et doit impliquer l'apprenant dans la durée et dans le temps pour sa réalisation. Une tâche peut être considérée comme plus ou moins proche de vraies actions qui ont lieu en salle de classe et pour lesquelles l'apprenant sera amené à utiliser la langue étrangère. Cependant, ce n'est pas le caractère authentique de la tâche qui détermine son succès, mais le sens que la tâche obtient auprès des apprenants. Il faut qu'il comprenne les raisons de son implication dans la tâche, dans l'action.

Conclusion

Même si notre démarche n'a rien d'original, le fait de revisiter les notions-clés de la DL pour arriver à des concepts d'une méthodologie actionnelle nous a apparu essentiel pour comprendre ce tournant paradigmatique que nous vivons. Nous ne voulons pas, en mettant l'accent sur l'avènement d'une nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage accentuer le caractère purement utilitariste et applicationniste de notre discipline. Au contraire, nous estimons que l'articulation qui est proposée entre recherche et formation initiale (voire continue), à partir d'une réflexivité autour de l'histoire des méthodologies en DL est très bénéfique aux acteurs du domaine et à la DL elle-même. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'un pan complexe que nous avons essayé d'exposer et qu'il existe un temps théorique (lié aux méthodologies) et un autre temps, celui des pratiques effectives.

Nous avons également voulu, en invitant les théories du sens de Humboldt et de la phrase de Benveniste, considérer l'aspect humain fortement présent dans nos recherches/pratiques. Comme le rappelle Castellotti (2011 : 117) en citant Galisson :

« [Il ne s'est jamais agi] de réduire la DDL à une technologie (réduite à un travail sur les moyens, les outils, ce que fait la méthodologie) ni de la concevoir comme une science au sens "positif" du terme, mais bien de la penser comme un humanisme, en faisant porter le "travail sur la fin (l'homme)" (Galisson, 1990b : 91), ce qui conduit aussi à y réintroduire pleinement les dimensions historique, terminologique et déontologique. »

Notre étude a voulu d'abord enquêter sur les pratiques. Pour nous, il était évident qu'en plus d'un travail de recherche sur la responsabilité épistémologique de la DL pour arriver à la réflexion d'une nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage, il fallait étudier les acteurs du domaine. Ce premier travail nous a permis de rendre compte de quelques aspects d'ordre méthodologique. Par exemple, comment saisir toute la complexité des pratiques de terrain ? Et avec quels outils ? L'enregistrement des interactions orales en classe s'est montré problématique une fois les apprenants en binômes ou en petits groupes. Le journal de bord des observations des cours nous donne accès à certaines données, mais toute une partie des discours oraux n'a pu voir le jour dans nos analyses. C'est un questionnement pour la suite des travaux qui gagneraient beaucoup à s'intéresser aux traits discursifs de ces interactions.

Une autre question que nous avons toujours eu présente à l'esprit pendant notre travail était la suivante : dans quelle mesure ce type d'enquête est-elle représentative de la réalité ? Ceci a été un de nos questionnements au chapitre 2 et c'est pour cette raison qu'une méthodologie réflexive s'est imposée. La complexité des terrains est grande, mais elle peut apporter beaucoup selon le point de vue adopté par les chercheurs.

Ce point de vue est bien plus qu'une posture théorique. En réalité, tout au long de ce travail nous avons eu comme maître-mot dans nos démarches la cohérence. Nous ne prétendons pas pour autant que notre proposition est parfaite et ce n'est pas ce que nous cherchons d'ailleurs. Mais nous avons tenu à faire preuve de cohérence au sein du système que nous avons adopté.

Notre proposition de considérer l'approche actionnelle comme une méthodologie à part entière en didactique des langues ne trouve pas seulement sa source dans nos terrains d'observation. C'est pourquoi nous avons voulu effectuer un travail d'abord didactologique, pour comprendre les ruptures épistémologiques de notre domaine depuis quelques années. Ce travail nous a permis de confirmer la force d'une démarche réflexive.

La façon dont les manuels sont construits, les activités qui y figurent, les termes utilisés par les concepteurs témoignent, nous l'avons montré, d'un domaine en constant mouvement. Cela a été le cas pour les manuels de FLE et il est légitime de se demander quel est le résultat dans des manuels d'anglais, d'espagnol, de chinois, de portugais, etc. « [...] *Le perspectivisme linguistique n'entraîne pas de relativisme épistémologique*. Si chaque langue se réfère au monde d'un point de vue particulier, c'est-à-dire historiquement conditionné, toutes se réfèrent au *même* monde »²³¹ (Voss, 2017 : 277-278). Cela veut dire que le petit dictionnaire que nous avons proposé à la fin de notre travail s'enrichirait, sûrement, d'autres acceptions et dimensions dans les didactiques d'autres langues étrangères que le FLE.

Nous aimerions que notre ébauche de proposition d'une méthodologie actionnelle puisse tenir lieu et place dans l'histoire de la didactique des langues en France ainsi que les enjeux historiques et politiques de l'enseignement du FLE. Ce qui nous entraîne à reposer l'éternelle question d'une didactique *des* langues, *d'une* langue et si oui, de

²³¹ En italique dans le texte.

quelle langue ? Peut-être une didactique *générale* des langues ? Et si c'est le cas, quels sont les enjeux et les impacts ?

Il convient de signaler que le choix de travailler avec la proposition du Conseil de l'Europe, la perspective actionnelle, ne nous a pas beaucoup donné de stabilité, car, comme nous l'avons vu, cette perspective a beaucoup évolué depuis la publication du *Cadre*. La même instabilité s'est invitée du côté des manuels, car il s'agit d'un élément qui est rapidement remplaçable par le marché éditorial. Notre recherche, en observant les pratiques et les interactions des salles de classe dans la durée d'un semestre pour chaque contexte, a voulu estimer la richesse que ce type de démarche peut offrir à la DL. Nous estimons aussi qu'il existerait un très grand travail à réaliser en enquêtant sur les travaux déjà effectué par des étudiants de Master. C'est une des pistes à parcourir pour essayer de constituer une histoire des pratiques en didactiques des langues.

Bibliographie

Manuels de FLE et Guides pédagogiques

Dollez, C. & Pons. S. (2013) *Alter Ego +3 – Méthode de français*. Paris : Hachette.

Guilloux, M. & Al. (2013) *Guide pédagogique d'Alter Ego + 3*. Hachette : Paris.

Heu, E. & Al. (2012) *Le Nouvel Édito B1*. Paris : Didier.

Heu, E. & Al. (2012) *Guide pédagogique Le Nouvel Édito B1*. Paris : Didier.

Labascoule, J. & Al. (2010) : *Nouveau Rond-point pas à pas A1. Livre de l'élève*. Paris : Éditions Maison des Langues.

Dictionnaires

Blay, M. (2012) (dir.) *Grand Dictionnaire de la Philosophie*. Paris : Larousse.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002) (dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil.

Coste, D. & Galisson, G. (1976) *Dictionnaire des didactique des langues*. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. (2003) (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle, CLE International.

Dortier, J.-F. (2004) (dir.) *Le dictionnaire des Sciences Humaines*. Auxerre : Editions Sciences Humaines.

Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1995) *Nouveau dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage*. Paris : Editions du Seuil.

Reuter, Y. (2013) (éd.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Robert, J.-P. (2002) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys.

Robert, J.-P., Rosen-Reinhardt, E. (2010) *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys.

Mémoires de Master

Bolmicar de Andrade, D. (2017) *Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil en langues étrangères. L'exemple des enseignements sur l'alimentation*. Master en Didactique du français langue étrangère et langues du monde, Université Sorbonne Nouvelle.

Dantas-Longhi, S. M. (2013) *Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?* Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos do Francês, Universidade de São Paulo.

Jacob, A.E. (2013) *Um caso de transposição didática dos gêneros textuais: a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo e os cadernos do Aluno do Ensino Médio.* Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Le Lièvre, F. (2016) *La perspective actionnelle en classe de langues : une étude dans une classe de LV1 Anglais dans le second degré en 2015-16 : représentations et pratiques.* Mémoire de master en Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, second degré, ESPE de Nantes.

Menezes, M. C. (2015) *O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgão governamentais e estabelecimentos de ensino.* Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos do Francês, Universidade de São Paulo.

Neves Soares (2012) *La cohérence interne de la perspective actionnelle et le manuel de FLE comme outil pédagogique majeur.* Master en Didactiques des langues étrangères, Université de Strasbourg.

Silva, E. C. (2015) *O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais.* Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos do Francês, Universidade de São Paulo.

ŠTEMLAH, N. (2014) *La place accordée à la grammaire et son rôle dans la perspective actionnelle : le cas de deux manuels dans le contexte de l'Estonie.* Mémoire de Master en Didactique des langues, Université de Liège.

Thèses de Doctorat

Faggion Bergmann, J.C. (2009) *Manuel et transposition dans l'enseignement des langues : entre savoir à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris, le manuel comme instrument de motivation. Étude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil.* Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Lyon 2.

Nissen, E. (2003) *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg.

Perrichon, E. (2008.) *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle.* Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Saint-Etienne.

Référentiels

Beacco, J.-C. & Al. (2011) *Niveau B1 pour le Français. Un référentiel*. Paris : Didier.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007) *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe : Strasbourg

Candelier, M. & Al. (coord) (2007 / 2011 / 2012) *CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Chauvet, A. & Al. (2008): *Référentiel pour le Cadre européen commun*. Paris, CLE International

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

Conseil de l'Europe (2011) *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langues* rédigé par ALTE pour l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2018) *Volume complémentaire du CECR*. [en ligne] www.coe.int/lang-cecr

Coste, D. et Al. (1976) *Un Niveau-Seuil*. Paris : Hatier.

Trim, J., LM (1997) *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Articles / Chapitres d'ouvrage

Amigues, R. (2002) « L'enseignement comme travail », pp. 243-262. In : Bressoux, P. (2002) (éd.) *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.

Amigues, R. (2003) « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante » In : Amigues, D. & Al. (éd) *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*.

Anquetil, S. (2014) « Ce que la grammaire argumentative peut apporter à la perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* », pp. 76-86. In : *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol XXXIII n° 3 / 2014.

Arditty, J. & Vasseur, M.-T. (2002) « Regards croisés sur le discours, à l'action et l'appropriation des langues, et pistes à inventer », pp. 251-264. In : Cicurel, F. & Véronique, D. (coord.) (2002) *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

- Auger N. (2011) « Les manuels : analyser les discours », pp. 313-316. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.
- Badrinathan, V. et Dervin, F. (2011) « Introduction : un appel à « libérer » les enseignants. », pp. 7-25. In : Badrinathan, V. et Dervin, F. (dir.) *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles, E.M.E.
- Barbazan, M. (2011) « Présentation : Énonciation, grammaire, discours », pp. 5-11. In : *Cahiers de praxématique*, 2011/56.
- Barbot, M-J. & Gremmo, M-J. (2012) « Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. », pp. 15-27. *Synergies France*, n° 9.
- Besse, H. (2010) « Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant » pp. 15-25. In : *Synergies Chine*, n°5.
- Bourgeois, E. (2005) « Métamorphoses de l'ailleurs. Éléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère », pp. 59-69. In : Mochet, M.-A. & al. (dir.) (2005) *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS.
- Bourgeois, E. (2006) « La motivation à apprendre », pp. 229-246. In : Bourgeois, E. & Chapelle, G. (dir.) *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beacco, J.-C. (2004) « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », pp. 109-119. *Langages*.
- Beacco, J.-C. (2010) « Tâches, compétences de communication et compétences formelles », pp. 97-105. In : *Synergies Brésil*, n° spécial 1.
- Beacco, J.-C. (2011) « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », pp. 31-40. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.
- Beacco, J.-C. (2014) « Pour une gestion de la complexité en didactique du français et des langues », pp. 315-331. In : Aguilar Rio, J.I, Brudermann, C. & Leclère, M. (éds.) (2014) *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*. Paris : Riveneuve.
- Beacco, J.-C. & Véronique, D. (2005) « Conclusion – Cultures linguistiques éducatives et didactiques : parcours d'une notion et perspectives de recherche » pp. 269-276. In : Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.) (2005) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

Bento, M. (2007a) « Le français parlé : une analyse de méthodes de français langue étrangère », pp. 191-212. In : Abecassis, M. et al. (2007) *Le français parlé au XXI siècle : normes et variations dans les discours en interaction*. Volume 2. Paris : L'Harmattan.

Bento, M. (2007b). « Stéréotypes et langue orale dans les ensembles pédagogiques de français langue étrangère en Europe », pp. 37-46. In : Boyer, H. (dir.) (2007) *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Tome 3 : Éducation, école, didactique. Paris : L'Harmattan.

Bento, M. (2009) « Le métalangage spécialisé dans les manuels de FLE : description et perspectives dans les approches plurielles. » pp. 333-355, in : Gonçalves, C. et Groux, D. (dir.) *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*. Paris, L'Harmattan.

Bento, M. (2010) « L'enseignement de la grammaire dans les manuels de langues vivantes au collège en France face aux instructions officielles et au CECRL », pp. 71-83. In : *Les langues modernes*, 2010, n° 3.

Bento, M. (2012a) « Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France », pp. 1-9. In : Lousada, E. et al. (2012) *Synergies Canada*, n° 5, Apprentissage par action et perspective actionnelle pour l'enseignement des langues.

Bento, M. (2012b) « L'évaluation des langues dans une perspective actionnelle », pp. 12-17. In : *Les langues modernes*, 2012, n° 1.

Bento, M. (2013a) « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », pp. 87-100. In : *Éducation & Didactique*, 2013/1, vol. 7.

Bento, M. (2013b) « La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège », pp. 61-89. In : *Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile*, « Perspectives actuelles des recherches en didactique des langues », 2013, n° 15.

Bento, M. (2014) « L'auteur de manuels : transpositeurs à l'interface entre savoirs savants et savoirs à enseigner », pp. 106-119. In : Bento, M., Defays, J-M. & Meunier, D. (coord.) (2014) *La transposition didactique du FLE ou du FLS*. Recherches et applications, n° 55. Paris : CLE International.

Bento, M. (2019a) « L'enseignement de la grammaire dans le manuel d'anglais langue vivante au collège en France ». In : *Les Langues Modernes*, n° 3.

Bento, M. (2019b) « L'enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère », pp. 1-13. In : LIDL [en ligne] 59 / 2019.

Besse, H. (2018) « Un point de vue rétrospectif sur les exercices de conceptulisation », pp. 1-11. *Les Cahiers de l'Acedle*, 15-1.

Bérard, E. (2009) « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique ». In : Rosen, E. (coord.) (2009) *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde, n°45. Paris : CLE International.

Bizarro R. & Braga F. (2004) « Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeira », pp. 57-59. In: *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*, Porto, FLUP, 2004.

Bizarro R. & Braga F. (2005) « Da(s) cultura(s) do ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua estrangeira », pp. 823-835. In: *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*.

Blanchet, Ph. (2009a) *Contextualisation didactique, de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet*. Le Français à l'Université, 2, AUF. Disponible en ligne : http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf.

Blanchet, Ph. (2009b) « La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche humaine et sociale », pp. 145-152. *Cahiers de sociolinguistique*. 2009/1 ? n°14. Presses Universitaires de Rennes.

Blanchet, Ph. (2011a) « Nécessité d'une réflexion épistémologique », pp. 9-19. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.

Blanchet, Ph. (2011b) « Les transpositions didactiques », pp. 197-202. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.

Blanchet, Ph. (2011c) « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires », pp. 71-72. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.

Blanchet, Ph. (2016) « Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat » pp. 8-14. In : *Contextes et Didactiques* n°7, juin.

Bolduc, J.-S. (2010) « La figure du scientifique chez Gaston Bachelard » In : Thiboutot, C. & Wunenburger, J.J. (éds.) (2010) *L'altérité dans l'oeuvre et la philosophie de Bachelard*. Montréal : CIRP.

Bourguignon, C. (2001) « L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet », pp. 53-67. In : *Asp* n°34.

Bourguignon, C. (2006) « De l'approche communicative à l' « approche communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », pp. 58-73. In : *Synergie Europe, La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues cultures*, n° 1.

Boutan P. (2002) « L'usage du manuel en question, une tradition en matière d'apprentissage des langues », pp. 11-24. In : *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 125

- Braun-Dahlet, V. (2010) « La recherche en français à l'Université de São Paulo », pp. 11-25. In : *Synérgies Brésil*, n° 8.
- Bronckart, J-P. (2008) « Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue », [En ligne], Volume XIII - n°1/2 (2008). Coordonné par Christophe Gérard., URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>.
- Cadet, L. (2016) « Répères épistémologiques en didactique(s) de(s) langues », pp. 25-44. In : Cadet & Pégaz Paquet (coord.) (2016) *Les langues à l'école, la langue de l'école*. Arras : Artois Presses Université.
- Caillot, M. (1996) « La théorie de la transposition didactique ets-elle transposable ? » In : Caillot, M. & Raïsky, C. (éds.) (1996) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Carlotti, A. (2007) « Phrase, texte et discours : entre linguistique et grammaire scolaire ». In : Giacomini & Al. (org.) (2007) *Pratiques sociales et didactique des langues. Etudes offertes à Claude Vargas*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Castellotti, V. (2002) « Qui a peur de la notion de compétence ? », pp. 9-18. In : Castellotti, V., Py, B. (coord.) (2002) *La notion de compétence en langue. Notions en questions*, n° 6. Lyon : ENS Editions.
- Castellotti, V. (2010) « Attention ! Un plurilinguisme peut cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », pp. 181-207. In : *Cahiers de l'Acedle*, v. 7, n° 1, *Notion en question en didactiques des langues – Les plurilinguismes*.
- Castellotti, V (2011) « Centrer, innover, diversifier. Quelques paradoxes pour une éducation à / par la dé-centration », pp. 115-134. In : *Les Cahiers de l'Acedle*, vol.8, n° 1, 2011.
- Castellotti, V (2014) « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique? Vers des perspectives alterdidactiques », pp. 173-190. In : Goï, C. Huver, E. & Razafimandimbimanana, E. (dir.) (2014) *Inaccessibles, altérités, pluralités :trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*. Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne, n°23.
- Castellotti, V (2015) « Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues », pp. 293-331. In : *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 12, n° 1, 2015.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2009) « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIe siècle ? », pp. 197-217. In : Blanchet, Ph. et al. (dir.) (2009) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.
- Catroux, M. (2006) « Perspective co-actionnelle et tice : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? ». *Communication donnée dans le cadre des Journées d'étude de l'EA 2025 – 2-3 février 2006*.

Causa, M. & Vlad. M. (2009) « Etre enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère. », pp. 129-141. In : Blanchet, Ph. et al. (dir.) (2009) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.

Champion, F. (2009) « Portrait de l'enseignant en jardinier ou : Quelles perspectives de formation et de recherche pour les migrants ? », pp. 144-153. In : *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45.

Charaudeau, P. (2001) « Langue, discours et identité culturelle », pp. 341-348. In : *Revue de didactologie des langues cultures*, 2001/3-4, n°123.

Chardenet, P. (2011) « L'évaluation, un domaine de connaissances complexes entre théorie et pratiques sociales », pp. 345-361. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.

Chini, D. (2008) « Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique », pp. 5-18. In : Chini, D., Goutéraux, P. (éds.) (2008) *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris : Ophrys.

Chini, D. (2010) « Langage et/ou action ? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique ? », pp. 164-175. Macaire, C., Narcy-Combes, J-P. & Portine, H. (coord.) (2010) *Interrogations épistémologiques en didactique des langues. Recherches et applications*, Paris : CLE International.

Chiss, J-L. (2000) « La progression : un problème typiquement didactique », pp. 67-70. In : Coste, D. & Véronique, D. (coord.) (2000) *La Notion de Progression*, n° 3 mars, Fontenay/Saint Cloud : ENS Éditions.

Chiss, J-L. (2009) « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », pp. 127-137 In : Vlad, M. (coord.) (2009) *Sciences du langage et didactiques des langues. Frontières et rencontres, Synergies Roumanie*, n°4.

Chiss, J-L. (2010a) « La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? », pp. 37- 44. In : Macaire, C., Narcy-Combes, J-P. & Portine, H. (coord.) (2010) *Interrogations épistémologiques en didactique des langues. Recherches et applications*, Paris : CLE International.

Chiss, J-L. (2010b) « Cultures éducatives et linguistiques », pp. 89-96. In : *Synergies Brésil*, n° spécial 1.

Chiss, J-L. (2014) « La didactique des langues comme discipline : contextualisation et historicité », pp. 299-313. In : Aguilar Rio, J.I, Brudermann, C. & Leclère, M. (éds.) (2014) *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*. Paris : Riveneuve.

Chiss, J.-L. (2016b) « Contextualisation et historicités : une réflexion pour la didactique des langues », pp. 15-24. In : Cadet & Pégaz Paquet (coord.) (2016) *Les langues à l'école, la langue de l'école*. Arras : Artois Presses Université.

Chiss, J.-L. & Cicurel, F. (2005) « Présentation générale – Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », pp. 1-9. In : Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.) (2005) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

Chopin, A. (2000) « Le rôle des manuels. » pp. 81-85. In : Coste, D. & Véronique, D. (coord.) (2000) *La Notion de Progression*, n° 3 mars, Fontenay/Saint Cloud : ENS Éditions.

Cicurel, F. (2011b) « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », pp. 323-335. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.

Clot, Y. (2001) « Editorial », pp. 7-16. In : *Education permanente*, n°146. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000) « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler* 4.

Coste, D. (2009) « Tâche, progression, curriculum. » ; In : Rosen, E. (coord.) (2009) *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde, n°45. Paris : CLE International.

Coste, D. (2010) « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plutilingue et interculturelle », pp. 141-165. In : *Cahiers de l'Acdle*, v. 7, n° 1, *Notion en question en didactiques des langues – Les plurilinguismes*.

Coste, D. & Al. (2012) « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues », pp. 103-123 .In : *Langage et Société*, 2012/1, n° 139.

Coste, D. (2014) « Une didactique en quête d'équilibre ou en voie de déstabilisation », pp. 365-375 In : Aguilar Rio, J.I, Brudermann, C. & Leclère, M. (éds.) (2014) *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*. Paris : Riveneuve.

Cunha, J. C. C. (1998) « La métalangue grammaticale en portugais et en français ». In : *MOARA*, Belém (PA), v. 8, 1998.

Cunha, J. C. C. (2001) « Métalangage et didactique intégrée des langues dans les systèmes scolaire brésilien », pp. 37-47. In : *Ela. Études de linguistique appliquée*. 2001/1, n° 121.

Cunha, J. C. C. (2003) « A noção de progressão no âmbito de um ensino-aprendizagem pragmático de línguas », pp. 147-154 In : *MOARA*, Belém-PA, v. 19.

Cunha, J. C. C. (2005) « Paul Rivenc et l'enseignement-apprentissage des langues: l'apport du méthodologue », pp. 33-37. *Synergies France*, França, v. 2.

Cunha, J. C. C. (2008) « Língua e ensino de língua - Estudo de língua e seu ensino no Brasil », pp. 60-65. In : *Revista do GELNE* (UFC), v. 10.

Cunha, J. C. C. (2011) « Les langues étrangères dans le système éducatif brésilien: état des lieux, perspectives et propositions », pp. 1221-1228. In : *Dialogues et Cultures*, v. 55.

Cuq, J.-P. (2009) « Diversité culturelle, diversité linguistique... Vers une diversité méthodologique pour les professeurs de langue ? », pp. 15-32, in : Gonçalves, C. et Groux, D. (dir.) *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*. Paris, L'Harmattan.

Cuq, J.-P. (2010) « Sciences du langage et didactique des langues », pp. 85-88. In : *Synergies Brésil*, n° spécial 1.

Defays, J.M. (2009) « Enseigne-t-on mieux les langues étrangères ? », pp. 119-126. In : Vlad, M. (coord.) (2009) *Sciences du langage et didactiques des langues. Frontières et rencontres*, Synergies Roumanie, n°4.

Delesalle, S. (1998) « Autour de la notion de discours : théories, manuels, programmes » pp. 31-38. In : Collinot, A. & Petiot, G. (coord.) (1998) *Manuélistion d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation. Les carnets du Cediscor*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Deleuze, G., Guattari, F. (1991) « Qu'est-ce qu'un concept ? », pp. 21-37. In : Deleuze, G., Guattari, F. (1991) *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Les Éditions de Minuit.

Delhaxhe, A. (2006) « Les politiques nationales pour le curriculum dans l'enseignement obligatoire en Europe : homogénéités et disparités de l'offre. » In : Audigier, F. & Al. (éd.) *Curriculum, enseignement et pilotage*. Éditions de Boeck.

Demazière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2007) « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », pp. 1-20. *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 4, juin 2007.

De Robillard, D. (2009) « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? », pp. 153-175. In : *Cahiers de sociolinguistique*, 2001/1, n°14.

De Robillard, D. (2011) « Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? » pp. 21-29. In : Blanchet, P. & Chardenet, P. (éds.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Agence universitaire de la francophonie : Archives contemporaines, 509 p

De Robillard, D. (2014) « La magie des signes : *Elémentaire mon cher Watson !* Réflexivité, « pratiques réelles », « corpus », « interactions » et autres « données-produites », pp. 39-55. In : Forlot, G. & Martin, F. (éds.) *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*. Paris : L'Harmattan.

Drissi, S. 2010. « Quelles questions poser à l'apprenant de langue en ligne ? », pp. 60-74. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 7.

Durietz, S. & Jérôme, N. (2009) « Perspective actionnelle et approche basée sur scénario. Un compte rendu d'expérience aux Nations Unies. In : Rosen-Reinhardt, E.

(coord.) (2009) *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°45. Paris, CLE International.

Escudé, P. (2010) « Contraintes et méthodes de conception d'un manuel scolaire européen. », pp. 75-83. In : *Les langues modernes*, n°1.

Forlot, G. (2012) « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible », pp. 105-114. In : *Langage et société*, 2012/2 n° 140.

Freitas, M. T. U. & Pessoa, R. (2012) « Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica : uma abordagem historiográfica », pp. 225-238. In: *Caleidoscópio*, v. 10, n° 2, mai/ago 2012.

Gadet, F. (2010) « Enjeux de la langue dans l'analyse de discours », pp. 111-123. In : *SEMEN* [en ligne], 29/2010, mis en ligne le 01 avril 2010, consulté le 08 septembre 2014. URL : <http://semen.revues.org/8812>.

Germain, C. (2001) « Le dictème, concept-clé de la didactique ? », pp. 455-465. In : *ELA. Études de linguistique appliquée*, 2001/3, n° 123-124.

Goffman E. (1983) « Microsociologie et histoire », pp. 197-200. In : Fritsch, P. (éds.) (1983) *Le sens de l'ordinaire*. Paris : CNRS.

Goutéraux, P. (2008) « Élaboration de tâches cognitives et énonciatives en langue étrangère. », pp. 19-32. In : Chini, D., Goutéraux, P. (éds.) (2008) *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris : Ophrys.

Grosbois, M. (2007) « Didactique des langues et recherche expérimentale », pp. 65-83. In : *Les Cahiers de l'Acdele*, n° 4, 2007.

Grossmann, F. (2007) « L'énonciation dans la grammaire au collège : mission impossible ? ». In : Giacomini & Al. (org.) (2007) *Pratiques sociales et didactique des langues. Etudes offertes à Claude Vargas*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Guely Costa, E. 2012. « Environnement numérique d'apprentissage : de la conception aux usages. » *Synergies France*, n° 9, p. 91-101.

Guichon, N. (2007) « Recherche-développement et didactique des langues » pp. 37-54. In : *Les Cahiers de l'Acdele*, n° 4, 2007.

Guimarães-Santos, L. (2012) « Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère ». In : *Synergies Canada*, N° 5.

Holec, H. 1990. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. » *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*.

Hemmi, M. (2002) « Manuel, grammaire, textes », pp. 97-110. In : *ELA ; Étude de linguistique appliquée*, 2002/1, n° 125.

- Huwer, E. (2015) « Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie de langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ? », pp. 1-15. In : *Recherches en didactiques des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acadle*.
- Hymes D. (1972, trad. fr. 1980) : « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale », pp. 125-153. In : *Études de linguistique appliquée*, n° 37.
- Jostes, B. (2007) « Union Européenne et apprentissage des langues. En quête d'un espace communicationnel européen », pp. 157-184. In : Werner, M. (dir.) (2007) *Politiques et usages de la langue en Europe*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Julien, Louise (2006) « Le manuel : louangé et critiqué, mais jugé (presque) indispensable ». In : Lebrun, Monique (dir.) (2006) *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kerbrat-Orecchioni, K. (2002) « Face », pp. 259-261. In : Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2005) (dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Leffa, V. (2012) « Ensino de línguas : passado, presente e futuro », pp. 389-411. In: *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n° 2, jul. / dez. 2012.
- Lefranc, Y. (2012) « Beacco : contre-compte rendu et discussion » pp. 1-9. In : *Éducation et sociétés plurilingues* n°32 juin.
- Lefranc, Y. (2014) «Le management enchanteur : gouvernement, technologie et double langage du CECRL», *Les Cahiers du GEPE*, N°6/ 2014. *Politiques linguistiques en Europe*, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg
- Legardez, A., 2004, « Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives », pp. 19-27. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 2004.
- Louis V. (1998) « Étude critique de la compétence culturelle à travers l'analyse de manuels de FLE », pp. 34-47. In : *Un enseignement moderne des langues vivantes étrangères pour les citoyens européens*, Luxembourg, En ligne : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Td7McYGOuScJ:www.scriptmen.lu/documentation/pdf/publi/enseignement_moderne/enseignement_moderne.pdf+&cd=1 &hl=en&ct=clnk&gl=f
- Lousada, E. (2002) « Elaboração de material didático em francês », pp.73-86. In : Dionísio, A P. & Al. (2002) *Gêneros Textuais e Ensino*. Lucerna.
- Lousada, E. (2004a) « Production orale et écrite en langue étrangère : le genre de texte comme outil pour le développement d'un ensemble de capacités », pp. 1-8. In : *Marges Linguistiques*, juillet 2004.
- Lousada, E. (2004b). « Approche de situations d'action langagière », pp. 125-133. In : *Le français dans le monde, numéro spécial : Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. Janvier 2004.

- Lousada, E. (2005) « La séquence didactique : un outil qui peut contribuer à l'autonomie du professeur », pp. 223-232. In : *Rencontres*, vol 10, juin 2005.
- Lousada, E. (2007) « Genres textuels et perspective actionnelle : éléments de rapprochement », pp. 1-6. In : *Bulletin AUF 'Le Français à l'université'*, n°4.
- Lousada, E. (2011) « Le discours de l'enseignant comme discours professionnel », pp.379-391. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.
- Lousada, E. (2010) « La recherche en français et avec le français – au Brésil », pp. 27-31. In : *Synérgies Brésil*, n° 8.
- Lousada, E. (2012) « Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores », pp. 99-123. In: Dias, R.; Dell'Isola, R.L P. (orgs.) (2012) *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras.
- Lousada E. & Fazion F. « Les enjeux de la conception d'un manuel de FLE basé sur la notion de genre de texte », pp. 77-85. In : *Français dans le monde : Recherche et applications*, n° 58.
- Luzatti, D., Geeraert, P. 2001. « Interaction, nouvelles technologies, multimédias et didactique des langues. », pp. 87-101. Bouchard, R., Mangenot, F. coord., 2001. *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en questions, Rencontres en didactiques des langues*, n°5, décembre.
- Machado, A. R. (2007) « Por uma concepção ampliada do trabalho do professor », pp. 77-97. In: Guimarães, A. M.; Machado, A. R. & Coutinho, M. A. (2007) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas : Mercado de Letras.
- Martin, S. (2009) « Émile Benveniste, aujourd'hui : la relation dans et par le langage » In : Martin, S. (dir.) (2009) *Émile Benveniste. Pour vivre le langage*. Mont-de-Laval : L'Atelier du Grand Tétrás.
- Martineau, R. (2006) « Le manuel scolaire : quelques observations et commentaires à l'issue d'un imposant colloque. » In : Lebrun, Monique (dir.) (2006) *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Meschonnic, H (1995) « Penser Humboldt aujourd'hui », pp. 13-50. In : Meschonnic, H. (dir.) (1995) *La pensée dans la langue. Humboldt et après*. Saint Denis, PUV.
- Meschonnic, H. (1997) « Benveniste : sémantique sans sémiotique », pp. 307-326. In : *Linx. Revue des linguistes de l'Université Paris X Nanterre*, 9. Paris : Presses universitaires de Paris Nanterre.
- Muller, N. (2002) « L'évaluation des compétences, une situation complexe. », pp. 75-82. In : Castellotti, V., Py, B. (coord.) (2002) *La notion de compétence en langue. Notions en questions*, n° 6. Lyon : ENS Éditions.

- Myers, M.J. (2006) « Pour une approche culturelle d'enseignement des langues ? », pp. 131-146. In : *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, 2006, Recherches en didactiques de langues, colloques Acedle, juin 2005.
- Neves Soares, L. (2015) « Le rôle du manuel de FLE dans une approche (pluri)actionnelle », pp. 37-49. In : *Revista Non Plus*, 3(5), 2015.
- Nissen, E. 2006. « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. », pp. 44-57. In : Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. (2006) (coord.) *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le français dans le monde*. Paris : CLE International, FIPF.
- Parpette, C. (2008) « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger », pp. 219-232. In : *Les Cahiers de l'Acedle*, v. 5, n°1, 2008. *Recherches en didactiques les langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme*.
- Paveau, A.-M. (2010) « La norme dialogique. Propositions critiques en philosophie du discours », pp. 141-159. In : *SEMEN* [en ligne], 29/2010, mis en ligne le 01 avril 2010, consulté le 07 septembre 2014. URL : <http://semen.revues.org/8812>.
- Pellat, J.C. (2003) « Les domaines de la description grammaticale » pp. 36-43. In : *Le Français aujourd'hui*, n°141.
- Perche, V. (2011) « Vers une « didactique complexe des langues-cultures ». D'un éclectisme empirique à un éclectisme cohérent », pp. 177-188. In : *Synergies Chine*, n° 6, 2011.
- Perez, V. (2016) « Le contexte et le problème de la signification. Hommage à Hilary Putnam (1926-2016) » pp. 81-86. In : *Contextes et didactiques* n°7, juin.
- Perrenoud, P. (1998) « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », pp. 487-514. In : *Revue des sciences de l'éducation*, 24/3.
- Piccardo, E. (2013) « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions », pp. 17-36. In : *L'émotion et l'apprentissage des langues, Lidil*, n°48.
- Pieters, T. & Al. (2018) « L'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage de systèmes grammaticaux en français langue seconde : l'assignation du genre grammatical », 1-15. In : Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2018. SHS Web Conferences 46, 10013.
- Piotrowski, S. (2010) « Les tâches en classe de langue étrangère », pp. 107-118. In : *Synergies Pologne*, n° 7.
- Plas, M. & Lavanant, D. (2010) « De l'intérêt de baser une progression sur l'acquisition d'un système linguistique : l'exemple d'un public de niveau A2 », pp. 77-86. In : Galantu, O. et al. (dir.) (2010) *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles : Peter Lang.

Porquier, R. (2000) « La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur l'apprentissages mixtes. », pp. 87-101. In : Coste, D. & Véronique, D. (coord.) (2000) *La Notion de Progression*, n° 3 mars, Fontenay/Saint Cloud : ENS Éditions.

Portine, H. (1999) « Didactique de la grammaire : vers une nouvelle enuklios paideia », pp. 195-209. In : *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n° 23.

Portine, H. (2008) « Activités langagières, énonciation et cognition. La centration sur les apprentissages », pp. 233-254. In : *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, 2008.

Puech, C. (1998) « Manuélistation et disciplinarisation des savoirs de la langue : l'énonciation » pp. 15-30. In : Collinot, A. & Petiot, G. (coord.) (1998) *Manuélistation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation. Les carnets du Cediscor*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Puren, C. (1999) « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », pp. 26-41. In : *Les Langues modernes* n° 3/1999, Paris : APLV.

Puren, C. (2002a) « Innovation et cohérence didactique en langue », pp. 3-7. In : *New Standpoints* n°12, avril 2002.

Puren, C. (2002b) « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », pp. 55-71. In : *Les langues modernes*, n°3/2002.

Puren, C. (2004) « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », pp. 10-26. In : *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1, 2004.

Puren, C. (2005) « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures », pp. 491-512. In : *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2005/4, n°140.

Puren, C. (2006a): *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative: analyse comparative de trois manuels*. In: www.aplv-languesmodernes.org Dernière consultation mai 2012.

Puren, C. (2006b): *Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. In: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389> Dernière consultation mai 2012.

Puren, C. (2007) « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle », pp. 25-35. In : *Conférence au Seminario Nazionale LEND (Lengua e nuova didattica)*, Bologna 18-19-20 ottobre 2007, *Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia*.

Puren, C. (2007): *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle*. In: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php>

Puren, C. 2008. « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues? », pp.

205-216. In : *Synergies Monde* n° 4.

Puren, C. (2009a) : *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. In: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>

Puren, C. (2009b) « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », pp. 119-137. In : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Maison des langues.

Puren, C. (2011) « La « méthode », outil de base de l'analyse didactique », pp. 283-306. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.

Puren, C. (2012) « Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR à propos de : ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Évelyne, REINHARDT Claus, Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique (Paris : Hachette-FLE, 2011, 192 p.) » In : *Publication exclusive pour le www.christianpuren.com*. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012b/> Dernière consultation le 31 mai 2013.

Puren, C. (2013) « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en oeuvre pratique de la perspective actionnelle » In : *Conférence à l'Université Régionale de Formation – Été 2012, Didactique des langues, des cultures et des disciplines à l'université*, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar Mahraz, Fès, 26-28 septembre 2012. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013e/> Dernière consultation le 31 mai 2013.

Puren, C. (2014) « Épistémologie de la didactique des langues. Quelques questions en suspens », pp. 423-433. In : Troncy, C. (dir.) (2014) *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Piccardo, E. (2013) « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions », pp. 17-36, *Lidil*, 48.

Piccardo E. et Yaïche F., (2005) « “Le manuel est mort, vive le manuel !” : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage », pp. 443-458. In : *Études de Linguistique Appliquée*, n° 140, 2005.

Quilien, J. (1981) « G. de Humboldt et la linguistique générale », pp. 85-113. In : *Histoire Épistémologie Langage*. Tome 3, fascicule 2, 1981. De la grammaire à la linguistique. Disponible sur : [/web/revues/home/prescript/article/hel_0750-8069_1981_num_3_2_1076](http://web.revues/home/prescript/article/hel_0750-8069_1981_num_3_2_1076). Dernière consultation le 07 avril 2015

Rocha, D. (2016) « Da Linguística Aplicada à didática das línguas : pela diversidade de pesquisas favoráveis ao trabalho com língua estrangeira », pp. 99-123. In : *Linguagem & Ensino*, Vol. 19, n° 1.

Rastier, F. (2003) « Le langage comme milieu : des pratiques aux oeuvres. » *Présentation au colloque pluridisciplinaire « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*, Bordeaux.

Rastier, F. (2006) « De l'origine du langage à l'émergence du milieu humain » *Marges linguistiques*, 11.

Reinhardt, C. (2009) « Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie de projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches. » In : Rosen-Reinhardt, E. (2009) (coord.) *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde, n°45. Paris : CLE International.

Richer, J-J. (2005) « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? », pp. 63-71. In : *Synergies Chine*, n°5, 2005.

Richer, J-J. (2008) « Le FOS ou une didactique du langage *et* de l'action », pp. 117-126. In : *Synergies Chine*, n° 3.

Richer, J-J. (2009) « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? » In : Lions-Oliveri, M-L, Liria, P. (coord.) (2009) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Éditions Maison des langues.

Richer, J-J. (2014) « Conditions d'une mise en oeuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues », pp. 33-49. In : *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, v. XXXIII, n° 1.

Richer, J-J. (2016) « Genres de discours et FOS », *Points communs*, n° 3.

Richer, J-J. (2018) « Evolutions de la notion de tâche : du *Task-Based Language Learning & Teaching* au Cadre européen commun de référence pour les langues et au-delà », pp. 1-29. In : *Revue Langage, Travail et Formation*.

Riquois, E. (2010) « Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE », pp. 129-142. In : *Éducation – Formation*. Manuels scolaires et matériel didactique, n°e-292. <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=8&page=3> Dernière consultation le 30/05/2013.

Riquois, E. (2014) « Transposer le CECR dans les manuels de français langue étrangère : une gageure ? », pp. 92-105. In : Bento, M., Defays, J-M. & Meunier, D. (coord.) (2014) *La transposition didactique du FLE ou du FLS*. Recherches et applications, n° 55. Paris : CLE International.

Rocher, G. (2006) « Le manuel scolaire et les mutations sociales. » In : Lebrun, Monique (dir.) (2006) *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rosen-Reinhardt, E. (2005) « La mort annoncée des “quatre compétences” – pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE », pp. 120-

133. In : *GLOTTOPOLO. Revue de sociolinguistique en ligne. Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures.*

Rosen-Reinhardt, E. (2009) « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue » In : Rosen-Reinhardt, E. (coord.) (2009) *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue.* Le français dans le monde, n°45. Paris : CLE International.

Rosen-Reinhardt, E. & Schaller, P. (2009) « Pour une nécessaire contextualisation du CECR en milieu homoglotte », pp. 167-178. In : Blanchet, Ph. et al. (dir.) (2009) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée.* Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.

Rosen-Reinhardt, E. & Reinhardt, C. (2003) « Les risques (limités) du métier... La dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue » pp. 91-108. In : *Linx, revue des linguistes de l'Université Paris X Nanterre*, 49.

Roulet, E. (2005) « Un tournant actionnel en analyse et didactique du discours. », pp. 27-37. In : *Plurilinguisme et apprentissage : mélanges Daniel Coste.* Lyon : ENS.

Socket, G. (2001) : « Quel fondement théorique pour les stratégies d'apprentissage cognitives ? » In : *Mélanges CRAPEL*, n° 26, pp. 185-193

Soubrié, T. (2009) « Scénarios TICE et perspective actionnelle : la norme mis à mal ? », pp. 73-94. In : Bertrand, O., Schaffner, I. (dir.) (2009) *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage.* Paris : Les éditions de l'École Polytechnique.

Spaëth, V. (2014a) « Pour l'Histoire en didactique du Français Langue étrangère et seconde (FLES) » pp. 227-246. In : Aguilar Rio, J.I, Brudermann, C. & Leclère, M. (éds.) (2014) *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques.* Paris : Riveneuve.

Spaëth, V. (2014b) « La question de l'Autre en didactique des langues » pp. 160-172. In : Goï, C. Huver, E. & Razafimandimbimanana, E. (dir.) (2014) *Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation.* Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne, n°23.

Springer, C. (2002) « Recherche sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de « compétence ». », pp. 61-73. In : Castellotti, V., Py, B. (coord.) (2002) *La notion de compétence en langue. Notions en questions*, n° 6. Lyon : ENS Éditions.

Springer, C. 2009. « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. » In : Rosen-Reinhardt, E. (coord.) (2009) *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue.* Le français dans le monde, n°45. Paris : CLE International.

Stratilaki, S. (2008) « Composantes, structures opératoire et dynamique de la compétence plurilingue : mode d'articulation et formes de construction », pp. 51-80. In : Castellotti, V. & Moore, D. (éds.) (2008) *La compétence plurilingue : regards francophones.* Berne : Peter Lang.

Suso López, J. (2011) « Interaction en classe et enseignement-apprentissage des langues », pp. 317-322. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.

Tasra, S. (2017) « Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire », pp. 1-22. [en ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01531812>

Teodorescu, C-N. (2009) « Fermetures et ouvertures francophones dans le discours didactique des manuels roumains de FLE », pp. 97-109. In : Daunay, B., Delcambre, I. & Reuter, Y. (eds) (2009) *Didactique du français, le socioculturel en question*. Presses Universitaires du Septentrion.

Trabant, J. (1995) « *Sprachsinn* : Le sens du langage, de la linguistique et de la philosophie du langage » pp. 51-71. In : Meschonnic, H. (dir.) (1995) *La pensée dans la langue. Humboldt et après*. Saint Denis, PUV.

Vargas, C. (2006) « Les manuels scolaires. Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. », pp. 13-35. In : Lebrun, M. (dir.) (2006) *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Vasseur, M-T. (2002) « Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours ? », pp. 37-49. In : Castellotti, V., Py, B. (coord.) (2002) *La notion de compétence en langue*. Notions en questions, n° 6. Lyon : ENS Éditions.

Vasseur, M-T. 2005. *Rencontres en langues. Question(s) d'interactions*. Paris : Crédif, Didier.

Verdelhan-Bougarde, M. (2004) « Le manuel en situation FLS pluri-culturelle : un rôle complexe », pp. 1-7. In : *Marges Linguistiques*.

Verdelhan-Bougarde, M. & Auger, N. (2011) « Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations », pp. 307-312. In : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.

Verbunt, G. (2006) « Les obstacles culturels aux apprentissages. Ou comment faire de l'interculturel appliqué », pp. 409-420. In : *Revue de didactologie des langues cultures et de lexiculurologie*, 2006/1, n°141.

Weber, F. (2012) « De l'éthnologie de la France à l'ethnographie réflexive », p. 44-60. In : *Genèses*, 2012/4, n°89.

Ouvrages

Abdallah-Pretceille, M. (1999) *L'éducation interculturelle*. Que sais-je ? Paris : PUF.

Adam, J.-M. (1999) *Linguistique textuelle*. Paris : Nathan.

- Adam, J.-M. (2008) *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Colin, 2e édition.
- Auger N. (2007) *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*. CortilWodon : EME.
- Austin, J. L. (1970): *Quand dire, c'est faire*. Paris, Editions du Seuil.
- Bachelard, G. (2011) [1938] *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Bachelard, G. (2012) [1940] *La philosophie du non*. Paris : PUF.
- Bachelard, G. (2013) [1934] *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.
- Bange, P. (1992) *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier, Didier.
- Bailly, D. (1987) *Eléments de didactique des langues – première partie*. APLV.
- Beacco, J-C. (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette
- Beacco, J-C. (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J-C. (dir.) (2013) *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris : Didier.
- Benveniste, E. (1966) *Problèmes de linguistique générale, 1*. Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1974) *Problèmes de linguistique générale, 2*. Paris : Gallimard.
- Benveniste E. (2012) *Dernières leçons. Collègue de France, 1968 et 1969*, Paris : Gallimard/Seuil.
- Bérard, E. (1991) *L'approche communicative. Théories et pratiques*. Paris : CLE International.
- Bertocchini, P., Costanzo, E. 2008 : *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.
- Besse, H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Birkelund, M. et al., (éds.) (2008) *L'énonciation dans tous ses états, mélanges offerts à Henning Nølke à l'occasion de ses soixante ans*. Berne : Peter Lang.
- Blanchet, Ph. (1998) *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*. Louvain-la-Neuve – Paris : Peeters.
- Blanchet, Ph. (2012) *La linguistique de terrain – Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- Blanchet, Ph., Moore, D. & Asselah Rahal, S. (2009) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

- Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines/AUF.
- Bordalo, I. & Ginestet, J.-P. (1993): *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette Éducation.
- Borg, S. (2000) *La notion de progression*. Paris : Didier.
- Bouchard, R. & Mangenot, F. (2001) (coord.) *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en questions, Rencontres en didactiques des langues*, n°5, décembre.
- Bourguignon, C. (2010) : *Pour enseigner les langues avec le CECRL – clés et conseils*. Paris, Delagrave.
- Bourguignon, C. (2014) : *Pour enseigner les langues avec le CECRL – clés et conseils*. Paris, Delagrave, 2^{ème} éd. actualisée.
- Bourguignon, C., Delahaye, P. & Puren, C. (2007) *Évaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre : Éditions Delbopur.
- Bronckart, J-P. (1997) *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2016) *Pourquoi et comment devenir didacticien ?* Vielleneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bruillard E. (2005) *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen, SCÉRÉN – CRDP de Basse Normandie.
- Calvet, L.-J. (1999) *Pour une écologie des langues au monde*. Paris : PLON.
- Castellotti, V. & Py, B. (coord.) (2002) : *La notion de compétence en langue. Notions en questions*, n°6. Lyon, ENS Editions.
- Chevallard, Y. (1991) [1985] *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage (rééd. rev. et augm.).
- Chiss, J.-L. (2016a) *De la pédagogie du français à la didactique des langues. Les disciplines, la linguistique et l'histoire*. Palaiseau : Éditions de l'École polytechnique.
- Chomsky, N. (1981): *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris, Le Seuil.
- Cicurel, F. (1991) *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette F/autoformation.
- Cicurel, F. (2011a) *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F., Véronique, D. (2002) (éds.) *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Clot, Y. (2008) *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

- Collinot, A. & Petiot, G. (1998) (coord.) *Manuélistion d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation. Les carnets du Cediscor*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Cuq, J-J. & Gruca, I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUF.
- Cuq, J-J. & Gruca, I. (2017) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUF, 4^{ème} éd.
- Coste, D. (dir). (2000) : *La Notion de Progression*. Collection « Notions en Questions », n°3 mars 2000, Fontenay/Saint Cloud, ENS Éditions.
- Coste, D. & Al. (1976): *Un Niveau- Seuil*. Paris, Hatier.
- Croizier, M. & Friedberg, E. (2000) *L'acteur et le système*. Paris : Edition du Seuil, Points Essais N°248.
- De Carlo, M. (1998) *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- Del Ré, A. (org). (2006) : *Aquisição da linguagem – uma abordagem psicolingüística*. São Paulo, Editora Contexto.
- Dessons, G. (1993). *Émile Benveniste*. Paris : Betrand-Lacoste.
- Dessons, G. (2006) *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris : Éditions In Press.
- Devereux, G. (1980) *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Aubier.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (org.) (2010) *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et la subordonnée relative*. Rennes : PU Rennes.
- Ellis, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Fenner, A.-B. & Newby, D. (2002): *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Filliettaz, L. (2002) *La parole en action*. Québec : Éditions Nota Bene.
- Fortin, R. (2000) *Comprendre la complexité. Introduction à La Méthode d'Edgar Morin*. Paris : L'Harmattan.
- Foucault, M. (1966) *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1971) *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcé le 2 décembre 1970*. Paris : Gallimard.
- Gallisson, R. (1971) *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris : Hachette.
- Gallisson, R. (1980) *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères – du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.

- Galisson, R. & Al. (1982): *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Collection « Langue et apprentissage des langues », Paris, Hatier-CREDIF.
- Gaonac'h, D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-CREDIF.
- Germain, C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Germain, C. & Séguin, H. (1998) *Le point sur la grammaire*. Paris : CLE International.
- Girard, D. (1995) *Enseigner les langues : méthodes et pratiques. Place de la communication, autonomie de l'élève et rôle de l'enseignant dans l'enseignement des langues*. Paris : Bordas.
- Goullier, F. (2006) *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier.
- Guichon, N. (2006) *Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia*. Paris, Ophrys.
- Guichon, N. (2012) *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Habermas, J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel, tome premier: rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- Herreras, J. C. (dir). (1998) *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. BCILL n° 92, Langues et sociétés, Louvain-la-Neuve, Peeters.
- Heyworth, F. & Al.(2003): *Face à l'avenir. Les enseignants en langues à travers l'Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Humboldt, W. von (2000) *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*. Édition bilingue, traduite par Thouard, D. Paris, Éditions du Seuil.
- Hymes D. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-CREDIF.
- Jeandillou, J.-F. (2006 [1997]) *L'analyse textuelle*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, K. (2001) *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, K. (2005) *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kramsch, C. (1991) *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier, Didier.
- Kuhn, T. (1970) *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Jakobson, R. (1963): *Essais de linguistique générale. 1. Les fondations du langage*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Lallement, B. & Pierret, N. (2007): *L'essentiel du CECR pour les langues. Le Cadre européen commun de référence pour les langues. École, collège, lycée*. Paris, Hachette Éducation.

- Le Boterf, G. (2008) *Repenser la compétence*. Paris : Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2013) *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles.
- Lions-Oliveri, M-L & Liria, P. (2009) (coord.) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris, Éditions Maison des langues.
- Lussier, D. (1992) *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (2014) *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Martinet, J. (1972) *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Martinez, P. (1996) *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Maurer, B. (2011) *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions de Archives Contemporaines.
- Médioni, M.-A. (2010) *25 pratiques pour enseigner les langues*. Lyon : Chroniques sociales.
- Meschonnic, H. (1982) *Critique du rythme*. Lagrasse : Éditions Verdier.
- Meschonnic, H. (1990) *Le langage Heidegger*. Paris : PUF.
- Meschonnic, H. (dir.) (1995) *La pensée dans la langue. Humboldt et après*. Saint Denis, PUV.
- Meschonnic, H. (1999) *Poétique du traduire*. Lagrasse : Éditions Verdier.
- Moirand, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moirand, S. (1990) *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- Moirand, S., Peytard, J. (1992) *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.
- Morin, E. (2005) *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.
- Moliné, M. (2006) (coord.) *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : Clé International.
- Paveau, A-M., Sarfati, G-E. 2003. *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris : Armand Colin.
- Porquier, R. & Py, B. (2006) *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : CRÉDIF, Didier.
- Puren, C. (1988) *Histoire de Méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, CLE International.
- Puren, C. (1994) *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF, Didier.

- Puren, C., Bertocchini, P., Constanzo, E. 1998. *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Ricœur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : Les Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (2005) *Discours et communication*. Paris : L'Herne.
- Richer, J.-J. (2012) *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : E.M.E.
- Rosen-Reinhardt, E. (2009) (coord.) *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le français dans le monde. Recherche et applications n°45. Paris, CLE International.
- Rosen-Reinhardt, E. & Reinhardt, C. (2010) *Le Point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.
- Searle, J.R. (1972) *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.
- Sheils, J. (1991) *La communication dans la salle de langue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Suso López, J. (2006) « De "Un Niveau-Seuil" au "Cadre Européen de Référence pour les langues" ». *Fondements linguistiques et psychologiques, approches et méthodologiques et tendances actuelles dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère*. Granada : EUG/ UAB.
- Tagliante, C. (2006) *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Tardieu, C. (2008) *La didactique des langues en 4 mots-clés – Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
- Tilman, F. (2004) *Penser le projet – Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Lyon : Chronique Sociale.
- Trabant, J. (1992) *Humboldt ou le sens dans le langage*. Liège : Mardaga, 203 p
- Truchot, C. (1994) *Le plurilinguisme européen*. Paris : Champion.
- Truchot, C. (2008) *Europe: l'enjeu linguistique*. Paris : La documentation française.
- Vernant, D. (1997) *Discours à l'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Widdowson, H. G. (1991 [1978]) *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Collection LAL. Paris : Crédif / Hatier / Didier.
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Hachette Paris.

Sitographie

<http://atilf.atilf.fr>

<https://www.cnrtl.fr/>

Divers (supports de cours, podcast, etc.)

Besse, H. (2019) « Element pour une histoire critique des emplois de méthode et méthodologie en didactique des langues ». Conférence de clôture, 3^{ème} journée CLIODIL, 26 juin 2019, Pourquoi et comment enseigner l’histoire des méthodologies en didactiques des langues et des cultures ?, Paris

Goullier, F. & Halberstadt, W. paru en février 2019 aux Éditions Didier pour fêter les 18 ans de publication du CECRL (https://soundcloud.com/user-145586577/sets/cecrl-anniversaire-du-cadre?utm_source=email&utm_medium=nl&utm_content=&utm_campaign=DIDIER_SCOLAIRE_NL_PROMO_CECRL_PODCAST_21022019 dernière consultation le 27/08/2019).

Riquois, E. (2016) « La séquence actionnelle », support de cours.

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé: L'avènement de la méthodologie actionnelle : une étude de sa complexité à travers la mise en œuvre de manuels de FLE	8
Liste des abréviations	104
Index des figures	115
Les conventions de transcription	20
Présentation	21
1.1 La responsabilité épistémologique de la didactique des langues étrangères en tant que champ disciplinaire	25
1.1.1 Qu'est-ce qu'un paradigme ?	30
1.1.2 Idée X Notion X Concept ? Ou des idées, des notions et des concepts ?	34
1.1.3 Perspective et approche : le rôle des méthodologies d'enseignement-apprentissage	38
1.1.3.1 Le statut de l'approche actionnelle en tant que méthodologie constituée en didactique des langues	43
1.1.3.2 La spécificité de la méthodologie actionnelle dans le manuel de FLE	48
1.2 Transposition didactique : du CECRL au discours de l'apprenant	57
1.2.1 La notion de transposition didactique	59
1.2.1.1 Contexte(s) et culture(s) éducative(s)	64
1.2.2 Le rôle du manuel de FLE dans la didactique du 21 ^{ème} siècle	70
1.2.2.1 Du <i>Cadre</i> au manuel de FLE	73
1.2.3 L'enseignant de FLE et son action de transpositeur méthodologique	75
1.2.3.1 L'apport de l'Ergonomie Française et la Clinique de l'Activité dans l'action de l'enseignant de FLE	77
1.2.4 La place de l'apprenant dans le processus de transposition didactique	80
1.3 Apprenant et acteur social : quelle est la différence ?	83
1.3.1 L'importance de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans la construction de l'acteur social	85
1.3.2 Subjectivité, historicité et formation de l'acteur social dans le discours	89

1.4 La notion de compétence communicative langagière (CCL)	92
1.4.1 Le monde du travail, le CECRL et la CCL	98
1.4.2 La compétence communicative langagière dans une approche actionnelle	101
1.4.3 L'apport de la notion de genre discursif dans la constitution de la CCL chez l'apprenant	106
1.4.3.1 Types de textes et types de discours dans l'approche actionnelle	117
1.4.4 Progression et compétence communicative langagière	120
1.4.4.1 Progressions méthodologiques et linguistiques	122
1.4.4.2 La compétence linguistique de l'apprenant	127
1.5 Langage, langue et discours	130
1.5.1 L'action de l'apprenant : la notion de discours au centre	135
1.5.2 Benveniste et la phrase comme unité principale du discours	139
1.5.4 La notion de grammaire du discours au centre de l'approche actionnelle	144
1.6 Pour une méthodologie actionnelle en didactique du FLE	145
1.6.1 Les catégories de la méthodologie actionnelle	151
2.1.1 L'observation des cours	163
2.2 Les contextes de la recherche	165
2.2.1 Le contexte brésilien de recherche : les Cours extracurriculaires de français (CEF)	165
2.2.1.1 Les enseignants des CEF	166
2.2.1.2 Le manuel <i>Alter Ego + 3</i>	167
2.2.2 Le contexte français : le Diplôme d'Université de français et les langues de spécialité (DUFLS)	169
2.2.2.1 Les enseignants du DUFLS	170
2.2.2.2 Le manuel <i>Le Nouvel Édito B1</i>	171
2.3 Les outils de recherche	172
2.3.1 Les questionnaires	172
2.3.2 Les entretiens semi-directifs avec les enseignants	173
2.3.3 L'observation des cours	175
2.3.4 Les productions des apprenants	176
2.4 La nature et la composition du corpus	177
2.4.1 Les critères de sélection des données	179

2.4.2 Les procédures et les grilles d'analyse	180
2.4.3 La validité scientifique et les aspects éthiques de la recherche	182
2.5 Les témoins de la recherche	183
2.5.1 La doctorante	183
2.5.2 L'enseignante des CEF	183
2.5.3 L'enseignante du DUFLS	184
2.5.4 Les apprenants des CEF	184
2.5.5 Les apprenants du DUFLS	192
3.1 Le manuel <i>Alter Ego + 3</i>	203
3.1.1 Les dossiers 4, 5 et 6 du manuel <i>Alter Ego + 3 B1</i>	207
3.1.2 La mise en œuvre du manuel <i>Alter Ego 3 +</i>	229
3.2 Le manuel <i>Le Nouvel Édito B1</i>	250
3.2.1 Les unités 1 et 4 du manuel <i>Le Nouvel Édito B1</i>	252
3.2.2 La mise en place du manuel <i>Le Nouvel Édito B1</i>	269
3.3 Les évidences de la MAC dans les deux contextes de recherche	278
3.4 Les productions écrites de M. et le manuel <i>Alter Ego + 3</i>	280
3.4.1 Les interactions orales de M.	284
4.1 La notion du sens dans l'ère actionnelle	289
4.2 L'enjeu du plurilinguisme	290
4.3 Petit dictionnaire de la méthodologie actionnelle	292
Conclusion	298
Bibliographie	301
Table des matières	30227

Annexes

Grille d'analyse des manuels	2
Questionnaires des apprenants des CEF	6
Questionnaires des apprenants du DUFLS	21
Entretiens semi-dirigés avec les enseignantes	50
- 1 ^{er} entretien avec J.	50
- 2 nd entretien avec J.	58
- Entretien avec M.	71
Conférence sur le manuel <i>Alter Ego</i> +	75
- Notes de la conférence	75
- Échange avec Monique Waendendries	76
Journal de bord des observations des cours	78
- Cours de J. aux CEF	78
- Cours de M. au DUFLS	87
Productions écrites de l'apprenante M. analysées dans la thèse	93
- Lettre	94
- Pétition	96
Les conventions de transcription	98
Transcriptions des interactions orales analysées dans la thèse	99
- Cours de J. aux CEF	99
- Cours de M. au DUFLS	109
- Interaction orale 1 entre enseignante (J.) et apprenante (M.)	112
- Interaction orale 2 entre enseignante (J.) et apprenante (M.)	115
Pages du manuel <i>Alter Ego</i> + 3 analysées et/ou citées dans la thèse	117
Pages du <i>Guide pédagogique</i> du manuel <i>Alter Ego</i> + 3 analysées et/ou citées dans la thèse	130
Pages du manuel <i>Le Nouvel Édito B1</i> analysées et/ou citées dans la thèse	144
Pages du <i>Guide pédagogique</i> du manuel <i>Le Nouvel Édito B1</i> analysées et/ou citées dans la thèse	159

Grille d'analyse des manuels

A. PRESENTATION GLOBALE

1. DESCRIPTION

Titre :	
Auteur(s) :	
Editeurs :	
Date de la 1 ^{ère} édition :	
Connotations suggérées par le titre :	
Présentation typographique (caractères, images, lisibilité...) :	
Articulation de contenus :	() unités didactiques, () modules, () unités d'apprentissage, () leçons, () dossiers, () autres. Préciser :

2. MATERIAUX COMPLEMENTAIRES

Matériaux prévus :	() guide du professeur, () cahier d'exercices, () livret de tests, () cédéroms collectifs, () DVD, () site Internet pour exercices en ligne
Heures de cours prévues :	
Objectifs déclarés :	() communicatifs, () d'apprentissage, () linguistiques, () culturels, () autres :
Clarté d'information / explication (suggestions méthodologiques, solutions d'exercices...) :	
Méthodologie affichée :	
Référence au CECRL :	() oui () non

3. DOCUMENTS ET SUPPORTS

Typologie des images :	() bandes dessinées, () vignettes, () photos, () dessins
Fonction des images :	() illustration, () complémentarité, () autre :

3.1 DOCUMENTS SONORES

Typologie des enregistrements :	() conversations informelles, () conversations formelles, () coups de téléphone, () interviews / sondages, () émissions radio (jeux, publicité, météo, information, horoscope...), () conférences, () chansons, () poèmes, () autres :
---------------------------------	---

Présentation de l'oral :	() oral transcrit dans la leçon, () oral transcrit à la fin du livre, () oral transcrit dans le guide du professeur
Qualité des enregistrements (débit, prononciation, intonation, bruits de fond...) :	
Type de langue proposée :	() standard, () registre adéquats aux situations de communication présentées (familier, formel, soutenu, argotique...), () variantes régionales

3.2 DOCUMENTS ECRITS ET/OU SCRIPTOVISUELS

Typologie :	() documents aléatoires (billets de train, étiquettes, cartes de restaurant, panneaux informatif...), () dépliants, () recettes, () mode d'emploi, () publicité, () lettres, () courriels, articles de journal, () textes littéraires, () autres :
Type de langue proposée :	() standard, () registres adéquats aux types de textes présentés (familier, formel, soutenu, fonctionnel...)

4. EVALUATION

Typologie des épreuves dans le manuel / dans le cahier d'exercice / dans le livret de tests :	() tests de niveau, () tests de progrès (évaluation formative), () tests de contrôle (évaluation sommative), () questionnaire / grille d'évaluation
Nature des épreuves :	() tests discrets, (qui évaluent une seule activité), () épreuves intégrées (qui évaluent deux ou plusieurs activités), () épreuves critériées

B. COHERENCE INTERNE DU MANUEL

(0) pas présent ; (1) peu présent ; (2) assez présent ; (3) très présent

5. LA COMPETENCE COMMUNICATIVE LANGAGIERE

POUR LA REALISATION DE LA TACHE L'APPRENANT MOBILISE :

Les compétences générales individuelles :	- le savoir : 0 – 1 – 2 – 3 - le savoir-faire : 0 – 1 – 2 – 3 - le savoir-être : 0 – 1 – 2 – 3
	le savoir-apprendre : 0 – 1 – 2 – 3

Les compétences linguistiques :	- la compétence lexicale : 0 – 1 – 2 – 3 - la compétence grammaticale : 0 – 1 – 2 – 3 - la compétence sémantique : 0 – 1 – 2 – 3 - la compétence phonologique : 0 – 1 – 2 – 3 - la compétence orthographique : 0 – 1 – 2 – 3 - la compétence orthoépique : 0 – 1 – 2 – 3
La compétence sociolinguistique :	- marqueurs des relations sociales : 0 – 1 – 2 – 3 - règles de politesse : 0 – 1 – 2 – 3 - expressions de la sagesse populaire : 0 – 1 – 2 – 3 - différences de registre : 0 – 1 – 2 – 3 - dialecte et accent : 0 – 1 – 2 – 3
Les compétences pragmatiques :	- la compétence discursive : 0 – 1 – 2 – 3 - la compétence fonctionnelle : 0 – 1 – 2 – 3 - la compétence de conception schématique : 0 – 1 – 2 – 3
La compétence plurilingue :	0 – 1 – 2 – 3
La compétence pluriculturelle :	0 – 1 – 2 – 3

6. LES TACHES

LES TACHES PROPOSENT DES ACTIONS QUI MOBILISENT LES ACTIVITES LANGAGIERES :

De réception :	- écoute ou compréhension de l'oral : 0 – 1 – 2 – 3 - lecture ou compréhension de l'écrit : 0 – 1 – 2 – 3 - réception audiovisuelle : 0 – 1 – 2 – 3
De production :	- production orale : 0 – 1 – 2 – 3 - production écrite : 0 – 1 – 2 – 3
D'interaction :	- interaction orale : 0 – 1 – 2 – 3 - interaction écrite : 0 – 1 – 2 – 3
De médiation :	- médiation orale : 0 – 1 – 2 – 3 - médiation écrite : 0 – 1 – 2 – 3
Les tâches sont du type :	- Les tâches authentiques de la vie réelle : 0 – 1 – 2 – 3 - Les tâches « cibles », de « répétition » ou « proches de la vie réelle » : 0 – 1 – 2 – 3 - Les tâches pédagogiques

	communicatives : 0 – 1 – 2 – 3 • Les tâches de pré-communication : 0 – 1 – 2 – 3 • pédagogique : 0 – 1 – 2 – 3 • Les tâches « métacommunicatives » : 0 – 1 – 2 – 3
L'apprenant s'investit personnellement pour la réalisation de la tâche :	0 – 1 – 2 – 3
L'apprenant décide son parcours et les procédures de réalisation de la tâche :	0 – 1 – 2 – 3
L'apprenant doit construire son propre matériel pour accéder aux tâches et/ou leur réalisation :	0 – 1 – 2 – 3
Les tâches proposent des types d'agir de la classe d'ordre :	• agir social d'usage : 0 – 1 – 2 – 3 • agir scolaire d'apprentissage : 0 – 1 – 2 – 3 • agir individuelle d'apprentissage : 0 – 1 – 2 – 3
La classe est un vrai espace d'action sociale :	0 – 1 – 2 – 3
Les tâches sont réalisables en dehors de la classe :	0 – 1 – 2 – 3

7. LES STRATEGIES

Les stratégies d'apprentissage sont énoncées clairement :	0 – 1 – 2 – 3
On y trouve des stratégies :	• de réception : 0 – 1 – 2 – 3 • de production : 0 – 1 – 2 – 3 • d'interaction : 0 – 1 – 2 – 3 • de médiation : 0 – 1 – 2 – 3
L'apprenant a recours à un portfolio	0 – 1 – 2 – 3

8. EVALUATION

L'auto-évaluation est présente dans le manuel :	0 – 1 – 2 – 3
L'apprenant peut faire un bilan de ses acquis :	0 – 1 – 2 – 3
Il est possible de faire une évaluation externe des compétences (hors-classe) :	0 – 1 – 2 – 3
L'apprenant s'entraîne aux différents diplômes en FLE (DELF, TCF, CLES...) :	0 – 1 – 2 – 3

9. CULTURE

L'idée de la Francophonie est présente dans le manuel :	0 – 1 – 2 – 3
D'autres langues-cultures, à part le français, y sont présentes :	0 – 1 – 2 – 3

10. CO-ACTION

L'idée de projet est évoquée dans le manuel :	0 – 1 – 2 – 3
---	---------------

Questionnaires des apprenants des CEF

Questionário

Você é: ☒ uma mulher () um homem Você tem: ____ anos As iniciais do seu nome: N.R.C.

Nacionalidade: Brasileira

1) Há quanto tempo você estuda francês? 4 anos meses.
(Indique se houve pausas: Sim, parei por um semestre)

2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?
É uma língua importante na área de
Relações Internacionais.

3) Além do francês, em que outras línguas você:
Fala: Inglês, Espanhol, Italiano
Lê: Inglês, Espanhol, Italiano
Escreve: Inglês, Espanhol
Compreende o que é dito: Inglês, Espanhol, Italiano

4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?
Não

5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?
A maior dificuldade são os exercícios de
"Écouter".

6) E o que é mais fácil para você?
A parte gramatical é um pouco mais fácil, pois
se assemelha à do italiano, que já estudei.

7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?
Infelizmente meu tempo de dedicação extra
classe tem sido escasso, mas procuro
ver filmes falados em francês sempre que possível.

8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?
 lendo textos acadêmicos e às vezes em atendimento
telefônico ou pessoal em meu trabalho.

9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? ☒ Sim () Não

10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? ☒ Sim () Não

Obrigada por sua contribuição!

Questionário

Você é: () uma mulher (X) um homem Você tem: 37 anos As iniciais do seu nome: C. F.

Nacionalidade: brasileira

- 1) Há quanto tempo você estuda francês? 32 meses.
(Indique se houve pausas: 2009 - 2011 / 2013 até o presente)
- 2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?
Interesse pela cultura francesa, especialmente a literatura, o cinema e a música.
- 3) Além do francês, em que outras línguas você:
Fala: Portuguesa, espanhola
Lê: portuguesa, espanhola, italiana
Escreve: portuguesa, espanhola
Compreende o que é dito: portuguesa, espanhola
- 4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?
Sim. A França. Turística e profissional.
- 5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?
Expressão oral
- 6) E o que é mais fácil para você?
Compreensão escrita e oral.
- 7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?
Leitura diária, em função de meu trabalho, e escuta frequente de programas de rádio - especialmente as transmissões de France Culture.
- 8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?
~~Apesar~~ Em meu trabalho, diário, com textos franceses.
- 9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? (X) Sim () Não
- 10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? (X) Sim () Não

Obrigada por sua contribuição!

Questionário

Você é: () uma mulher ☒ um homem Você tem: 44 anos As iniciais do seu nome: E J F

Nacionalidade: BRASILEIRA

1) Há quanto tempo você estuda francês? 48 meses.
(Indique se houve pausas: _____)

2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?

VIAGEM À FRANÇA

3) Além do francês, em que outras línguas você:

Fala: INGLÊS

Lê: INGLÊS

Escreve: INGLÊS

Compreende o que é dito: sim

4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?

FRANÇA, FÉRIAS

5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?

A FALA SER TÃO DIFERENTE, FONETICAMENTE, DA ESCRITA.

6) E o que é mais fácil para você?

PROVÍNCIA

7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?

ESTUDAR EM CASA. TREINAR O OUVIDO COM ÁUDIOS E VÍDEOS. EXERCÍCIOS E REDAÇÃO.

8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?

NENHUMA

9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? ☒ Sim () Não

10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? ☒ Sim () Não

Obrigada por sua contribuição!

Questionário

Você é: () uma mulher ☒ um homem Você tem: 67 anos As iniciais do seu nome: AZAB

Nacionalidade: Brasileiro

1) Há quanto tempo você estuda francês? 7 semest meses.
(Indique se houve pausas: _____)

2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?
Gosto pela língua e porque meu filho
vive em Paris

3) Além do francês, em que outras línguas você:
Fala: Espanhol e italiano e inglês
Lê: " " " "
Escreve: " " " "
Compreende o que é dito: as três

4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?
França: diversas vezes
Canadá: 1997

5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?
a fonética

6) E o que é mais fácil para você?
ler

7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?
escrever bastante e ler livros e revistas

8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?
Em viagem

9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? ☒ Sim () Não

10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? ☒ Sim () Não

Obrigada por sua contribuição!

Questionário

Você é: ☒ uma mulher () um homem Você tem: 56 anos As iniciais do seu nome: ETS

Nacionalidade: _____

- 1) Há quanto tempo você estuda francês? 18 meses.
(Indique se houve pausas: _____)
- 2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?
GOSTAR DE ESTUDAR LINGUAS, ESPECIALMENTE O
FRANÇÊS. Apreciar a cultura, a gastronomia,
O CINEMA ETC...
- 3) Além do francês, em que outras línguas você:
Fala: INGLÊS
Lê: INGLÊS
Escreve: INGLÊS
Compreende o que é dito: INGLÊS
- 4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?
CANADÁ
- 5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?
OS VERBOS (CONJUGAÇÃO), FONÉTICA,
- 6) E o que é mais fácil para você?
LEITURA - COMPREENSÃO ESCRITA
- 7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?
ALÉM DAS AULAS ASSISTO A TV MONDÉ, APP RFI
ASSISTO FILMES FRANCESES E AS VEZES LEO
MURO
- 8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?
ALÉM DAS ATIVIDADES DA QUESTÃO ANTERIOR,
EM VIAGENS
- 9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? (☒) Sim () Não
- 10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? (☒) Sim () Não

Obrigada por sua contribuição!

Questionário

Você é: ☒ uma mulher () um homem Você tem: 61 anos As iniciais do seu nome: EDR

Nacionalidade: Brasileira

1) Há quanto tempo você estuda francês? 36 meses.
(Indique se houve pausas: _____)

2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?
Gosto da língua, amo viajar e
necessidade de ocupar a mente.

3) Além do francês, em que outras línguas você:
Fala: Espanhol
Lê: Espanhol
Escreve: Espanhol
Compreende o que é dito: Espanhol

4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?
Paris - uma semana apenas -
2012

5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?
Falta de tempo de estudos fora
da classe.

6) E o que é mais fácil para você?
Entender

7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?
Escuto CDs de músicas francesas,
CDs de textos franceses

8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?
Em meu carro nos trajetos

9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? ☒ Sim () Não

10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? ☒ Sim () Não

Obrigada por sua contribuição!

Questionário

Você é: ☒ uma mulher () um homem Você tem: ____ anos As iniciais do seu nome: RH

Nacionalidade: BRAS

1) Há quanto tempo você estuda francês? 36 meses.
(Indique se houve pausas: _____)

2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?
- PRAZER (PROJETO ANTIGO)
- COMECEI E PAREI POR DOIS VEZES (+ 20 ANOS)

3) Além do francês, em que outras línguas você:
Fala: _____
Lê: INGLES
Escreve: _____
Compreende o que é dito: _____

4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?
FRANCA - 3 VEZES (PARIS / MONTPELLIER)
CANADÁ - 2 VEZES

5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?
SEU INDISCIPLINADA
É NECESSÁRIO ESTABELER UMA ROTINA.

6) E o que é mais fácil para você?
GRAMÁTICA

7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?
SITES : FRANÇAIS FACILE
COMME UNE FRANÇAISE
C'EST PAS SORCIER (TV2)

8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?
LIVROS / FILMES / VIAGEM

9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? ☒ Sim () Não

10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? () Sim ☒ Não (MAS TENTO!)

Obrigada por sua contribuição!

Questionário

Você é: ☒ uma mulher () um homem Você tem: 54 anos As iniciais do seu nome: VS

Nacionalidade: brasileira

1) Há quanto tempo você estuda francês? _____ meses. (comecei em 78)
(Indique se houve pausas: parei em 83 e voltei ano passado)

2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?
Sempre me interessei desde a
adolescência

3) Além do francês, em que outras línguas você:

Fala: grego Inglês (não fluente) Espanhol
Lê: grego 110 "
Escreve: 110 11 "

Compreende o que é dito: grego inglês Espanhol.

4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?

Frância há dez anos

5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?

agora com tanto tempo parada e
a idade, a gramática.

6) E o que é mais fácil para você?

Por incrível que pareça, acho
que os verbos...

7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?

algumas músicas, filmes...

8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?

com muito raro.

9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? () Sim ☒ Não

10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? () Sim ☒ Não

Obrigada por sua contribuição!

Questionário

Você é: ☒ uma mulher () um homem Você tem: 63 anos As iniciais do seu nome: EMSB

Nacionalidade: BRASILEIRA

- 1) Há quanto tempo você estuda francês? 20 meses.
(Indique se houve pausas: sempre)
- 2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?
Meu filho foi estudar na França e ainda permanece lá. É o quanto amo que vamos visitá-lo.
- 3) Além do francês, em que outras línguas você:
Fala: inglês e italiano
Lê: // //
Escreve: italiano
Compreende o que é dito: _____
- 4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?
Frância e Canadá
- 5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?
Conversação
- 6) E o que é mais fácil para você?
Entender do que falar
- 7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?
As vezes uso internet.
- 8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?
TV - 5 - cinema -
- 9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? ☒ Sim () Não
- 10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? ☒ Sim () Não

Obrigada por sua contribuição!

Questionário

Você é: () uma mulher () um homem Você tem: 66 anos As iniciais do seu nome: M.E.R.

Nacionalidade: Brasileira

- 1) Há quanto tempo você estuda francês? 17 meses. à USP?
(Indique se houve pausas: sim, 30 minutos, mas anos atrás.)
- 2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?
Eu fui produzida em Lido (Português-Francês) em 1973, Lido Aliança Francesa de 1973 a 1977, de 1977 à 2008, eu parei com o francês porque trabalhei em comércio, depois me aposentei e comecei a viver o meu francês.
- 3) Além do francês, em que outras línguas você:
Fala: um pouco, italiano.
Lê: (+ eu-)
Escreve: (+ eu-)
Compreende o que é dito: (+ eu-)
- 4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?
não
- 5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?
Eu penso por a gramática que, por mais que estudamos, e, pensamos ter aprendido, chega o momento para enanos em pequenos palmários; acho que exercícios de gramática deviam ser mais exercitados em casa.
- 6) E o que é mais fácil para você?
Gosto de falar a língua, ler o livro.
- 7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?
Eu, assiduamente, faço exercícios d'écoute, de compréhension, e, exuto os jornais, nos pides de língua francesa, e, como ler e exutar os poemas de literatura francesa.
- 8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?
não
- 9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? (X) Sim () Não
- 10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? (X) Sim () Não

Obrigada por sua contribuição!

Questionário

Você é: ☒ uma mulher () um homem Você tem: 28 anos As iniciais do seu nome: M.A.

Nacionalidade: brasileira

- 1) Há quanto tempo você estuda francês? 8 semestres - Campus + 2 semestres instrumental
(Indique se houve pausas: não) (Centro de Línguas, FFLCH).
- 2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?
Prestar exame de proficiência, leitura de bibliografia,
leitura de literatura. Tenho simpatia pela língua e
pela cultura francesa.
- 3) Além do francês, em que outras línguas você:
Fala: Pouco de japonês.
Lê: Espanhol. Pouco de inglês e japonês
Escreve: Pouco em japonês e inglês.
Compreende o que é dito: Pouco de inglês, japonês e espanhol.
- 4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?
Não.
- 5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?
Praticar mais fora de sala de aula (ter mais prática-
tência), sobretudo na escrita e fala.
- 6) E o que é mais fácil para você?
Leitura (pois tenho contato com bibliografia e
citações em cursos, legendas).
- 7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?
Procurar livros ou vídeos e músicas que coincidam
com outros assuntos de meu interesse/necessidade.
- 8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?
Principalmente em leitura de bibliografia ou pesquisas
de internet.
- 9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? ☒ Sim () Não
- 10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? ☒ Sim () Não

Obrigada por sua contribuição!

Questionário

Você é: () uma mulher (X) um homem Você tem: 76 anos As iniciais do seu nome: IBF

Nacionalidade: Brasileira

- 1) Há quanto tempo você estuda francês? ± 48 meses.
(Indique se houve pausas: não)
- 2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?
motivos culturais, vontade de ler obras em outras línguas, poder dialogar com pessoas em outras línguas, viajar e dialogar sem intérpretes, assistir filmes.
- 3) Além do francês, em que outras línguas você:
Fala: Português, Inglês
Lê: Português, Inglês
Escreve: Português, Inglês
Compreende o que é dito: _____
- 4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?
Não
- 5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?
compreensão oral, o que dificulta o entendimento de algumas explicações em aula e conseqüentemente o aprendizado.
- 6) E o que é mais fácil para você?
compreensão escrita.
- 7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?
Procuro ouvir o CD do livro, porém o CD do livro atual é CD-ROM e não se consegue ouvir em qualquer aparelho som, só no computador.
- 8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?
leitura de livros em francês;
- 9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? (X) Sim () Não
- 10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? (X) Sim () Não

Obrigada por sua contribuição!

Questionário

Você é: () uma mulher (X) um homem Você tem: 26 anos As iniciais do seu nome: LG

Nacionalidade: brasileira

- 1) Há quanto tempo você estuda francês? 25 meses.
(Indique se houve pausas: _____)
- 2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?

É uma língua importante em minha
área de estudos (Letras Clássicas).

- 3) Além do francês, em que outras línguas você:

Fala: somente português

Lê: inglês, espanhol, italiano

Escreve: somente português

Compreende o que é dito: espanhol, italiano, inglês.

- 4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?

nunca visitei.

- 5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?

Internalizar a sintaxe

- 6) E o que é mais fácil para você?

as estruturas que se assemelham ao português

- 7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?

Leio jornais na internet e ouço rádio (RF1).

- 8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?

nos congressos acadêmicos.

- 9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? () Sim (X) Não

- 10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? (X) Sim () Não

Obrigada por sua contribuição!

Questionário

Você é: ☒ uma mulher () um homem Você tem: 70 anos As iniciais do seu nome: OCS

Nacionalidade: Brasileira

- 1) Há quanto tempo você estuda francês? _____ meses.
(Indique se houve pausas: _____)
- 2) Que motivos o/a levaram a querer aprender francês?
- Gosto da língua desde os tempos de colégio
- Falar um 2º idioma
- Passar um período na França p/ aprender a culinária
- 3) Além do francês, em que outras línguas você:
Fala: Inglês
Lê: Inglês
Escreve: Inglês
Compreende o que é dito: Sim
- 4) Você já visitou algum país francófono? Se sim, qual? Em que ocasião?
Não
- 5) Segundo você, qual é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado da língua francesa?
- Compreensão Oral
-
- 6) E o que é mais fácil para você?
Escrever / Ler
- 7) O que você faz para ou o que você utiliza para aprender mais rapidamente e/ou melhor?
Escuto músicas, assisto filmes e programas.
- 8) Fora da sala de aula, do Curso Extracurricular, em que oportunidades você pode utilizar a língua francesa?
Ouvindo programas de TV
- 9) Você se considera um(a) aluno(a) assíduo(a)? ☒ Sim () Não
- 10) Você se considera um(a) aluno(a) pontual? ☒ Sim () Não

Obrigada por sua contribuição!

Questionnaires des apprenants du DUFLS

Questionnaire

Vous êtes: (☒) une femme () un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom Yi

Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 15 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:

pauses: Janvier ~~2010~~, Février cette année)

- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

D'abord, le français et d'autres langues européennes m'intéressent beaucoup.
En plus, c'est pour mes études à l'université en France.

- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles ?:

Parler: Chinois, anglais, Guangdongais, canien

Lire: Chinois, anglais

Ecrire: Chinois, anglais

Comprendre ce qui est dit: Chinois, anglais, Guangdongais

- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici ?

Oui. C'est la première fois en France depuis Mars cette année.

- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

① les vocabulaires de spécialité

② les mots familiers.

- 6) Et ce qui vous semble le plus facile ?

Ce qui est plus facile pour moi, c'est de lire en français.

- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement ?

① prendre des notes et réviser ② écouter de la radio

③ lire des journaux ④ regarder des vidéos sur Internet

- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française ? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique ?

① Quand je voudrais échanger avec les autres ou faire des amis français, je suis motivée de l'apprendre bien l'apprendre. ② Oui

- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? (☒) Oui () Non

- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? () Oui (☒) Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: () une femme (X) un homme Vous avez: 20 ans Votre prénom Alex LIU

Nationalité: Chine

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 15 mois.

(Indiquez s'il y a eu des pauses:

Janvier, février 2016 et les vacances d'été)

- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

J'aime bien la prononciation du français et bien-sûr c'est aussi pour mes études en France. Il faut bien comprendre et parler le français pour entrer à l'université.

- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:

Parler: le chinois, l'anglais

Lire: le chinois, l'anglais

Ecrire: le chinois, l'anglais

Comprendre ce qui est dit: le chinois, l'anglais

- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?

Oui, c'est la première fois. Je suis venu ici en Mars et je suis rentré en Chine pendant les vacances d'été. Je suis revenu en France en Septembre.

- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

Comme les autres je pense la plus grande difficulté c'est la compréhension orale. Les gens parlent trop vite. Ainsi que quelques fois j'oublie le mot et je vais dire le mot comme l'anglais.

- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?

La prononciation je pense qu'il est facile après avoir appris et pratiqué. C'est un peu bizarre.

- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?

Personnellement je regard le journal télévisé sur Internet car c'est gratuit et les gens prononcent bien. Je peux aussi savoir qu'est-ce qui se passe dans le monde entier.

- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?

Je vais dans un club à Paris, un club franco-chinois. Il y a des gens qui apprennent le chinois. On peut s'aider et communiquer en français.

- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? (X) Oui () Non

- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (X) Oui () Non

Bien sûr :)

Merci de votre contribution!

Oui, je peux savoir qu'est-ce que les français disent. Comment parler comme des français.

Questionnaire

Vous êtes: ☒ une femme () un homme Vous avez: 20 ans Votre prénom Elisa féminin

Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez-vous le français? plus de 24 mois. pendant les jours
(Indiquez s'il y a eu des pauses: J'apprends le français depuis la deuxième année de mon lycée mais seulement)
- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
Pour m'intéresser les études en France.

- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:

Parler: l'Anglais le Chinoise

Lire: l'Anglais le Chinois

Ecrire: l'Anglais le Chinois

Comprendre ce qui est dit: l'Anglais le Chinois

- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?

Oui. depuis la fin de mars.

- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

Avoir une conversation effective avec les français.

- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?

Je peut trouver pleins de matériels original en français.

- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?

J'apprends le français plutôt sur le manuel, systématiquement.

- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?

l'examen, le cinéma, le théâtre, le débat politique.

Je ne connais mieux quelles sont mes limites dans cette domaine.

- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? ☒ Oui () Non

- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? () Oui ☒ Non

et je sais mieux
mon orientation
après.

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: (✓) une femme () un homme Vous avez: 20 ans Votre prénom Rosaline

Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 26 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:

il y a 8 mois de pause)

- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

Je pense que je ~~le~~ peux l'utiliser pour mon travail.

- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles ?:

Parler: Chinois, anglais

Lire: Chinois, anglais

Ecrire: Chinois, anglais

Comprendre ce qui est dit: Chinois, anglais

- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici ?

Oui, depuis 2 mois.

- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

La grammaire est assez complexe.

- 6) Et ce qui vous semble le plus facile ?

C'est la prononciation.

- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement ?

lire des journaux et regarder la télé.

- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française ? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique ?

Dans les magasins. Non, je ne le trouve pas.

- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? (✓) Oui () Non

- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (✓) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: (X) une femme () un homme Vous avez: 20 ans Votre prénom Emeline

Nationalité: Chinois

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 15 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:
il y a eu des pauses de 2 mois)
- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
J'aime la langue, je pense que la langue est un utile de communiquer et aussi un art et une culture. Je voudrais maîtriser beaucoup de langues
- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:
Parler: Chinois, Anglais
Lire: Chinois, Anglais
Ecrire: Chinois, Anglais
Comprendre ce qui est dit: Chinois, Anglais
- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?
Oui, c'est la première fois que je suis en France. Depuis le 03/03/2016, je suis arrivée en France.
- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?
La plus grande difficulté, c'est la compréhension orale. Parce que les français parlent très vite, je ne comprends pas.
- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?
Je semble que la compréhension écrite soit le plus facile, parce que
- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?
Tout d'abord, je récite les articles pour mieux maîtriser les vocabulaires. Ensuite j'écoute les 20h et lire les leçons.
- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?
En dehors de la salle de classe, j'utilise français dans beaucoup de cas, j'utilise français sur les réseaux sociaux et CAF, LMD, le banque, etc.
- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? (X) Oui () Non
- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (X) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: (✓) une femme () un homme Vous avez: 20 ans Votre prénom Astoria

Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 12 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:
il y a 2 mois des pauses)
- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
Pour étudier en France.
- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:
Parler: le chinois, l'anglais, le japonais
Lire: le chinois, l'anglais
Ecrire: le chinois, l'anglais
Comprendre ce qui est dit: le chinois, l'anglais, le japonais
- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?
Oui, c'est la première fois en je viens en France.
¶ Environ 2 mois.
- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?
La conjugaison, les vocabulaires,
- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?
La lecture
- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?
Regarder les films en français.
- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?
La Banque banque.
Oui.
- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidü(e)? (✓) Oui () Non
- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (✓) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: () une femme (X) un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom Nicolas

Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez-vous le français? 8 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:)
- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
Pour étudier en France et connaître la culture de France
- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:
Parler: chinois, anglais,
Lire: chinois, anglais, japonais
Ecrire: chinois, anglais, japonais
Comprendre ce qui est dit: chinois, anglais
- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?
C'est ma deuxième fois. Depuis 3 mois.
- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?
Je pense que c'est la conjugaison et la grammaire en français.
- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?
~~Grammaire~~ La prononciation.
- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?
Écouter beaucoup de choses et écrire les articles.
- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?
Je pense que j'ai appris beaucoup de choses de français dans les cours et je parle mieux après.
- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? (X) Oui () Non
- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (X) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: () une femme (X) un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom James

Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 18 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses: une pause de 3 mois
Il y a eu 3 mois de pause)
- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
Pour étudier en France et maîtriser une langue internationale
à part l'anglais pour ^{mieux} communiquer avec les autres et lire les
textes en version originale.
- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:
Parler: cantonais, anglais, chinois
Lire: cantonais, anglais, chinois, japonais
Ecrire: cantonais, anglais, chinois
Comprendre ce qui est dit: cantonais, anglais, chinois, ~~japon~~
- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?
Oui, c'est ma première fois en France.
Je suis ici depuis 10 mois (2 mars)
- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?
Ma plus grande difficulté est la compréhension orale
- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?
Et la grammaire me semble le plus facile.
- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?
écouter de la radio, regarder les JT, parler avec les
français ou les étrangers que en français
- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?
Communiquer avec les amis et les vendeurs
C'est idéal pour pratiquer et améliorer mon français.
- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? (X) Oui () Non
- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (X) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: () une femme (X) un homme Vous avez: 18 ans Votre prénom LIN Tianyuan

Nationalité: chinoise

- Depuis combien de temps étudiez vous le français? 15 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:
2 mois de vacance)
- Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
Je voudrais apprendre une autre langue. Le français est. Maintenant il y a beaucoup de gens parlent le français en Europe. C'est pratique utile pour moi dans le futur.
- En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:
Parler: anglais, ~~chinoise~~ chinois
Lire: anglais, ~~chinoise~~ chinois
Ecrire: anglais, chinois
Comprendre ce qui est dit:
- Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?
Oui, c'est ~~ma~~ première fois en France. Je suis ici depuis 7 mois.
- Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?
A mon avis, la compréhension oral est la plus grande difficulté pour moi.
- Et ce qui vous semble le plus facile?
Je semble que le ~~français~~ plus facile est la grammaire.
- Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?
J'écoute des musique et des textes français. Et je parle ~~français~~ beaucoup avec les autres personnes tous les jours.
- En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?
Dans le bus, metro, boutique, etc. Je trouve que parler plus et communiquer avec les autres sont le meilleur choix.
- Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? (X) Oui () Non
- Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (X) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: () une femme (X) un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom Joël

Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 15 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:
4 mois de pauses)
- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
Pour entrer dans l'université française pour suivre l'enseignement supérieur.
- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles ?:
Parler: Chinois, anglais
Lire: chinois anglais
Ecrire: chinois anglais
Comprendre ce qui est dit: chinois anglais
- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici ?
Oui. Moins de 2 mois
- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?
Les grammaires et les tournures de locutions.
- 6) Et ce qui vous semble le plus facile ?
Compréhension écrite.
- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement ?
Lire les journaux français et les romans français.
- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française ? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique ?
Faire des choses quotidiennes comme m'inscrire à l'école ou EDF. Sur compréhension orale, oui.
- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? (X) Oui () Non
- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (X) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: ☒ une femme () un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom Claudia

Nationalité: chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 14 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:
d'ai fait pause pendant 2 mois.)
- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
Ma motivation est d'apprendre la langue.
- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles ?:
Parler: Chinois, Anglais, Russe (un peu)
Lire: Chinois, Anglais
Ecrire: Chinois, Anglais
Comprendre ce qui est dit: Chinois, Anglais, Russe (un peu)
- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici ?
Oui, c'est ma première fois en France, je suis ici depuis 9 mois.
- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?
Pour moi, la plus grande difficulté est de retenir les mots qui varie en genre et en nombre.
- 6) Et ce qui vous semble le plus facile ?
Le plus facile est compréhension écrite et grammaire.
- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement ?
Pour mieux apprendre, ~~j'utilise~~ je veux retenir les mots que je connais pas
- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française ? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique ?
En dehors de la salle de classe, je mobilise le plus souvent quand j'ai eu des problèmes et je trouve que cela a un impact sur l'évolution
- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? ☒ Oui () Non
- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? ☒ Oui () Non

Questionnaire

Vous êtes: ☒ une femme () un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom Shuni

Nationalité: Chine

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 16 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:)
- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
C'est parce que je veux continuer mes études en France et en outre, j'aime bien apprendre une autre langue étrangère.
- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:
Parler: Anglais, un peu de japonais.
Lire: Anglais
Ecrire: Anglais
Comprendre ce qui est dit: Anglais, un peu de japonais.
- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?
Oui c'est ma première fois en France et je suis arrivée ici depuis Mars en cette année.
- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?
D'après moi, la compréhension orale est la plus difficile.
- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?
Ce qui me semble le plus facile, je pense que c'est la grammaire.
- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?
Je pense que si je veux bien améliorer le français, il faut maîtriser plus de vocabulaires et pratiquer la compréhension orale plus souvent.
- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?
Je pense que c'est dans des restaurants et des magasins. Je pense que et à mon avis, je peux apprendre des expressions plus orales.
- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? ☒ Oui () Non
- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? ☒ Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: (X) une femme () un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom Catherine

Nationalité: Chine.

- 1) Depuis combien de temps étudiez-vous le français? 15 mois.

(Indiquez s'il y a eu des pauses:

il y a 4 mois des pauses.)

- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

Pour faire mes études en France.

- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles? :

Parler: Chinoise, Anglais

Lire: Chinois, Anglais

Ecrire: Chinois, Anglais

Comprendre ce qui est dit: Chinois, Anglais.

- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?

Oui, c'est la première fois en France. Je suis restée en France et y a 6 mois depuis.

- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

D'après moi, la compréhension l'oral est le plus grand problème.

- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?

Je pense que la compréhension écrite est moins difficile.

- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement? Journaux

Je visite des sites français. Je lis des journaux français aussi. J'ai vu beaucoup de films en français avec des sous-titres français.

- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?

En dehors de la salle de classe, quand je parle avec des français, ça me mobilise beaucoup mon français.

- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidue(e)? (X) Oui () Non

- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (X) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: (X) une femme () un homme **Vous avez:** 1 1/2 ans **Votre prénom** _____

Nationalité: Chinois

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 8 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses: _____)
- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
En Chine, tous les étudiants parlent l'anglais comme la langue seconde, apprendre le français, c'est peut-être plus d'avantages, comme la langue troisième.
- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:
Parler: le coréen, l'anglais
Lire: le coréen, l'anglais
Ecrire: le coréen, l'anglais
Comprendre ce qui est dit: le coréen, l'anglais
- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?
Oui, c'est ma première fois en France. Il y a presque 2 mois.
- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?
Pour moi, la compréhension orale est la plus difficile.
- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?
Je me semble que la grammaire est la plus facile.
- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?
Je vais lire les journaux tous les jours et prendre des notes pour accumuler les expressions très locales.
- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?
Quand je parle avec une française, ma français s'améliore beaucoup. Oui, c'est important pour ma compétence linguistique.
- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidue(e)? (X) Oui () Non
- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (X) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: () une femme (X) un homme Vous avez: 20 ans Votre prénom pas de prénom français
Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 13 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:
Il y a 6 mois de pause.)
- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
J'apprends le français pour ~~cont~~ continuer mes études en France
- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:
Parler: Anglais, Chinois
Lire: Anglais, Chinois
Ecrire: Anglais, Chinois
Comprendre ce qui est dit: Anglais, Chinois
- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?
Oui, c'est ma première fois en France.
Je suis ici depuis 5 mois
- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?
Ma plus grande difficulté est la compréhension orale.
- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?
Pour moi, le plus facile est la compréhension écrite
- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?
Je ~~note~~ retiens des vocabulaires et fais des lectures.
- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?
Quand je suis dans la poste et le supermarché, ~~mais~~ je parle français.
Je ne ressens pas d'impact.
- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? () Oui (X) Non
- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (X) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: () une femme (x) un homme Vous avez: 20 ans Votre prénom Enzo
Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 15 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses: _____)
- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
Je suis intéressé à jeux vidéo et la création de jeux vidéo. Il y a les entreprises de jeux vidéo en France
- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:
Parler: Chinoise, Anglaise (peu)
Lire: Chinoise, Anglaise (peu)
Ecrire: Chinoise, Anglaise (peu)
Comprendre ce qui est dit: Chinoise, Anglaise (peu)
- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?
C'est ma première fois en France.
- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?
Pour moi, la plus grande difficulté est compréhension orale.
- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?
La grammaire me semble le plus facile.
- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?
Selon moi, réciter les textes dans le livre et écouter la radio française.
- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?
Dans le restaurant et les organismes du gouvernement.
- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? () Oui (x) Non
- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (x) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: () une femme (X) un homme Vous avez: 20 ans Votre prénom Cécile
Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez-vous le français? 24 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses: _____)
- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
1. Pour étudier et prendre la stage en France
2. Pour obtenir plus de façon de travail.
- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:
Parler: Chinoise, Anglaise, Cantonais
Lire: Chinoise, Anglaise, Cantonais
Ecrire: Chinoise, Anglaise, Cantonais
Comprendre ce qui est dit: Chinoise, Anglaise, Cantonais
- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?
Oui, ça fait un an que j'étais en France
- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?
Franchement, la grammaire, la dictée et la prononciation.
- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?
Pour moi, la production orale est plus facile pour moi.
- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?
Je sais trouver qu'il y a plein de parent entre le français et l'anglais, donc on peut comprendre le français par comparaison avec le anglais.
- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?
Je suis un peu proche de notre professeurs. L'environnement de la langue.
- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidue(s)? () Oui (X) Non
- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? () Oui (X) Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: ☒ une femme () un homme Vous avez: 20 ans Votre prénom Ning
Nationalité: Chinoise

1) Depuis combien de temps étudiez-vous le français? 15 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:)

2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

C'est pour entrer dans l'université à Paris ainsi pour maîtriser une nouvelle langue utile.

3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:

Parler: Anglais chinois

Lire: Anglais chinois

Ecrire: Anglais chinois

Comprendre ce qui est dit: Anglais chinois

4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?

Oui, Je suis arrivée à Paris en Mars 2016

5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

Compréhension Orale est la plus grande difficulté pour moi. parce qu'il y a toujours les conjugaisons, les mots très oraux ou familiers, comme une chinoise qui n'est jamais dans la culture

6) Et ce qui vous semble le plus facile? française. ça besoin du temps pour s'adapter
Compréhension écrite

7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?

Utiliser français tout le temps pour réviser, pratiquer. comme l'habitude

8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?

J'aime bien regarder le journal comme vidéo de France info. Il n'y a pas de sous-titre. Juste regarder les images et écouter

9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? () Oui ☒ Non

10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? ☒ Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: ☒ une femme () un homme Vous avez: 20 ans Votre prénom Flavie

Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 11 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:
2 mois de pause)
- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?
pour faire mes études en France
- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:
Parler: _____
Lire: _____
Ecrire: _____ } anglais, chinois
Comprendre ce qui est dit: _____
- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?
Oui c'est ma première fois en France.
Depuis 3 mois je suis ici
- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?
Compréhension Orale est ma plus grande difficulté.
- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?
La grammaire est le plus facile
- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?
Ecouter des chansons française.
Lire des fait-divers
- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?
Quand je régler des formalités administratives je mobilise le plus souvent le français. Oui, c'est une amélioration.
- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? () Oui (☒) Non
- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? () Oui (☒) Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: (✓) une femme () un homme Vous avez: 20 ans Votre prénom Sébastien

Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 15 mois.

(Indiquez s'il y a eu des pauses:

2 mois de vacances)

- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

Pour faire mes études en France,

- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles? :

Parler: Chinois, Anglais, Allemand.

Lire: Chinois, Anglais, Allemand.

Ecrire: Chinois, Anglais, Allemand.

Comprendre ce qui est dit: Chinois, Anglais.

- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?

Non, 2 fois.

- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

Les vocabulaires,

Production écrite

- 6) Et ce qui vous semble le plus facile?

Production orale

- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?

communiquer avec les français.

- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?

J'utilise souvent le français dans les clubs d'échange.

Oui, Je parle beaucoup avec les français. et a

- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? () Oui (X) Non

- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? () Oui (X) Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: () une femme (X) un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom: HUANG

Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 15 mois.

(Indiquez s'il y a eu des pauses:

2 mois de vacances.)

- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

Pour aller en France.

- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles ?:

Parler: Chinois, Anglais

Lire: Chinois, Anglais

Ecrire: Chinois, Anglais

Comprendre ce qui est dit: Chinois, Anglais.

- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici ?

Oui. Je suis ici depuis 9 mois.

- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

Les vocabulaires et les mots de connexion.

- 6) Et ce qui vous semble le plus facile ?

Lire en français même si on ^{ne} sait pas ce qu'il signifie.

- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement ?

Ecouter les nouvelles en français dès que possible.

- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française ? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique ?

Quand je fais des caques, je j'utilise français plus souvent.

Oui, je suis beaucoup plus familier avec les mots de ce domaine.

- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? () Oui (X) Non

- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (X) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: () une femme ☒ un homme Vous avez: 18 ans Votre prénom Zidane

Nationalité: Chinoise

1) Depuis combien de temps étudiez-vous le français? 15 mois.

(Indiquez s'il y a eu des pauses:

4 mois.)

2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

1. Pour étudier en France.

2. Maîtriser une nouvelle langue.

3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:

Parler: Anglais (intermédiaire) Japonais (débutant) Chinois (langue

Lire: Anglais Chinois maternelle)

Ecrire: Anglais Chinois

Comprendre ce qui est dit: Anglais Chinois

4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?

Oui Plus que 7 mois

5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

Pour moi, c'est plutôt la compréhension orale et les mots familiers. Même si tout va bien pendant le cours de français, c'est presque impossible pour moi de

6) Et ce qui vous semble le plus facile? Comprendre ce que les étudiants disent dans le cours de baccalauréat

Grammaire ou compréhension écrite.

7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?

1. Plus concentré sur les mots clés.

2. Combiner la parole et le geste.

8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évaluation de votre compétence linguistique?

Oui. Je parle avec l'accueil de la langue. Oui. Je dois former mes phrases au temps même.

9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? ☒ Oui ☒ Non

sa demande une

10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? ☒ Oui ☐ Non

concentration extrême.

Merci de votre contribution!

Questionnaire

(ZHENG Changhao)

Vous êtes: () une femme (✓) un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom: Aurelien

Nationalité: République de la Chine Chine.

1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 10 mois.

(Indiquez s'il y a eu des pauses: 2 mois)

2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

Plus romantique.

Apprendre Apprenant des connaissances via le français.

Pour voyager en Afrique.

3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:

Parler: Mandarin, Cantonais, Anglais

Lire: Mandarin, Cantonais, Anglais

Ecrire: Mandarin, Cantonais, Anglais

Comprendre ce qui est dit: Cantonais, Mandarin, Anglais

4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?

Oui, vers 3 mois

5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

Grammaire Grammaire

6) Et ce qui vous semble le plus facile?

Rien.

7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?

Seulement retenir.

8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?

Faisant des affaires quotidiennes. Cela améliore ~~non~~ ^{vraiment} l'oral et la compréhension orale.9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? () Oui (X) Non ^{vraiment} ~~vraiment~~10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (X) Oui ^{exactement} () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: () une femme (X) un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom Vincent

Nationalité: Chine

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 16 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:)

- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

Le français est une langue internationale et je vais faire mes études en France c'est mieux pour moi de faire mes études à l'avenir.

- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles ?:

Parler: Chinois, L'Anglais,

Lire: Chinois, L'Anglais

Ecrire: Chinois, L'Anglais

Comprendre ce qui est dit: Chinois, L'Anglais

- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici ?

Oui, c'est ma première fois en France. Depuis Mars je suis ici.

- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

C'est la compréhension orale qui est la plus difficile.

- 6) Et ce qui vous semble le plus facile ?

La production écrite est la plus facile.

- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement ?

On peut participer des activités ~~avec~~ plus souvent avec les français. Et on peut parler plus et écrire plus l'accès d'articles.

- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française ? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique ?

Quand quelque français me dit quelque chose mais je ne comprends pas. Ça me mobilise de bien apprendre le français.

- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? () Oui (X) Non

- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (X) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: ☒ une femme () un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom Melane.

Nationalité: Chine

1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 15 mois.

(Indiquez s'il y a eu des pauses: _____)

2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

① Pour bien faire mes études dans une université française

② Pour maîtriser une nouvelle langue.

3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles?:

Parler: Anglais, Chinois

Lire: Anglais, coréen, chinois

Ecrire: Anglais, chinois

Comprendre ce qui est dit: anglais, chinois

4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici?

Oui. C'est ma première fois en France.

Je suis ici depuis 8 mois.

5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

Écouter est ma plus grande difficulté.

6) Et ce qui vous semble le plus facile?

Lire est le plus facile.

7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement?

J'achète un app s'appellant « français quotidienne » pour améliorer mon niveau de compréhension orale de français.

8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique?

Je mobilise le plus souvent la langue française quand je communique avec mon propriétaire français. Oui, Je l'ai trouvé.

9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? () Oui (X) Non

10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (X) Oui () Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: (☒) une femme () un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom Arèle

Nationalité: Chinoise

- 1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 16 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses: _____)

- 2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

Je p j'apprens le français pour faire mes études en France et pour maîtriser une nouvelle langage.

- 3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles ?:

Parler: Chinois, anglais

Lire: Chinois, anglais

Ecrire: Chinois, anglais

Comprendre ce qui est dit: Chinois, anglais

- 4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici ?

Ce n'est pas la première fois pour moi d'être en France. J'ai déjà voyagé avec quand j'étais petite. Depuis 6 mois je suis à Paris.

- 5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

Selon moi, la plus grande difficulté est la grammaire française et la compréhension orale.

- 6) Et ce qui vous semble le plus facile ?

Ce qui ^{est le} plus facile pour moi, c'est la compréhension écrite.

- 7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement ?

Je mémorise les mots que je ne comprends pas chaque jour. Et je résume les grammaires ou les choses que j'apprends pendant la classe.

- 8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française ? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique ?

Quand je vais faire du shopping et communiquer avec les français dans les métro stations ou dans les restaurants. Je pense que communiquer beaucoup

- 9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? () Oui (☒) Non avec les français peut

- 10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? (☒) Oui () Non m'aider d'améliorer

ma mon compétence

linguistique.

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: (X) une femme () un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom Aluixu

Nationalité: CHINE.

1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 17 mois.
(Indiquez s'il y a eu des pauses:

28 1-3 2016)

2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

la motivation est pour mes études échanger

3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles ?:

Parler: CHINOIS, Anglais, Coréen

Lire: CHINOIS, Anglais

Ecrire: CHINOIS, Anglais

Comprendre ce qui est dit: C, A, Coréen.

4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici ?

① Oui

② 9 mois

5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

① compréhension orale. ② les noms propres français.

③ conjugaison dans l'écrit. ④ compréhension production orale.

6) Et ce qui vous semble le plus facile ?

Structure de la langue

7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement ?

① dictionnaire ② Apps sur portable ③ les livres d'exercice

④ parle avec les profs

8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française ? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique ?

les affaires

① Quand j'ai des affaires administratives avec les français ② l'activité sociale

9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidue(e) ? () Oui (X) Non

10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure ? () Oui (X) Non

Merci de votre contribution!

Questionnaire

Vous êtes: ☒ une femme () un homme Vous avez: 19 ans Votre prénom Charlotte.

Nationalité: Chinoise

1) Depuis combien de temps étudiez vous le français? 13 mois.

(Indiquez s'il y a eu des pauses:

Pas de pause)

2) Quelle est votre motivation pour apprendre le français?

Pour étudier en France.

3) En plus du français, parlez-vous d'autres langues? Lesquelles ?:

Parler: l'anglais, le chinois

Lire: l'anglais, le chinois

Ecrire: l'anglais, le chinois

Comprendre ce qui est dit: l'anglais, le japonais, le chinois

4) Est-ce que c'est votre première fois en France? Depuis combien de temps êtes-vous ici ?

Non, j'ai voyagé en France une fois il y a 4 ans.

J'ai suis ici depuis mars, 2016

5) Selon vous, quelle est votre plus grande difficulté en ce qui concerne l'apprentissage du français?

Ma plus grande difficulté est la compréhension orale.

Parfois je me suis perdue quand j'écoute la nouvelle.

6) Et ce qui vous semble le plus facile ?

La compréhension écrite

7) Quelles stratégies utilisez-vous pour mieux apprendre et/ou pour apprendre plus rapidement ?

Je répète ce que je dois connaître par cœur plusieurs fois.

8) En dehors de la salle de classe, dans quelles situations mobilisez-vous le plus souvent la langue française ? Trouvez-vous que cela a un impact sur l'évolution de votre compétence linguistique ?

Quand je vais aux agences sociales, et je dois m'expliquer.

9) Vous vous considérez un(e) étudiant(e) assidu(e)? () Oui ☒ Non

10) Vous vous considérez un étudiant(e) qui arrive à l'heure? ☒ Oui () Non

Merci de votre contribution!

Entretiens semi-dirigés avec les enseignantes¹

Questions pour le 1er entretien semi-dirigé avec J. (18/09/2014)

1. Falar um pouco de seu percurso e sua formação profissional.
2. Como se deu o aprendizado do francês para você? Fácil? Difícil?
3. Você já conhecia o manual *Alter Ego*? Gosta dele? Sim, não, por quê?
4. Você utiliza o “guide pédagogique”? Por quê?
5. Como você prepara suas aulas?
6. Como você prevê a utilização do manual? Você acha que um trabalho concentrado apenas nele é o suficiente?
7. Usar o português em sala de aula. Benéfico ou maléfico? Por quê?
8. Você se sente incomodada em ser observada?

Transcription

L. = chercheuse / J. = enseignante

L. – J., eu queria que você falasse um pouco sobre a sua formação profissional e o seu percurso até aqui, como você acabou virando professora de francês.

J. – Eu me formei primeiro em jornalismo, em 2003. Fui trabalhar com jornalismo. Estava um pouco insatisfeita, e a minha mãe sempre foi uma pessoa que incentivou muito a gente a estudar, eu, meu irmão, minha família. Característica dela. Ela falou, volta a estudar, fazer qualquer coisa. Primeiro comecei a fazer aula de francês como fazer aula de alguma coisa, como hobby mesmo. Depois a insatisfação...

L. – Você já tinha outra língua estrangeira? Já tinha o inglês?

J. – Já falava inglês, e nunca me interessei por espanhol. Daí, estudava o francês, mas ainda faltava alguma coisa. Eu sempre me interessei pelo jornalismo literário, na época do jornalismo. Aí eu vim, procurei nas aulas de pós-graduação da Letras, se tinha alguma coisa. Aí fiz aquele pedido pra entrar como aluna especial, fui aceita, só que meu trabalho não me liberou para vir na aula no horário que era. Aí eu fiquei muito chateada. Aí eu falei “quer saber? Agora eu quero voltar a estudar”. Aí eu falei “vou fazer vestibular, e vou entrar na Letras”. E na verdade foi muito bom, porque se eu

¹ J. est enseignante aux CEF, à São Paulo. Les 2 entretiens ont été faits en portugais ; M. est enseignante du DUFLS, à Paris. L’entretien a été fait en français, toutefois il n’a pas été enregistré. Nous reproduisons nos notes. Tous les audios analysés sont disponibles sur le lien suivant : [xxxxx](#)

tivesse entrado no mestrado naquela época, não sei, não teria sido tão bom pra minha formação mesmo. Na graduação você tem acesso a um universo de coisas que na pós você faz tudo de uma vez, naquele espaço de tempo, ou você fica devendo.

L. – E você não tem tempo também de...

J. – Aprofundar outras coisas...

L. – ...entender, de...

J. – Aí, entrei, aqui você sabe, é o ciclo básico, do ciclo básico você escolhe a língua. Aí eu pensei primeiro em fazer alemão, mas depois eu falei, acho que não vai dar, porque eu não tenho nenhum conhecimento, e como do francês eu conhecia um pouco, eu já tinha feito dois anos, dois anos e meio...

L. – Mas tinha pré-requisito pra ter conhecimento?

J. – Não mas, eu não sei, fico imaginando você estudar alemão sem nunca... eu achei que eu fosse sair um pouco deficiente, enfim, mas foi assim, muito aleatório, não sei te dizer, eu sabia um pouco. Porque aqui começa do “bonjour”. Não era um pré-requisito. O pré-requisito na verdade são suas notas. Porque as habilitações mais procuradas são a linguística o inglês e o francês. É mérito. Aí eu entrei na habilitação, fui fazendo, continuei ainda trabalhando com jornalismo. Aí eu postulei para aquele programa do consulado de “professeur assistant” de português. Daí eu larguei meu trabalho, aí eu falei “agora não dá mais”, daí fui pra França. Fiquei lá, e aí quando eu voltei, eu comecei a dar aula de francês *mesmo*. Isso faz dois anos mais ou menos.

L. – Você ficou lá só o tempo do “assistanat”?

J. – Foi. coisa de 30 dias a mais com o tempo que eu fui um pouco antes, e o tempo que eu voltei um pouco depois.

L. – Quase uns 10 meses.

J. – Não lembro, não sei se chegou a... acho que era 8. Não ultrapassei muito.

L. – Porque o contrato era de 7.

J. – Isso, acho que foi isso. Acho que foram 8 meses. Quando eu tava lá, não sei se eu cheguei a pensar em ficar lá.

L. – Você ficou onde?

J. – Eu fiquei em Toulouse. E eu gostava muito. Era um lugar muito agradável. Não tive muito...

L. – O B. foi assistente em Toulouse.

J. – Então, é um lugar muito agradável. Não sei como ele achou, mas eu, sabe, a coisa do sol faz muita diferença. Pessoas que vão pra lugares onde não tem sol, eu percebi que

faz muita diferença. Eu fui visitar, no período que eu tava lá, umas amigas que estavam em Lyon, e elas me falaram que fevereiro inteiro não tinha tido sol, e aí quando cheguei, teve um dia de sol. Elas tavam tão contentes, eu falei “nossa, olha, que diferente...”, muda o humor. Daí foi tudo ótimo. Quando voltei, eu comecei a dar aula nos extras. Isso foi em julho de 2012.

L. – E você ainda estava na graduação.

J. – E ainda precisava cumprir bastante coisa da graduação. Eu fui terminar as matérias da graduação, do bacharel, em... no ano passado, 2013, no final do ano, faltava um pouco... não era muita coisa, mas não tinha como fazer tudo de uma vez. Assim, em um ano. E eu ainda tô na licenciatura. As horas de estágio da licenciatura são muito pesadas, então não teve como eu falar “ai”, e eu fiquei com medo de fazer a desesperada e no final das contas não dar conta. Então hoje, eu entrei agora no mestrado, em agosto, ta com problema lá do Janus, mas enfim... eu entrei agora e eu ainda tenho duas disciplinas da licenciatura pra cursar. Mas isso, não são disciplinas que têm, a que eu vou cursar esse semestre não tem carga de estágio. A que vou cursar no semestre que vem são 20 horas. Eu achei que eu poderia levar a minha assim sem problema. E aí, pro percurso no mestrado, eu já fiz duas iniciações científicas. Então o mestrado é muito decorrência do que eu já vinha fazendo na graduação. Não vou dizer que é natural, mas foi um percurso... a palavra é natural.

L. – Minha segunda pergunta era pra saber como foi seu aprendizado do francês. Então você disse que não tem um motivo aparente, mas no início você achou uma língua fácil, difícil? Qual era sua relação com o francês?

J. – Eu acho que eu comecei a estudar porque eu tinha umas amigas que já tinham feito. Eu achava uma língua sonora, bonita. E aí eu comecei a fazer, quando eu comecei a fazer, quando eu ainda não estava aqui na Letras, era muito hobby. E é assim, eu não gosto de espanhol, sabe, por eliminação.

L. – E vc começou aqui mesmo na USP, ou fora...?

J. – Não, eu estudava numa Aliança Francesa que tem em Santo André. Que parece que é um pouco diferente das Alianças Francesas de São Paulo, não sei te explicar porquê. A direção é diferente, né? E aí, deixa eu ver se eu achava difícil... ah, sei lá, no início aquela coisa das “terminaisons”, era um pouquinho difícil, não dá... comparado com o inglês por exemplo, mas eu não tive assim, uma coisa assim que fosse muito muito difícil, que eu tivesse muito sofrimento era dificuldade de...

L. – Dificuldade de tá aprendendo algo novo.

J. – Isso, é, depois com o tempo eu descobri que eu tinha umas dificuldades de pronúncia. Que foi o que eu solucionei muito quando que eu fui pra França. Eu nem sei se eu sabia muito bem disso antes de ir pra França pra saber como eu mudei. Essas percepções, às vezes o outro vê muito... a gente acha que tá tudo bem. Mas assim, nunca tive dificuldade.

L. – E quando você foi pra França, pra se comunicar, qual foi a maior dificuldade que você encontrou, ou que você achou que seria difícil e não foi...?

J. – Eu diria que foram coisas, por exemplo, aquelas consoantes finais que tem que ser pronunciadas e que a gente acha que não precisa. Por exemplo, sei lá, o mês de “março”, e que você às vezes... ninguém te ensinou aqui, que você tinha que pronunciar, que o que você aprende, é a regra geral, que não pronuncia. É o caso de “março”, de “sentido”, é muito importante que você pronuncie senão ninguém entende do que você tá falando, isso eu me lembro que eu falei “ninguém me falou isso”. Isso eu lembro. E coisas, acho que chama, eu não sei mas, por exemplo eu dizia “bonjour”, e eu tinha a impressão de todo mundo quando respondia me corrigia, eu não entendia muito bem qual era o problema. Eu demorei um tempo pra entender que eles não dizem “bonjour” eles dizem “bonjourE”.

L. – Ainda mais em Toulouse.

J. – Então, assim, eu lembro que eu falei “o que que tá errado?”. Sabe quando você sente que tem alguma coisa errada, de cara eles sabiam que eu era estrangeira e eu não conseguia entender o porquê. Eu diria que foram muito mais essas coisas mais de fonética, do que de estrutura de frase, ou de que... eu tenho umas histórias engraçadas de que eu confundia palavras, mas isso é um problema muito pessoal, que...eu confundo até em português umas bobagens, tipo, confundia “corniaud” com “cornichon”.

L. – Eu também tenho isso com nome de país, tipo, Croácia, Coréia, sabe, parece, mas daí o B. diz, Croácia e Coréia não tem nada a ver, tão longe, “mas é tudo com ‘c’”, sei lá, sabe, a gente não sabe explicar...

J. – O pior foi a vez que eu confundi “assainissement” com “assaisonnement”. Não, e eu falando, e a pessoa, ela realmente não conseguia... que vergonha... bom... mas faz parte, né? É engraçado, você conta, as pessoas riem, pros alunos é ótimo, eles se sentem bem. Do tipo, não sou só eu que faço bobagens... enfim, mas eu não me lembro de nada, eu diria que são essas coisas mais do detalhe, outras palavras que a gente usa ou não usa, em contexto, como eu, uma parte do meu período na França eu fiquei “chez l’habitant”, eu morava com uma senhora, ela recebia muitas pessoas, todos eles eram muito engajados em que eu falasse bem. Aí eu lembro que eu aprendi o verbo “bouffer”, e eu fui usar, toda contente, aí eles, todos, falaram, não Jacy, “ici, non, tu bouffes pas, tu manges” pra me explicar que “bouffer” tinha um outro valor e não sei quê, aí eu falei “ah tá, desculpa”. Porque eu ouvia na escola, as crianças falarem...enfim fazia sentido naquele contexto.

L. – Bem, indo mais especificamente agora para as aulas. Eu imagino que como você tá há dois anos nos extras, então vc já conhecia o Alter Ego, e aí a gente... eu percebi que tá tendo uma mudança, passar pro Alter Ego plus...Porque essa mudança? Eu sei que a gente já conversou off, mas queria que vc falasse novamente.

J. – Então, a coisa do Alter Ego. A minha primeira iniciação científica foi uma análise do Alter Ego. Então antes de começar a dar aula, eu já tinha um contato com o livro, que talvez outras pessoas que quando começaram não tinha. Eu já conhecia o livro. Isso ajudou bastante. A mudança pro Plus, a gente fez durante um semestre, nas reuniões pedagógicas a gente avaliou o livro, pra decidir se a gente ia trocar ou não. E a gente fez uma mudança gradual. Sinceramente, o plus tem bastante coisa que mudou, assim, e às vezes são coisas, sabe, visual, que mudou e melhorou mas continua tendo algum problema, porque é um manual criado por outra pessoa que não sou eu, não é você, e a gente nunca acha que ele é perfeito, nem pra mim nem pros meus alunos. E a coisa que é mais vantajosa que nem agora com o livro rosa, tem uns temas muito recentes, isso é muito legal, sei lá, mesmo que tá certo que a eleição do Hollande já faz dois anos, mas é melhor do que outro tema que faz 4 anos. Acho que você estar com um livro atual, no mundo de hoje, ajuda.

L. – Você acha que seria possível, no contexto dos cursos extras, dar as aulas sem um manual?

J. – Enfim, eu acho que aumenta muito o trabalho do professor, mas, quando o professor já é muito experiente, já tem uma bagagem – eu até tava tendo essa conversa outro dia com outras pessoas – parece que não aumenta. Que a pessoa já tem, que na verdade trabalhar com manual dá mais trabalho. Porque ela tem que ler e ver o que vai fazer com aquilo, então, talvez se ela sai do nada dela para produzir tudo, é menos trabalho do que se adaptar ao livro. Eu não sei ainda qual é a minha opinião porque eu ainda não trabalhei sem livro. Mas enfim eu acabo fazendo muita coisa além do livro.

L. – É eu vi que você entrega muita ficha...

J. – Muito papelzinho. Então, porque o que que acontece, muitas vezes o livro traz lá o documento “déclancheur”, e põe tarara tarara, apresenta lá o “point langue”, e depois ou tem uma atividade pra trabalhar ou não tem, eles simplesmente ignoram que eles ensinaram uma coisa nova e que o aluno tem que trabalhar. Eles acham que aqueles exercícios de gramática lá servem, enfim, às vezes tudo bem, às vezes não. Então, mas é isso, coisa de ficar sem livro, eu acho difícil. O aluno também se sente um pouco perdido sem livro. Fico me imaginando, me colocando no lugar do aluno, se não tem livro, ele não sabe pra onde vai, de onde vem, se ele perde a aula... o livro é um ponto de referência.

L. – E você chega a utilizar o “guide pédagogique” nas suas preparações?

J. – Às vezes, mas sabe o que é interessante? Tem gente que trabalha aqui, que logo de início começou a usar o “guide”. Eu não, porque a gente tinha o tutorado, no tutorado nunca me falaram de guide. Então eu fui sempre fazendo com a ajuda dos tutores que eu tive, e tarara. O que é vantagem do “guide”? Às vezes eles dão umas sugestões boas, hoje eu uso, às vezes por exemplo, você tá com uma dúvida, da resposta de um exercício, aí você vai lá e checka. Essa é a vantagem, o que eu acho pra mim, mas às vezes, o que eles propõem de percurso não interessa pra mim, mas pode interessar pra

outra pessoa. Então o que eu descobri é que eles tem, não sei se nos outros livro tinha, mas no caso do livro 3 tem o que eles chamam de “point info”. Aí, sei lá, vai ter uma lição aí que vai ter uma feminista, aí tem uma explicação de quem ela é.

L. – Pra contextualizar...

J. – Mas é uma coisa que eu naturalmente já ia procurar no Google eu mesma pra saber. Aí eu fiquei pensando que na verdade esse “point info” poderia ter no livro pro aluno. Se não sou eu que tem que ficar dando toda a informação, que não é o mais legal, né? O mais legal é se o aluno mesmo descobre, lê, se informa.

L. – Como que você prepara as suas aulas? Você chega a sistematizar tudo, eu vi, a Eliane mostrou que tem um “schémazinho”, ou você trabalha só por tópicos, eu vi por exemplo que algumas vezes você tá no livro, aí você fala assim, vamos pra página tal e depois a gente vai voltar pra essa. Como você controla essa progressão?

J. – Na verdade, sempre quando eu vou preparar a aula, a primeira coisa que eu faço, eu faço a lição como se eu fosse o aluno. Vou preenchendo, vou fazendo e tals. E aí depois eu uso a ficha de preparação porque eu acho vantajoso. Porque depois eu salvo no computador. Às vezes eu não vou imprimir, depende, mas se amanhã, se daqui um ano, se eu tiver que dar esse nível, eu já tenho alguma coisa.

L. – Se vc ficar doente e tiver que passar para alguém, já está pronto.

J. – Se eu ficar doente, tem que mandar isso pra pessoa. E com esse livro, porque ele é diferente do 1 e do 2. Porque ele não tem as “leçons”. É um dossiê que não tem “leçon”. Então, infelizmente, eu não sei porque eles fizeram isso. Tem aquelas “double pages” de “outils pour”. Não tem como você trabalhar as duas, uma na sequência da outra. Vai matar seu aluno. Num curso de uma hora e meia, se você trabalha aquelas “Double pages”. E foi uma coisa que eu já tinha meio que falado com eles. A gente vai tentar fazer meio separado por que a “charge cognitive” é muito grande, então assim, é por uma questão de lógica, mas no grupo de três horas, eu ainda não sei o que vou fazer. Porque daí são três horas, não tem muito pra onde correr. Mesmo que eu separe eles um no início da aula outro no final, talvez eu dê na mesma aula.

L. – Você começa na semana que vem três horas ou já começou?

J. – Já comecei, tem duas semanas já, que eu tô na enfermagem. Então aí, como eu já te disse, eu olho a lição e às vezes eu proponho ou uma atividade de “rechauffement”. Ou uma atividade pra retrabalhar o que já foi visto, oralmente, ou uma produção escrita simples que possa ser feita em sala. Normalmente o que eu ponho como atividade extra é isso assim. Ou alguma coisa pra começar a lição ou pra terminar. Eu acho. Mas por exemplo, esse grupo da hora do almoço, a gente conversou na primeira semana, eles falaram que eles queriam trabalhar com vídeo, curta metragem. Talvez eu traga alguma coisa assim em sala, outros áudios, porque às vezes a gente acha que os áudios do livro são muito facinhos. Então a gente traz, mas acho que é isso. A gente vai trabalhar o nível de leitura. E aí essas atividades são sempre: ou sou eu que vou produzir, ou se já

existe, eu mudo o que alguém já produziu. Mas nunca é do AlterEgo, é sempre de um colega. Ou minha. Então tem uma preparação envolvida também. Ah tem uma outra coisa, mas é um interesse pessoal, eu gosto muito de produção escrita.

L. – Eu já percebi que você sempre pede.

J. – Eu sempre peço, sempre tento fazer uns negócios diferentes, porque eles ficam mais motivados. Eles fizeram um negócio do Norman, do Norman. Não pensei que eles iam gostar tanto do vídeo, veio todo mundo,... aquelas senhorinhas. Falando, “Ai, porque eu adorei o vídeo do Norman...”

L. – Quando você mandar para eles, você pode mandar pra mim também.

J. – Era isso que ia perguntar: você quer que eu te bote no grupo?

L. – Assim eu vejo o que está sendo feito fora da sala de aula.

J. – Eu vou fazer isso. Porque eu mandei a “consigne” da produção escrita, do Norman. Por email, porque não tinha como dar em sala, dar o link no papel.

L. – É ruim.

J. – E eu achei muito interessante porque foram as senhorinhas que comentaram mais. Que coisa. A gente acha que as pessoas não vão gostar desse tipo de humor, mas... enfim...

L. – Como você considera, assim eu já percebi que algumas vezes você dá algumas estratégias pros alunos, você fala assim: “se vocês fizerem isso vai ser melhor... procurem não traduzir... no nível de vocês, vocês já podem usar um dicionário que não seja bilíngüe”. Então pra você, qual é a relação da língua materna com a língua estrangeira? Você acha que é benéfico, maléfico? Em que momento pode ser usada? Não pode ser usada? Como você vê essa relação? Por que assim, você é brasileira, estamos no Brasil, todos somos brasileiros. Daí existe um contrato didático. A gente começou a aula, a gente só fala francês. Se alguém pergunta uma tradução, se alguém...? Como você vê isso?

J. – Na verdade é assim, a coisa da tradução? Eu acho... Coisas que eu já li... quando você não sabe uma palavra, e eu te explico, e você fica ali tentando criar aquela imagem mental, isso te provoca um tipo de memorização. Quando, você simplesmente me pergunta... Se você me perguntar como é garrafa, eu te respondo “bouteille”. Eu acho que você não vai memorizar. Agora se você me pergunta ah, “qu’est-ce que c’est une bouteille”? E eu tento te explicar ao invés de rapidamente te dizer garrafa, eu acho que o processo de memorização é meio falho. Talvez até se eu pintar o objeto pode funcionar melhor.

L. – Mas você acha que isso é válido para todos os níveis ou no caso, neste nível agora, que eles estão sendo preparados para o B1?

J. – Na verdade eu tento fazer isso com todo nível, porque eles tem que... na verdade, é um processo, mas por exemplo, com certos níveis, quando alguém, que aí você explica, aí você vê as engrenagens. Aí alguém fala... sempre tem alguém que fala. Aí na primeira vez eu falo “Mas não, não é para falar...” mas quando eu vejo que ninguém consegue, só uma pessoa entendeu, daí eu traduzo, porque senão empaca a aula, uma questão de ...Você traduz quando tá empacando, e não vai. Tá impedindo a tua aula. Eu lembro uma vez, com um grupo, era o livro verde, o nível 5, daí tinha lá “dépaysement”. E eu expliquei, expliquei, tentamos entender, e tudo, e não tem tradução também. E aí, um aluno disse “mas e aí, como você acha que a gente poderia traduzir?”. E o interesse dele ali, ele já tinha entendido, era outro, aí eu acho interessante, você vir com a língua materna, e falar, ah, talvez a gente possa... que nem quando você disse do “casse-toi”, que você falou “vaza”. Tem certas traduções que eu acho que são interessantes, porque daí eles compreendem o...

L. – ... o contexto pragmático da coisa.

J. – Aí eu acho legal. Mas assim, é muito difícil, porque é meio paradoxal, porque você diz que não, mas às vezes pode, mas quem decide é o professor, nunca são os alunos. Eu não sei se tem algum professor que é super bem resolvido com isso, mas acho que é um pouco paradoxal. Às vezes eu digo “nesse caso, tudo bem”, só que eu não vou explicar pra eles “porque nesse caso, da pragmática...” E o que eu acho ruim é que alguns alunos usam o Michaelis. É um dicionário péssimo. Outros usam uns melhorzinhos, então eu percebi que muitos deles têm, por exemplo, no celular o monolíngue, unilíngue, eles são capazes de entender com a explicação. Então eu acho que eles podem usar um dicionário, se eles não conseguirem entender o que está escrito ali, aí bom, a gente procura o... mas assim, eu acho que é um esforço, pra eles também. Porque senão eles ficam muito presos no dicionário. Eu não sei se você estava no dia em que eu briguei com a Laura. Eu dei uma fichinha que era do “Le Horla”. O que que ela foi procurar no dicionário?

L. – O que era “Horla”.

J. – Não ia achar nunca! Entendeu? E ela foi pra França agora, acho que ela vai passar um mês lá. E aí eu fiquei muito brava com ela, e falei “não Laura! Na França, lá, você vai sacar esse dicionário? Pra tudo?” Entendeu? Então, mas foi engraçado porque ela procurou uma palavra que ela nunca ia achar, e aí foi mais engraçado ainda

L. – Só o reflexo né...de... porque o dicionário meio que passa uma segurança, como se ali... eu não sei, mas ali vai ter uma resposta que eu preciso.

J. – Mas eu acho que é assim, algum comentário que às vezes a gente faz em português na aula, não é um problema. Enfim, eu acho paradoxal porque é sempre o professor que decide, e ele não dá muita explicação... porque agora pode e antes não podia? Mas, bom, eu fico ali tentando lidar com o meu paradoxal, sem dar muita explicação, eles vão aceitando... mas eu acho meio paradoxal. Porque é isso que você falou, é pragmático, e você não explica isso.

L. – Bem, minha última pergunta, por favor, responda da maneira mais sincera possível, porque é uma pergunta que me envolve, se você se sente incomodada de ser observada, como tá sendo, você já foi observada, é a primeira vez?

J. – É muito ruim!

L. – Eu imagino.

J. – É muito ruim. Teve um tempo que eu nem conseguia olhar pro lado onde você ficava na sala. E eu falei, coitado dos alunos, tão se sentindo que eu nem olho pra eles. Mas eu estou tentando lidar com isso da melhor maneira que eu posso. Enfim, não é você a pessoa.

L. – Sim... é o fato de ter uma terceira pessoa...

J. – E na verdade eu fico pensando que, provavelmente, as coisas que eu penso nem são as que você está pensando. Que quando eu te vejo, provavelmente, eu me questiono. Na verdade, sou eu me olhando, não é *você*! E aí, é... é difícil! Não vou dizer que é fácil. Mas, por outro lado, eu tava te falando dos estágios da licenciatura eu já observei muitas aulas de professor, eu falei “nossa gente, coitados daquelas pessoas, como elas se sentiam comigo ali”. Às vezes você faz uma careta por um motivo que não tem nada a ver, você se lembrou de uma coisa e a pessoa já fica pensando mil coisas, entendeu, então assim, não acho que seja uma coisa fácil. Por incrível que pareça, o gravador não me incomoda, é mais o olhar da pessoa.

L. – A presença.

J. – Do gravador, eu esqueci rapidamente. Acho que na segunda ou na terceira aula eu já nem lembrava mais da história do gravador, mas você não, você está ali, e eu te vejo, então...

L. – Na semana que vem, você e a A-P. vão ter uma experiência diferente, porque eu vou pra Rio Preto, que eu tenho que apresentar um trabalho, e não vou estar a semana toda, então vou deixar só o gravador.

J. – Você vai observar a gente de outro jeito.

L. – É, e vocês também, vocês vão estar de outro jeito. Então é isso. Obrigada.

Questions pour le 2nd entretien semi-dirigé avec J. (07/10/2014)

1. Na aula do dia 4/09, você propôs um *brainstorming* para rever a conjugação dos verbos utilizando o vocabulário que vocês haviam trabalhado. Essa atividade pareceu tomar muito tempo. Os alunos tinham que interagir com o colega, mas ficaram presos à conjugação dos verbos. Isso estava previsto? Quanto tempo, normalmente você prevê para as atividades de *brainstorming*?

2. Você parece privilegiar a competência de interação oral em sala de aula. É isso mesmo? Segundo você, que competência deve ser mais trabalhada em sala de aula e por quê?
3. Você já havia me dito que dificilmente procura ajuda no *guide pédagogique*. Por quê? Falta de tempo? Não é pertinente para seu trabalho? Que tipo de informação seria útil encontrar no *guide*?
4. Uma vez você disse que os alunos sempre poderiam fazer todas as atividades em grupo, exceto a avaliação. Você não acha essa situação paradoxal?
5. Você costuma colocar bastante os alunos em duplas ou trios. Como você define se uma atividade deve ser em grupo ou não? E em uma das últimas aulas você decidiu formar os grupos você mesma. Você acha que sua autoridade te permite fazer isso sem problemas?
6. Você propôs para os alunos fazerem um *carnet d'erreurs*. O que você espera que isso provoque? A ideia foi sua?
7. Na página 71, número 5 você uma vez disse que a imagem estava mal colocada. De uma forma geral: você gosta do livro? Por quê?
8. Você nunca trabalha a parte "*Paroles en scène*". Por quê?
9. Na aula do dia 18/09 você deu uma folhinha para eles reutilizarem o que haviam aprendido "*Vous allez imaginer...*". Qual é a importância para você dessas atividades fictícias no aprendizado? Existiria um outro jeito de produzir o mesmo discurso?
10. Por que o *cahier d'exercice* nunca é mencionado? Você o utiliza?
11. O exercício 5 da página 87 durou bastante tempo. Isso estava previsto?

Transcription

[conversa sobre ajuste de vídeo]

L. – Primeiramente, muito obrigada

J. – Não, não tem problema. Eu fiquei super chateada, porque eu recebi o email ontem era 5h30 pra entregar um negócio na USP hoje às 6 horas.

L. – Então vamos lá. Como eu falei pra você, nessa segunda entrevista agora, hoje as perguntas vão ser mais pontuais. Então eu vou começar com uma atividade que você fez, não sei se você vai lembrar, mas acho que sim. Dia 4 de setembro, você começou a aula propondo um brainstorming pra rever a conjugação dos verbos. E do vocabulário. Lembra? Era um papelzinho assim. E essa atividade me pareceu, pra mim que estava observando, tomar muito tempo. Parece que os alunos ficaram mais presos à questão da conjugação mesmo do que a questão de interagir com o colega e reutilizar o vocabulário da... das... *medias*, da publicidade... você tava trabalhando com isso. Então a minha primeira pergunta era: se esse tempo que a atividade tomou, se isso isso tava previsto ou não, quanto tempo você havia previsto, e geralmente quanto tempo você prevê pra esse tipo de atividade que você retoma o que já foi feito?

J. – Na verdade, L., o que aconteceu: isso daí foi o seguinte: na aula anterior, eles trabalharam isso daqui, tá na página 67. É essa partezinha aqui, tá vendo? Que tinha umas perguntinhas...

L. – Ahã

J. – 67... Eles trabalharam isso, e aí quando eles conversaram entre eles, eu vi que eles erraram um pouco os verbos, no plural. Aí, eu até notei no quadro, fiz uma correção, e achei que ia ficar tudo bem.

L. – É, tanto que era verbos no presente, né?

J. – Isso. Aí eles assassinaram todos os verbos no dia anterior. Aí eu vim pra casa e falei “nossa, eles tão no nível oito, não dá!” Então assim, eu dediquei um tempo porque eu achei que fosse ser uma coisa assim mais, não pro futuro, mas uma coisa que eles deviam ter mais solidificado. E aí eu fiz aquela parte que eles tinham que conjugar, porque eu achei melhor pra garantir. Foi uma escolha, assim, não é assim... eu ainda tentei fazer que eles refizessem as perguntas, mas eles mesmos já estavam super preocupados em usar os verbos, usar direitinho. Mas eu achei importe que eles percebessem que eles não tavam fazendo certo. E que tinha que se concentrar em fazer.

L. – Mas você realmente tinha previsto tanto tempo? Porque agora eu fechei aqui o meu negócio, mas acho que foi cerca de 40 minutos, sabe? De uma atividade que geralmente é uma atividade de aquecimento, que não levaria tanto tempo.

J. – Eu, eu não sei te dizer que eu tinha previsto que ia durar tanto. Porque eu sabia que tinha uma parte que eles iam tentar fazer, e que depois eu ia ter que corrigir. E tinha acho que era oito frases. Então tinha oito verbos diferentes. Então tinha que ficar tudo claro, pra todo mundo, todos os verbos. Depois eles tinham que utilizar entre eles. Então eu acho que era uma coisa que talvez não 40 minutos, mas meia hora teria sido melhor. Mas eu percebi que não ia ter muito jeito. Porque só a minha explicação no dia... na aula anterior, em que eu disse “ah, não é assim, é assado”, eu vi que não funcionou. Na verdade foi mais isso. Com essa turma, assim, se eu tivesse mais tempo, eu faria umas aulas de *imparfait*, de *passé composé*, porque tem umas coisas que eles erram...

L. – Você acha que eles têm lacunas?

E. – É! Às vezes eles constroem umas frases, eu fico ali tentando... e assim, não é um ou outro, são muitos. Então, você avança, avança, e fica sempre umas coisinhas pra trás. Esse foi um dia que eu decidi, porque eram verbos no presente, que eles não iam estudar em casa, eu achei, não era uma coisa...

L. – Sim, sim, porque eles tão vendo coisas... causa e consequência, tão vendo outros tipos de verbos que eles não pensam que vai ser o presente que vai causar problema, né?

J. – É. Tanto que foi engraçado, que eu preparei a atividade, e eu nem pensei nisso, aí acho que foi o L. que falou “mas é pra pôr em que tempo, J.?” Aí eu disse, “L., lê a frase, qual tempo você acha que pode ser?”

L. – É, eu lembro. Eu lembro.

J. – Porque, quando eu preparei a atividade, na minha cabeça era tão óbvio que só podia ser o presente que eu não pus, mas poderia ter colocado, né? Porque... mas na frase “ele...”

L. – Mas isso é legal, assim, essa observação dele, essa pergunta dele, porque isso mostra o quanto eles são condicionados a receber *consignes*, né? Que assim, é aquela coisa que se você não falar o que tem que ser feito, provavelmente eles teriam percebido, tanto que você falou “leia e veja”. Aí eles falaram, “ah, presente”. Mas é que antes de ler, ele vê ali “mas não tem nada dizendo o que é pra eu fazer”, né?

J. – Talvez se tivesse não “presente”, mas “no tempo que convém”. Pronto. Ele sabia que cabia a ele descobrir... enfim, mas tinha algum tipo de informação.

L. – É, verdade que não tinha nada. É, não, mas eu acho isso bem interessante.

J. – É, eu também achei, eu falei “nossa...”. Porque quando eu comecei a trabalhar eu tinha uma dificuldade grande com essa coisa da *consigne*. É por isso que eu entrego muita ficha, porque eu tenho sempre a *consigne* escrita, eles podem reler, se eles não prestaram atenção na hora que eu falei, eles olham de novo, e aí como eu tenho que escrever, eu formulei em casa, então eu pensei, não é uma coisa que eu imaginei mais ou menos em casa e não tive que criar a *consigne*, acho que a formulação...

L. – Mas quando você fala que você tinha muito problema quando você começou, que tipo de problema?

J. – Ah... eu não sei explicar... às vezes eu fazia a ficha de preparação, e lá eu tinha imaginado o que eu tinha que fazer mais ou menos. Talvez eu não tivesse uma formulação, não linguística, mas uma formulação muito clara. Eu tinha uma ideia, e na hora da aula, eu ia ter que pegar aquela ideia e transformar na explicação pra eles. Eu percebi que isso pra mim era complexo. E que eu me atrapalhava e que eles não faziam o que eu queria depois. Eu percebi que o problema não era com eles, era comigo. Aí eu... não se se alguém me disse, eu achei melhor, eu imprimo as *consignes*, sempre entrego, eu corro bem menos risco de eles não fazerem o que eu quero que seja feito. Que depois eles não fazem, e depois você fica se lamentando. Fica parecendo que a culpa é sempre do aluno, né? “Nunca fazem o que eu peço!”

L. – É, eles não prestam atenção, não sei o quê...

J. – É. Sempre quando a pessoa fala assim eu falo, “mas será que pra pessoa foi claro? Será que o aluno também...” porque tem uns alunos que fazem o que eles querem. Tem

um grupo, acho que..., é famoso, você dá a consigne, a pessoa faz o que ela quer. “Mas eu queria falar das minhas férias”. E escreve a redação das minhas férias. Enfim...

L. – Ok. Minha outra pergunta é: eu observei que parece que você prefere privilegiar a competência de interação oral em sala de aula.

J. – Isso.

L. – Então. Aí minha pergunta era: se é isso mesmo. E segundo você, que competência deve ser mais trabalhada em sala de aula? Existe realmente uma que deve ser mais trabalhada? Por quê? Sim? Não?

J. – Eu tenho a impressão de que o mais importante é que você trabalhe interação oral, a produção oral. Porque em casa não dá pra fazer sozinho. Eu parto dessa ideia. Aí, depois é cada grupo. Eu acho que tem grupo que precisa de muito trabalho com compreensão oral, essas coisas. Mas eu acho que talvez uma coisa que eu privilegie menos é a compreensão escrita. Que mesmo no livro, os textos são relativamente fáceis, relativamente curtos. Eu acho que a gente não privilegia. Quando você faz o trabalho com livro de leitura, daí tem um pouquinho mais de... mas mesmo assim. Não acho que é muito... exaustivo. Mas eu entendo que, por exemplo, a produção escrita. Eu acho que o ideal é que o aluno faça em casa, sozinho.

L. – Por quê?

J. – Que ele possa, que pode ter ali o tempo dele, de se concentrar, e produzir aquilo... se dedicar ali, meia hora, pra produzir ali aquele texto com atenção, e que por exemplo, ele releia. Mas, depois de um tempo, eu descobri que você tem numa turma de dez alunos, você vai ter, sei lá, sete que fazem. Desses sete que fazem a produção escrita, tem sei lá, cinco que fazem sempre, dois que fazem de vez em quando, mas que tem três que nunca fazem. Aí eu to começando a trabalhar um pouquinho de produção escrita em sala. Às vezes eu tento. Mas é ruim, porque eles têm que fazer correndo, não fica muito bom.

L. – Você acha que...

J. – Não sei se foi o dia que você não veio. Você tava lá no dia que eu coleí na parede?

L. – Tava.

J. – É então, esse tipo de proposta.

L. – E esse dia, você também preferiu que fosse feito de uma forma interativa, né? De que eles não trabalhassem sozinhos. Por quê?

J. – Ah, é. Porque... não sei, eu fico imaginando você trabalhar sozinho na sala ou é pra leitura... eu não sei, eu acho que tá em sala a ideia é que você possa interagir com seus colegas. Não sei... E até essa proposta de que eles leiam os textos, eu acho que é bem legal. Eu vi isso numa formação. É interessante. Você tem um... daí dá um objetivo pra

que eles leiam o texto. Porque assim fica “ah, num tô só lendo o texto com o colega porque a professora mandou”. Fazer as coisas que a professora mandou só porque mandou. Não. “Ela mandou que eu fizesse tal coisa lendo o texto”. Menos ruim. Mas é isso, a ideia de que eles discutam um pouco. E por exemplo, nessa turma, tem gente que tem nível bacana em tudo, quando eles estão fazendo essas coisas em dupla, mesmo que seja produção de texto escrito, eles discutem em francês, eles não falam em português. “ah, vamos por isso agora”. *Ah, on va mettre ça*. Eu acho que isso é produtivo, a negociação em francês. Pra fazer uma atividade, né?

L. – Ok. Assim, uma vez, eu achei muito bom o que você disse. Você tava falando pro grupo que você... era no começo, assim, das aulas ainda. O grupo ainda tava se conhecendo, e aí... [interrupção do sobrinho da pesquisadora]. Ah, sim, que eu falei que achei interessante que você falou. Você passou uma atividade, e os alunos começaram a fazer, e aí você falou “gente, pode fazer com o colega, podem conversar entre vocês”. Aí você falou assim “aliás, gente, todas as atividades, vocês podem fazer em grupo, exceto a avaliação, que vocês não vão fazer em grupo”. Você não acha essa afirmação um pouco paradoxal? E assim, um tanto perturbadora talvez?

J. – Eu não sei, é alguma coisa que eu já falo tem um tempo, porque os alunos mesmos brincam com essa história. Entre eles também tem essa brincadeira. Porque toda a gente fala “ah não, *travailler en duo, travailler en trio*”. E aí vira e mexe tem alguém que no dia da prova vai virar e vai falar assim “*on peut faire en duo?*”. É uma... é como se fosse... é uma coisa que eu imagino que num contexto francês de língua estrangeira você não vai ter essa piada nunca. É uma coisa muito do brasileiro. Mesmo que seja paradoxal, porque é uma piada. É baseado no jogo do... o que vocês mais gostariam de fazer em dupla, não vai poder. Porque não é essa a ideia? E assim, é uma coisa que... se você for assistir aula minha em outro grupo, pode ser que você não escute falando a mesma coisa. Eu uma vez ouvi um aluno brincando com isso, e eu achei engraçado. E aí eu falo que achei engraçado. Eles riem. Porque pra gente, essa coisa do... do... do afetivo é muito importante. Então, o aluno, ele tem que se sentir bem com aquele grupo, com aquela professora. Tudo faz muita diferença, se ele não gosta do professor, se ele não gosta do colega. Por exemplo, tem essa história de fazer as duplas, o mais fraco com o mais forte, o mais não sei quê com o mais sei o que lá. Mas às vezes eu não vou ficar mexendo eles de lugar. Porque eles estão sentados do lado de quem eles gostam, com quem eles têm mais afinidade. Aí você separa ele do colega, daí ele não vai trabalhar bem porque ele não gosta dessa pessoa, ele não conhece essa pessoa...

L. – Inclusive uma das minhas perguntas, que tá mais pra frente, mas já que você falou nessa questão do grupo... cadê... Ah, sim, que geralmente você coloca os alunos em dupla ou em trios, e a minha pergunta é: como você define se a atividade deve ser em grupo ou não, se bem que você já me respondeu, mais acima que você fala que geralmente em sala de aula, pra você é para se trabalhar em grupo e não sozinho. Mas quando você define o tanto de pessoas que vai ter no grupo ou não? Uma das últimas aulas, você mesma, foi a primeira vez que eu vi isso, não sei se nas outras aulas que eu não tava você fez, você mesma formou os grupos, você falou “fulano com beltrano,

ciclano com trãrãrã...”, você acha que a sua autoridade de professora te permite fazer isso sem nenhum problema, e o que te fez formar esses grupos? Se foi, igual você falou, pode ter sido afinidade, pode ter sido, eu já vi, por exemplo, que tem um casal de senhores que você gosta de separá-los...

J. – Então, porque eles são casados. Eles já foram meus alunos. Eles já vivem juntos, por que que eles tinham que fazer uma atividade juntos? Não! Eles se entendem, então, assim, eles gostam de outras pessoas. Então assim, às vezes eles acabam ficando juntos porque acontece. É isso, é legal separar. De vez em quando separar quem trabalha sempre junto, trocar de vez em quando é bom. Pode acontecer que numa aula, no futuro eu vou propor alguma coisa que forme grupo, que forme pares diferentes. Totalmente aleatório. Que não fui eu que escolheu. É aleatório. Mas essa coisa da... se eu tenho autoridade para formar os grupos, de que forma e tudo, isso eu descobri que funciona assim: se eu acho que eu tenho autoridade, eu tenho. Se não tenho, eu não vou ter. Se eu acho que eu vou dizer “fulano você vai trabalhar com sicrano”, e se eles me olharem torto, eu vou dizer que vão, e pronto, acabou. Vai muito mais do que você externaliza do que o que eles pensam, né? Eu descobri isso, enfim, no início que você fica cheia de dedos, “e fala, ah, você pode trab... não dá muito certo. Eles te olham, você fica com dó.... “ah pode mudar”. Não funciona, tem que ser muito autoritário. Então é assim, se você acha que vai, então tudo bem. E aí, quando escolho duo ou trio. Às vezes depende um pouco da proposta da atividade. Mas por exemplo, quatro não funciona. Tem que ser no máximo três. Quatro... porque, por exemplo, imagina que você vai dar dez minutos para fazer aquela atividade. Se eles ainda tem que fazer a gestão do tempo entre quatro pessoas, cada um vai falar bem menos... então... o duo ou o trio é melhor. Às vezes vai ter trio porque tem um número ímpar. Tem duo, tem trio. Mas só o que eu já decidi tem um tempinho: grupo com mais de três não dá certo.

L. – Mas isso foi a experiência que te mostrou?

J. – Mais ou menos. Eu fiz uma disciplina no semestre passado na educação, a licenciatura serve pra alguma coisa, e a professora disse em sala “ah, porque o ideal são grupos de três, porque quando tem quatro”, e aí ela ainda falou, e ela tinha toda a razão, que ela tava falando dos trabalhos na educação que são um pouco diferentes, “mas três fazem, um fica no celular”, ela falou desse jeito assim. Que não precisa desse quarto elemento. Ela falou, “se tiver cinco então, dois vão fazer outra coisa, e três vão fazer o que a gente pediu”, né? E aí eu fiquei pensando no que ela falou, daí eu observei depois, em outras oportunidades, e cheguei à conclusão de que ela tem toda a razão. E que não funciona. Não sei se você tava, mas teve uma aula que eles fizeram uns grupos maiores. Não funcionou, não deu certo. Bem no início.

L. – É, bem no início tinha uns grupos maiores.

J. – Porque o que aconteceu? Foi assim, eu formei os grupos e depois chegou um pessoal meio atrasado. Aí o pessoal que chegou atrasado entrou no grupo que já tava formado. E aí não dá certo. Hoje, por exemplo, acontecendo isso, porque é no início também, no início você quer evitar conflito. Você fala “tá bom, fica aqui neste grupo”.

Mas se fosse hoje eu já falo “não, não, não, você espera, você forma um grupo com ele...” os grupos são pequenos. Porque eu vi que não funcionou.

L. – A disposição física da sala também não ajuda muito. Porque agora também deu uma diminuída no grupo. Porque no início tava cerca de 18, 16 pessoas, e agora a média tá sempre 13. Que eu sempre conto. Tá mais fácil de gerenciar. Mas no início, era bem conflituoso a parte física da sala.

J. – E aí o que acontece. Sempre tem os que chegam antes. Eles vão e fazem o círculo para sete pessoas, mas a turma não tem sete pessoas. Aí eu olho... deixa eles fazer, não vou discutir, já estão fazendo o círculo, tá muito bom. Mas é engraçado, que isso acontece, acho que há um ano. Ah, vou fazer um pouco de círculo e tá bom.

L. – Vou fazer aqui em volta de mim, ali não tem, mas quem chegar faz.

J. – Eu não acho que a pessoa tá pensando errado, porque ela chegou, ela sentou daquele lado, ela faz o círculo do lado dela. Quem chegar do outro lado faz... eu não acho que nem seja absurdo, porque pô, são sempre as mesmas pessoas que chegam mais cedo. Então são sempre elas que arrumam. Eu não ia gostar se fosse eu que chegasse antes. E aí, mas por exemplo, tinha, não sei se você vai lembrar, tinha duas senhoras, uma que chamava E., e uma que chamava C., que na verdade elas são de níveis muito mais avançados. E elas tavam na turma enquanto não abria turma pra elas. A E. ia continuar, mas ela teve sei lá um problema de família, veio conversou comigo e disse que não vai vir mais. A Cecília acho que simplesmente voltou pro grupo.

L. – Dela?

J. – Dela. Mas é tipo um nível 12. Porque a C. não era muito expansiva. Ela tinha bastante vocabulário, quando ela falava, ela falava certinho, ok. Mas a Eliane falou que vai fazer esse nível de novo num outro momento.

L. – Ah, essa eu lembro. Eu lembro de você falar dela.

J. – De cabelo mais curtinho, que usava sempre um delineador.

L. – É, essa eu lembro sim.

J. – É, ela tem um pouco de dificuldade. Ela falou que vai fazer...é o negócio da família dela. Nossos alunos têm sempre essas histórias, chegam sempre com histórias. Não sei se respondi as duas perguntas.

[pausa pra pegar o cabo do computador]

L. – As minhas perguntas, assim, como que você define, se você vai formar os grupos, e a questão da autoridade.

J. – Ah é... e a questão da quantidade também. Então, a coisa da definição, eu acabo pondo eles pra trabalhar com a pessoa que tá do lado, às vezes eu faço algumas

escolhas, “ah, esse aqui talvez seja melhor trabalhar com esse”, mas muito no que tiver mais perto, eu não vou...

L. – Mas daí você vai escolhendo, sei lá, o tímido com o extrovertido... o fraco com o forte?

J. – Não, é proximidade física. Talvez a minha autoridade ainda não seja muito boa ainda. Eu fico um pouco constrangida pra dizer pra pessoa “levanta e vai sentar do lado do ciclano porque você vai trabalhar do lado do ciclano”. Eu fico um pouco constrangida porque a pessoa pode se perguntar “pô porque ela me fez levantar...” aí eu não me sinto muito à vontade. Por exemplo, tem aquelas duas senhoras que estão ficando agora do meu lado direito

L. – Sim, uma loira. É, você já separou, é M., né? Ele sempre sentava do lado dela.

J. – Mas não fui eu, foi ele.

L. – Ah tá, foi ele. Ele foi pra lá.

J. – Foi ele, porque ele com a B. funcionava melhor que a B. com a E., que tá lá agora. Porque a E. é muito perdida, ela faz umas perguntas meio... não sei... Não é o melhor para a B. Porque o M., por exemplo, na escrita ele vai melhor e tudo. Então assim, tem um... acho que contribui um pouco mais. Porque a B. é dedicada, ela faz aquelas piadas engraçadas dela e tudo, então... e a E., não sei se você tava, mas teve um dia que ela chegou, ela faltou na aula da explicação da *cause et conséquence*, e ela chegou com os exercícios, e ela tinha umas perguntas assim, no lugar que era *parce que* ela perguntava se não podia ser *donc*.

L. – Ah, tá, desse nível.

J. – É então, eu lembro que eu olhava e... não... Então, não é a melhor companhia para a B., que é uma pessoa que também tem dificuldade. Mas eu acho que elas são amigas, tem que arrumar alguém que senta ali. Se o L. senta lá, aí eu faço um trio. Eu boto o L. pra trabalhar com elas. Entendeu? Às vezes a decisão do trio é isso. Se eu vejo que tem essas duas pessoas, que são duas senhoras com um pouco mais de dificuldade, e tem o L., que é o mocinho de óculos.

L. – Sei, um novinho.

J. – Isso. Ele vai ok. Ele não sai muito do que... ele faz certinho, vai. Aí eu vou formar um trio ao invés de formar uma dupla com elas duas sozinhas, você entende? Sem ter que trocar ninguém de lugar. Mas qualquer dia desses eu vou mandar o M. voltar lá pro canto dele, direito. Pra ele é bom trabalhar com o C., é isso que é complicado.

L. – É, eu acho que eles tem afinidades.

J. – Pra ele é bom trabalhar com o C.. Por exemplo, o L. e a M. também tem afinidades. Ali é bom, eles se ajudam. Que eles tem níveis semelhantes, eles se ajudam. É produtivo pra eles a parceria. Enfim, difícil.

L. – Você propôs para os alunos, para eles fazerem um *carnet d'erreurs*. A quantas anda esse projeto?

J. – Não anda ainda, porque foi assim, eu propus, e aí agora vai ter a prova, daí eu tinha pensado em fazer antes da prova alguma coisa, mas eu acho que eles ainda produziram poucos textos. Não acho que seja suficiente ainda. Então, depois da prova eu vou falar “então pessoal, e aí? Vamos tal semana fazer?” Porque aí eu dou um tempo pra que eles peguem lá as folhinhas que eu corriji e dêem uma olhada. Porque é um engajamento dos alunos, e como isso é a primeira vez que eu vou fazer, não sei como vai ser...

L. – Eu vi que na sala de aula você explicou para eles que a ideia veio com você conversando com uma colega.

J. – Isso. Foi assim. Na verdade a gente fez na *journée de formation* a gente fez um atelier de correção e autocorreção, e aí tava aquela moça que veio de Sheerbrook, e aí ela falou dessa história do *carnet d'erreur*. E aí eu fui procurar um pouco mais e achei interessante. Mas eu acho que o aluno tem que fazer muita coisa, não sei. Não que o aluno não tenha que fazer sempre, mas é um trabalho do aluno. Não posso fazer por ele. Então provavelmente o que eu devo propor daqui uns dias é que eles tragam os textos corrigidos que a gente tende discutir um pouco em sala. Mesmo que eles não tenham preenchido. Porque... que nem, alguém tava me falando, a gente tem um problema com o possessivo... é mais o nível deles. Então, assim, que eles levantem isso e que ele possam ir na *permanance*. Pelo menos eles já sabem. “Olha, me explica isso e isso”. Vê o que a gente pode fazer desses levantamentos de erros. Porque eu não sei se eles vão preencher, L.

L. – É, porque é aquela coisa, é novo pra você, você não sabe o que pode acontecer, e novo pra eles, eles nunca fizeram também. E pra cultura educativa, eu acho, que do Brasil. Porque não tem essa coisa de você... “quem tem que dizer o erro é o professor. Não sou eu que tem que ficar procurando”.

J. – E o tipo do erro, né. No sábado eu apresentei, aí uma aluna me disse assim “mas J., eu não consigo classificar”. Mas é essa que é a... é você se perceber e... “olha, eu sempre erro a mesma coisa assim, assim e assim”. Então é isso, eu tenho que estudar, enfim. Você pode não saber o nome, mas você perceber que é o mesmo erro é o mais importante. Não precisa saber o nome. A classificação é porque eu não podia dar uma folha pra eles, pra eles anotarem aleatoriamente.

L. – Eu vou dar uma corrida senão a bateria não vai aguentar. Uma coisa simples agora. Na página 71 do livro, bom 71 porque foi a página que você tava quando você fez o comentário. Na página 71 do livro você estava fazendo o número 5, eu acho, não

lembro, e você falou que a imagem, essa imagem do arco do triunfo da Champs Elysées, ela tava mal colocada no livro.

J. – Mas não tá?!

L. – Não tô dizendo, só tô dizendo o que você disse. Não tô dizendo se tá ou não tá. Pra mim, minha pergunta é simples: de uma forma geral você gosta do livro, você acha que o livro, sei lá, visualmente é bom pra trabalhar, não é, por quê? Você disse agora há pouco que tem dificuldade em entender o que o livro quer. Então, assim, como você vê o livro. Por exemplo, eu particularmente acho que aquela parte de gramática não tem um espaço pra você escrever nada. Ou seja o aluno tem que prever escrever em outro lugar. Já é alguma coisa.

J. – Essa parte do *point langue* é toda uma discussão, espaço pra escrever, como os esquemas são construídos. Porque falando do *point langue*... eu não sei como os outros professores fazem, mas eu acabo escrevendo um montão de coisa na lousa, sei que eles acabam copiando o que eu ponho na lousa, e eu não consigo fazer de outro jeito, porque você completa isso oralmente, você não sabe o que ele tá escrevendo aonde, eu ainda não... tem com outros níveis, você vai quer que com esse nível, eu não vou fazer isso com eles, porque eles tem esse *mémo* em baixo. A estrutura do *point langue* desse livro do nível três é diferente. Mas dos outros, você constrói a regra, então você tem que fazer tudo na lousa. Não tem jeito, porque às vezes eles... dependendo do nível, dependendo do grupo se por exemplo é uma pessoa mais como você, “ah, não tem espaço... onde eu vou por isso”, a pessoa vai preferir fazer tudo no caderno dela

L. – Se por acaso eu sumir de uma vez é porque minha bateria acabou, tá? Não me ache mal educada. E aí depois eu te escrevo. Mas eu tô acabando já. Falando ainda sobre o livro novamente.

J. – Você quer que eu fale sobre o livro ainda?

L. – É, só sobre o livro ainda, é que tem essa parte do livro aqui, *parole en scène*, que pelo menos até hoje... ah, a sua cara foi ótima, porque a minha pergunta era : você nunca trabalha a parte *parole en scène*, por quê?

J. – Não, eu olhei, não vou te dizer que olhei solenemente. Eu fui e olhei. É um trecho, por exemplo, do *dossier* quatro, é um trecho de uma peça do Ionesco. O que é um autor muito interessante. Só que assim, pra eu trabalhar isso, eu ia ter que falar: do autor, explicar o que é o teatro do absurdo, tem toda uma contextualização que só pra ler isso daqui, não. E o objetivo... na verdade a única parte boa que tem a ver com a lição, se você olhar lá, página 76, é a ultima fala aqui do Botard. Porque fala de jornalista. Aí me deu mais raiva ainda quando eu vi que eles escolheram esse trecho por causa disso. Não tem nenhum *point culture*, nada explicando quem é o Ionesco. Não tem nada. Eu falei ah... E assim, como o teatro do absurdo não é uma coisa evidente, tipo “ah eu vou trabalhar só isso e meus alunos serão super capazes de entender que isso aqui é non sense”, não.

L. – É, porque na verdade, porque se eles não entenderem eles vão achar que o problema é deles, porque eles não entendem francês.

J. – Coitados

L. – Eles vão achar, gente, o meu francês é péssimo eu não entendo nada.

J. – Então assim, esse específico. Eu não sei se mais pra frente vai ter uma outra proposta, L.. E de repente vale a pena. Eu acho que a proposta do livro pra fazer isso daqui é uma proposta de trabalho com prosódia, com pronúncia, então isso daqui teria que ser feito, por exemplo, pedir para que eles estudassem em casa, que eles treinassem, pra que aí a gente faça uma representaçõzinha na sala, mas só se preocupando com o som, eu... entende você vê que é toda uma parte....

L. – Sim, tem a parte de fonética né?

J. – E aí, por exemplo, se você olha aqui a parte de fonética, de *phonégraphie* e tudo é só de consoante. E consoante que não ...se vê.

L. – “Tout” “doux”

J. – Desculpa

L. – “Blanc” “plan”. Eu acho que talvez se a gente estivesse ensinando para chinês, né? Porque eles tem

J. – Isso! Isso!

L. – Mas talvez para uma língua latina isso não tenha pertinência.

J. – E talvez tenha alguma coisa aqui para *hispanophones*, mas não para brasileiros. Mas foi o que eu olhei e “hummm, isso não nos interessa”. *Vache* e *bâche*, por exemplo. Isso é para *hispanophones*. Como a gente tem essa vantagem, que é grande, de ter todas as mesmas consoantes, eu achei que não tinha tanta... mas assim eu não sei o que vou fazer ainda quando tiver a próxima *parole en scène*.

L. – Mas não é uma coisa que você descarta? Essa particularmente não te interessou mas pode ser que você venha a usar?

J. – É, eu já tive um grupo que tinha uma atriz, um diretor de teatro. Se fosse com esse grupo, até essa eu teria trabalhado. Porque eles mesmos iam te explicar quem era o autor, eles iam falar “nossa, adoro! Mor legal!”. Agora com esse grupo, eu não sei. Eu ia ter que fazer toda uma preparação, eu preferi trabalhar mais as coisas de gramática porque o grupo precisa dessa parte. São escolhas difíceis, eu acho.

L. – É, igual você falou, depende de muita coisa. Não dá pra você ser muito categórico em algumas decisões. Na aula do dia 18, você deu uma folhinha pra eles reutilizarem o que eles já haviam aprendido, e a *consigne* era “*vous allez imaginer*”, e agora não lembro exatamente o que era. Mas assim, não era sobre essa atividade. Pra mim a

pergunta é: qual a importância pra você dessas atividades fictícias no aprendizado? E você acha que o tipo de discurso que é gerado por essas atividades ele poderia ser produzido em outras atividades, ou que a gente tem que necessariamente passar pela ficção, pela imaginação, pela simulação?

J. – Eu acho que tem uma parte da aula de língua que tem que ser ficcional, que não tem jeito. E eu acho que é muito importante você por o aluno em situação. Você simplesmente dizer pra ele “escreva um texto x” é pior do que pôr ele numa situação fictícia. No meu ponto de vista. Entre eu dizer pro meu aluno, por exemplo, eu dei pro meu nível quatro, você não viu isso, entre eu dizer “escreva uma dedicatória” e “imaginem que vocês escreveram um livro e que você vai dedicar esse livro pra alguém querido, nã, nã, nã, nã, nã...” eu prefiro a segunda opção. É essa pra mim a diferença. É muito melhor que exista situações em que o aluno seja ele mesmo, acho que é bem importante, mas essas outras que são fictícias, mas que você coloque ele bem num lugar, num espaço social que ele compreenda “ah, se eu tô fazendo isso como se eu fosse tal pessoa, eu preciso fazer desse jeito, e não de outro”

L. – E por que você acha que é melhor quando... se ele for ele mesmo? Você acha que, por exemplo, pode ter alunos que podem não se sentir à vontade às vezes de revelar alguma coisa sobre ele, e que se sintam mais à vontade em situações em que ele vai ser outra pessoa?

J. – É, mas depois quando ele vai pra França, ele vai ser ele mesmo. E aí ele vai ter que falar do que ele gosta, não adianta ele falar do que o João gosta. Assim, por exemplo, quando a gente faz essas atividades de “*chercher quelqu’un qui*”, eles estão ali, não tem simulação. Eles estão falando do que eles gostam, do que não gostam. É claro que eles podem mentir. Ninguém tá obrigando eles a falar a verdade. Mas, faz parte do... que é aí... é provável que um dia aquela pergunta que tá ali seja feita pra ele e ele já respondeu aquilo uma vez na vida. Ele vai se sentir mais seguro. Mas eu gosto das situações imaginárias. Muitos alunos gostam das situações imaginárias.

L. – Eu era uma aluna assim, porque aí eu poderia falar qualquer coisa, entendeu? Porque não era eu, assim, eu gostava muito também das imaginações...

J. – Eu sempre digo pros alunos que eles podem mentir. Eles não precisam falar de si, falar a verdade, isso não é relevante pra mim, a nota não faz nenhuma diferença se é verdade ou não. Mas você vê que interessante: eu dei a atividade pra eles fazerem sobre o vídeo que o Norman conta a vida dele, e eu tinha dado umas *consignes* pra produção do texto... ninguém seguiu nenhuma das consignes. Não, alguém seguiu, mas no geral ninguém seguiu. Por quê? Porque a dificuldade era tanta pra fazer a atividade, que eles não conseguiram se colocar no lugar social, de autor de um texto x ou y. Eles simplesmente viram as informações e me reportaram. Achei muito interessante porque eu tinha colocado pra eles assim: “imaginem que vocês são um autor de conto, e que vocês falam da vida do fulano, ou que vocês são jornalistas e vocês vão falar do Norman porque ele tá na moda, sei lá...Então eram estruturas diferentes. E o que eles me fizeram foi contar, na ordem que aparecia no vídeo...

L. – Fazer um resumo

J. – É... pra mim não foi um problema...

[fim da bateria]

Questions pour l'entretien semi-dirigé avec M. (28/11/2016)

1. Raconter brièvement ton parcours et ta formation professionnelle.
2. Est-ce que tu maîtrises d'autres LE? Lesquelles? Cela est un atout devant le public du DUFLS?
3. Ça te fait quel effet d'enseigner ta LM à des étrangers ?
4. Pourquoi le manuel *Le Nouvel Édito B1* ? Tu le connaissais avant ? Tu l'aimes ? Oui ou non et pourquoi ?
5. Est-ce que tu utilises le guide pédagogique ? Pourquoi ?
6. Comment prépares-tu tes cours ?
7. Comment prévois-tu l'utilisation du manuel ? Penses-tu qu'un travail concentré majoritairement sur le manuel est-il suffisant ?
8. Les avantages d'avoir un groupe homogène (que des chinois). Et les inconvénients ?
9. Est-ce que ça te gêne d'être observée ?
10. Tu as déjà dit à certaines occasions que ce n'est pas grave si l'information n'est pas vraie ; l'important est d'utiliser la langue. Peux-tu expliquer cette idée ?

Prise de notes de l'entretien

- 1. Raconter brièvement ton parcours et ta formation professionnelle.**
 - Master FLE paris Descartes 2011-2013 ;
 - 2013 professeur à la mairie de Paris (alphabétisation) ;
 - Début 2014 entrée au DUFLS et école de communication visuelle ECV ;
 - Avant de faire cela, elle a fait une licence Sciences du langage à Paris 3 et puis une année de préparation au concours orthophonie sans succès ;
 - Elle a toujours aimé l'enseignement et tout ce qui touche au culturel et à la langue française. Le FLE s'est montré alors « le bon combo » ;
 - Elle travaille aussi auprès des publics migrants à Nanterre.
- 2. Est-ce que tu maîtrises d'autres LE? Lesquelles? Cela est un atout devant le public du DUFLS?**
 - Elle parle anglais mais pas couramment. Elle ne pense pas que ce soit un atout. Parler d'autres langues étrangères et toujours bien mais elle n'utilise pas l'anglais dans ses cours, elle n'en ressens pas le besoin. Il peut, peut-être, de lui arriver de traduire un mot mais c'est extrêmement rare ;
 - L'explication grâce aux synonymes lui semble plus efficace que de toute de suite traduire.
- 3. Ça te fait quel effet d'enseigner ta langue maternelle à des étrangers?**

- C'est fantastique. Si elle a choisi ce métier c'est vraiment par passion. Elle a toujours aimé transmettre mais quand elle a su qu'elle pouvait enseigner sa propre langue, elle a vraiment su que c'était ça qu'elle voulait faire ;
- Pour M. c'est une immense fierté de se dire que d'autres souhaitent apprendre sa langue et sa culture. Car ,dans la grande majorité des cas, ils apprennent par choix. C'est donc très flatteur. ça lui permet aussi de connaître la langue encore mieux et de la valoriser davantage ;
- Son idée étant de les encourager à continuer de l'apprendre et non de les dégouter évidemment. Alors c'est sa responsabilité de trouver les bons supports, les bonnes techniques pour qu'ils soient heureux d'être dans la classe et qu'ils ne regrettent par leurs choix ;
- Professer de FLE est vraiment un métier qu'elle et dans lequel elle se sent bien. Si un jour elle arrête ce sera sans doute à cause de la précarité du métier même si elle en vit bien courir après les contrats. Mais, elle avoue que ne pas savoir si l'année suivante elle sera renouvelée est parfois stressant. Mais pour le moment elle est bien comme ça, elle est vraiment passionnée.

4. Pourquoi le manuel *Le Nouvel Édito B1* ? Tu le connaissais avant ? Tu l'aimes ? Oui ou non et pourquoi ?

- Utiliser un manuel est une facilité pour les étudiants mais aussi pour les professeurs étant donné qu'elles sont une grande équipe pédagogique ;
- *Edito* est assez bien fait car très actuel mais comme tout manuel il n'est pas à suivre dans son intégralité. Elle l'utilise, mais elle complète aussi beaucoup avec des documents personnels qu'elle « didactise » elle-même ;
- Pour M., utiliser un livre de A à Z est « d'un ennui profond », donc elle pense que pour les étudiants c'est la même chose ;
- Elle estime que, par contre, il est nécessaire d'en avoir un.

5. Est-ce que tu utilises le guide pédagogique ? Pourquoi ?

- Très rarement. Parfois pour avoir des idées supplémentaires d'activités ou pour voir sous quel angle ils prennent un document. Mais, en général, étant donné qu'elle ne suit pas le manuel de A à Z, elle n'en ressent pas le besoin de s'en servir ;
- Pour M. le manuel est un support qu'elle prends, mais qu'elle laisse aussi.

6. Comment prépares-tu tes cours?

- Elle regarde le thème qu'elle doit faire dans *Edito* (en fonction des pages attribuées à chaque professeur), le point linguistique, les documents d'*Edito* et en fonction de ça, elle les utilise ou pas. Si le document dans *Edito* lui plaît, elle le garde, le didactise (compréhension globale + détaillée), et de là elle les amène vers le point langue avec après quelques exercices de systématisation et une production ;
- Elle part donc du document pour monter sa séquence didactique.

7. Comment prévois-tu l'utilisation du manuel? Penses-tu qu'un travail concentré majoritairement sur le manuel est-il suffisant?

- Comme il a déjà été dit, elle pense que ce n'est pas suffisant et peut devenir ennuyant ;

- À son avis, il est nécessaire de savoir en sortir pour dynamiser le cours et surtout s'adapter aux apprenants (leurs intérêts, leurs goûts, etc.).

8. Quel sont les avantages d'avoir un groupe homogène (que des chinois)? Et les inconvénients?

- Pour le public du DUFLS, elle n'a toujours eu que des chinois sauf il y a 2 ans, ils ont tenté d'intégrer des réfugiés politiques mais ça n'a pas été concluant : abandon / non intégration avec le groupe ;
- Difficultés : pas toujours spontanés à l'oral, il faut parfois les tirer pour qu'ils s'expriment ; la phonétique les sons *t d k g* notamment ; la syntaxe ; les rendre curieux de découvrir Paris. Ils ont tendance à avoir peur et à rester entre eux car ça les rassure, du coup ils ont parfois des difficultés à s'intégrer ;
- Avantages : ils ont les mêmes difficultés (elle n'aime pas le mot difficulté mais en ce terme elle veut dire qu'ils rencontreront le même type de problématique. Par exemple pour la phonétique, les sons qu'ils travailleront seront utiles à l'ensemble de la classe) ; aussi ça peut rassurer les apprenants d'avoir d'autres apprenants de la même nationalité qu'eux ;
- Elle estime qu'en revanche les classes hétérogènes permettent un dynamisme qu'on peut perdre dans une classe homogène. Selon elle, les profils d'apprenants et d'apprentissage étant différents ça dynamise le cours ;
- En tout cas en tant que professeur, elle préfère les classes hétérogènes ça permet de rencontrer différentes cultures et de créer un véritable échange.

9. Est-ce que ça te gêne d'être observé ?

- Elle ne se sent pas gênée particulièrement. Elle dit qu'il n'est pas toujours facile de l'être car on a le sentiment qu'il faut que tout soit parfait. Mais cela dit depuis pas mal de temps maintenant elle ne se mets plus aucune pression, elle est elle-même et fait de toute façon au mieux ;
- Elle pense qu'il est important d'être observé pour que les futurs professeurs, par exemple, voient ce que c'est qu'un cours de FLE. C'est en observant qu'on apprend ;
- Elle aime beaucoup partager sa passion avec de futurs collègues et de leur donner des conseils.

10. Tu as déjà dit à certaines occasions que ce n'est pas grave si l'information n'est pas vraie ; l'important est d'utiliser la langue. Peux-tu expliquer cette idée ?

- Elle ne se souvient pas de cela, mais elle pense qu'elle voulait dire que si les étudiants ne disent pas la vérité notamment lorsqu'ils doivent parler d'eux cela ne me pose aucun problème l'essentiel est qu'ils pratiquent la langue ;
- Certains sont parfois réticents à parler de leur vie, ainsi elle préfère les mettre à l'aise et elle peut parfois, par exemple, leur attribuer un personnage fictif ;
- Un exemple concret: elle travaille avec des réfugiés politiques, lorsqu'ils parlent du logement, elle leur dire de décrire leur logement idéal. En effet, la

grande majorité sont logés dans des hotels sociaux quand ce n'est pas directement dans la rue ou dans des foyers insalubres.

Notes de la conférence *Alter Ego* + ²

- l'équipe d'auteurs est celle de l'AF de Paris ;
- tâches et projets ;
- « pour faire un manuel il faut un cadre » ; « la chance d'avoir le Cadre » ;
- ce qui est important pour les auteurs : la notion de compétence qui est au cœur du Cadre ;
- le Cadre met l'accent sur les choses positives (les compétences) ;
- le fil conducteur : l'approche actionnelle, l'acteur social ;
- à partir de la notion de compétence : 1) objectifs d'enseignement/apprentissage ; 2) progression ; 3) tâches ;
- les objectifs centraux d'AE sont les compétences pragmatiques ; et c'est seulement après qu'ils ont mis le linguistique ; les autres objectifs ont été intégrés à la compétence pragmatique ;
- pourquoi séparer langue et culture ?
- progression en spirale : une approche intégrative ;
- partir du connu vers le nouveau ;
- on privilégie une approche actionnelle ;
- la transparence et la fréquence d'usage pour le choix du lexique ;
- le concept de tâche est complètement lié à celui de contexte (contexte énonciatif) ;
- la macro-structure d'AE : l'apprenant dans la classe et l'acteur social dans le contexte social (différence entre contexte homoglotte et hétéroglotte) ; acquisition → transfert → mobilisation (Cf.: Bourguignon) (voire résolution des problèmes) ; des tâches simples (communicatives) et des tâches complexes (non langagières) ;
- dans le cadre de l'acquisition : activités de réception – varier les tâches : vérifier la compréhension, développer des stratégies pour comprendre (des tâches pragmatiques au centre) ; des tâches pédagogiques (ils utilisent la terminologie de Rosen) ; des tâches pédagogiques/pragmatiques ; voir « le point sur le CECRL » page 18 – exécuter des tâches correctement ; la thématique est une chose et l'objectif socio-culturel est une autre ;

² Cette conférence a eu lieu à l'Université de São Paulo, en octobre 2014.

- dans le cadre de la mise en œuvre des compétences acquises : activités d'expression. Des tâches simples → transfert ; des tâches complexes / proches de la vie réelle – plus d'une activité langagière ; progression : de la plus simple à la plus complexe ; Projets = des tâches de la vie réelle /des actions sociales : authentiques ou virtuelles ;
- Une leçon entre 5 et 6h ;
- les projets : ce sont des tâches complexes et de la mobilisation des compétences ; le projet est un autre contexte à part entière, la langue va être au service du faire (cf. Compétence informationnelle chez Puren) ; le projet sollicite différentes activités langagières et des activités non-langagière ;
- normalement la première tâche d'un projet est essentielle, car elle pose le contexte ;

Transcription de l'échange avec Monique Waendendries³

L. : chercheuse

W. : Monique Waendendries

L. : Je sais qu'il y a des contraintes éditoriales pour un manuel, mais peut-être il y a eu aussi des contraintes méthodologiques, par exemple parce qu'il y avait le Cadre, mais est-ce que vous étiez toutes d'accord avec ce que le Cadre il proposait ? Peut-être vous êtes revenues à ce qu'on faisait avant dans l'approche communicative... je sais pas. Parce que là vous avez beaucoup évoqué la notion de compétence qu'elle était centrale et il y a la compétence pragmatique, donc ça c'est l'approche actionnelle, mais est-ce que, je sais pas, à un certain moment vous vous êtes posées la question et peut-être « non, ça... ça ne sert pas trop. On va revenir un peu à ce qu'on faisait déjà avant ». Je sais pas s'il y a eu des moments comme ça ?

W. : Je ne vois pas de rupture entre le communicatif et l'actionnel et c'est le cas pour l'équipe. Et à mon sens, il n'existe pas de manuels, actuellement, à 100% actionnel pour une raison très simple : elle le dit très bien Claire Bourguignon. Pour qu'il y ait action, pour qu'il ait vraiment quelque chose autour du projet il faut une unité d'action. On n'a pas encore inventé une leçon de manuel avec une unité d'action. Avec un même cadre énonciatif du début à la fin qui est celui qui est le cas d'un projet. Le projet, lui, normalement, on reste sur le même cadre énonciatif du début à la fin. Or, même les méthodes qui se disent, aujourd'hui hyper actionnelles, vous regardez, vous n'avez pas d'unité d'action. Donc, voilà. Mais sinon le Cadre c'est une référence, donc on puise, [inaudible] mais ce n'est pas à demander si on est pour, si on est contre. Non, non. C'étaient des fils directeurs, c'est tout.

³ À partir de 2h39'35'' jusqu'à la fin (2h42'11'') dans le fichier audio de la conférence.

L. : Oui, vous n'avez pas pris ça d'une façon dogmatique, il faut vraiment suivre ça ?

W. : Mais ce n'est pas le but, hein, du Cadre. Mais il donne des repères. Ça oui.

Journal de bord des observations des cours

Cours aux CEF à São Paulo, Brésil

Légende :

En bleu : les moments qui relèvent une utilisation du manuel ;

En vert : les moments où des stratégies d'enseignement-apprentissage sont mises en avant ;

En orange : nos questionnements.

Enseignante : J.	Date : 02/09/14	Apprenants : 16
------------------	-----------------	-----------------

- travail en binôme : les apprenants doivent discuter de ce qui est proposé par le manuel (exercices) ;
- l'enseignante fait un tour de la salle pour voir si tout le monde fait l'exercice ;
- contrat didactique : nous sommes au Brésil, nous sommes tous brésiliens, mais on communique en français ;
- le risque de cette activité : le temps de parole peut être mal distribué entre les apprenants ;
- le prof non-natif (?) : fautes de prononciation (30 secondes - /c/ ou lieu de /g/) ;
- retour au grand groupe : corrections linguistiques de la part de l'enseignante ;
- il y a eu un imprévu et l'enseignante passe au portugais ;
- une apprenante prend la parole et ça dure beaucoup de temps. Les autres font attention ;
- si l'apprenant fait une faute ou a des difficultés pour s'exprimer, l'enseignante écrit les mots au tableau ;
- on contextualise la discussion ;
- l'enseignante donne des stratégies de lecture ;
- C.E – tâche individuelle ;
- on revient à la page précédente du manuel ; pas de systématisation de la progression dans un ordre chronologique ;
- l'enseignante explique à un apprenant l'importance de répondre les questions par écrit ;

- pendant que les apprenants font l'exercice, l'enseignante écrit au tableau le « devoir maison » (ex. 4, p. 67)
- les apprenants se sont remis en binôme sans qu'il y ait eu une demande de l'enseignante ;
- l'enseignante est au centre du demi-cercle ;
- elle leurs rappelle la logique de l'exercice : du général au particulier.

Enseignante : J.	Date : 04/09/14	Apprenants : 17
------------------	-----------------	-----------------

- les apprenants sont plus préoccupés par la conjugaison des verbes que par l'interaction avec les phrases. Ce qui serait un *brainstorming* prend énormément de temps ;
- l'enseignante prend le temps d'expliquer pourquoi elle veut qu'ils fassent l'activité ;
- l'interaction orale : ils se lèvent pour parler au camarade. L'enseignante circule parmi les groupes ;
- un étudiant (L.) demande une autre structure pour ne pas répéter celle de l'exercice « à votre avis » ;
- un apprenant profite de l'activité pour rendre un exercice à l'enseignante ;
- « pas d'explication » : l'explication étymologique n'est pas pertinente, selon l'enseignante, pour l'apprentissage de la langue ; les règles phonologiques, par contre, semblent être pertinentes ;
- 40 min de *brainstorming*.
- on passe au manuel, p. 68 : travail en binôme ou en trio (ex. 1) ;
- l'enseignante privilégie l'interaction orale en classe. Il est de même pour le manuel ? Il existe un équilibre entre les compétences ?
- encore une fois : l'enseignante fait le tour des groupes ;
- ce ne sont pas tous les étudiants qui ont le manuel, quelques uns utilisent des photocopies ;
- une apprenante arrive presque 1h en retard ;
- l'activité a duré + ou - 10 min ;
- le verbe « mijoter » faire rire à cause de la ressemblance avec le mot « mijo » en portugais ;
- l'enseignante affirme ne pas connaître les gens sur la photo. Est-ce qu'on peut trouver ces infos dans le guide pédagogique ?
- 15 min de discussion en grand groupe ;
- p. 69 – C.E individuelle ;
- pendant qu'ils lisent, elle efface le tableau ;

- le paradoxe : les apprenants peuvent faire toutes les activités ensemble, sauf l'évaluation ; on construit donc un savoir avec les autres, mais on doit le « prouver » de forme individuelle (individu X groupe) ;
- la LM est punie ainsi que la méthode de traduction. Quelle est la pertinence ? Et pourtant, pour expliquer l'expression « avoir hâte de » elle revient à la LM ;
- à la maison, P.E à choisir ;
- apparemment, on suit la progression du livre pour la grammaire.

Enseignante : J.	Date : 09/09/14	Apprenants : 18
------------------	-----------------	-----------------

- C.O : 1ère écoute – quel type de document ; 2ème écoute
- Les gens arrivent en retard ;
- « parfois on doit chercher un dictionnaire » (12h40) ;
- 12h44 – elle donne des stratégies de mémorisation ;
- Pourquoi faire l'activité en trio ?
- p. 72 : pourquoi dire que vous allez revenir sur les pages ?
- Est-ce que dans le guide pédagogique on trouve des infos sur les journaux ?

Enseignante : J.	Date : 11/09/14	Apprenants : 13
------------------	-----------------	-----------------

- Correction des exercices (p. 78, n°1) – l'enseignante écrit au tableau les réponses ; Il y a une discussion autour des noms et elle dit à une apprenante de réfléchir à sa formation, car elle connaît déjà la réponse (12h20) ;
- dans l'exercice 4 il y a plusieurs réponses possibles et l'enseignante accepte les options données par les apprenants ;
- 12h33 : l'enseignante dit que l'exercice est difficile (quelle est la valeur de son discours pour les apprenants?)
- « est-ce que tu veux essayer de faire ? » l'apprenant a droit à l'erreur ;
- le problème d'avoir des phrases sans contexte. L'enseignante accepte toutes les options proposées ;
- 12h48 : l'enseignante veut proposer un carnet d'erreurs. Pour cela elle rend les productions écrites et ils travaillent en binôme sur ce qui a été repéré dans leurs copies. Il doivent systématiser les erreurs, concevoir des catégories. Avec cela ils vont apprendre à se connaître ;
- Il y a un couple d'apprenant, ils travaillent ensemble, mais l'enseignante précise qu'elle n'aime pas qu'ils soient ensemble ;
- elle donne un tableau avec une classification possible des erreurs ; elle explique les catégories (du vrai métalangage) ;

- elle félicite les apprenants à propos de leur créativité pour les textes ;
- 12h56 : on revient au livre. Page 71, n°5. Elle donne son avis sur le placement de l'image dans le livre (c'est mal placée, à son avis) ;
- 13h10 : pendant la correction de l'exercice il y a « les restos du cœur ». Les apprenants ne connaissant pas ce que c'est, elle essaie d'instiguer leur curiosité pour aller chercher chez eux ;
- l'exercice donne un petit point de discussion sur les foires d'agriculture ;
- stratégie d'évitement : l'enseignante n'arrive pas à prononcer un mot, du coup elle cherche une autre expression.
- Réemploi de la règle avec un exercice donné (conçu?) par l'enseignante. En binôme. 13h30.
- Avec 2 apprenants elle explique que « se faire voler » est une structure normale de la langue française, même si en portugais ça peut sonner étrange (peut-on comparer les langues comme ça?)
- Devoir maison (p. 78, 6, 8 et 9) – elle dit que c'est difficile. Elle va envoyer une vidéo pour faire une P.E à la maison.

Enseignante : J.	Date : 16/09/14	Apprenants : 12
------------------	-----------------	-----------------

- on commence par la correction du devoir maison qui est dans le manuel ;
- l'enseignante rigole de la difficulté à prononcer un mot d'une apprenante ;
- 12h25 : elle traduit une structure verbale et explique qu'elle ne fait que ça pour éviter les confusions ;
- 20 min de correction ; le dernier exercice, elle va envoyer les corrections par mail ;
- petit problème : une des collègues qui donne cours à la salle à côté n'est pas là, du coup ses apprenants viennent savoir pourquoi et elle doit arrêter son cours pour résoudre ça. En attendant elle donne une CE à faire ;
- avec la gestuelle elle explique l'expression « tant pis » ;
- 12h53 : elle donne toujours des exemples contextualisés pour expliquer le vocabulaire ;
- grammaire inductive : elle donne les phrases et demande quelle idée on peut avoir en utilisant tel ou tel temps verbal ;
- « fiable » au lieu de fiable ;
- elle demande s'il est nécessaire de mettre la règle de formation du conditionnel au tableau ;
- autocorrection « une base régulier » → régulière 13h06 ;
- elle fait des blagues à propos de l'humeur des apprenants face aux règles verbales 13h08. Elle évoque la progression de l'apprentissage ;
- elle forme les binômes ;

- je sors 20 min plutôt ;

Enseignante : J.	Date : 18/09/14	Apprenants : ?
------------------	-----------------	----------------

- l'enseignante commence par de petites remarques sur la P.E qu'ils ont rendue ;
- ensuite elle corrige les exercices du manuel (p.78 n° 9) et pourtant elle avait dit qu'elle allait envoyer les corrigés par mail ;
- 12h25 : elle a essayé d'expliquer que c'est le contact avec la langue qui va effacer la sensation d'étrangeté générée par la structure « il s'est fait voler » ;
- 12h31 : elle fait une blague sur la presse people (p. 79, n° 17) ;
- Presque une demi heure de correction des exercices ;
- 12h45 elle « gronde » un peu les étudiants qui n'ont pas respecté les consignes ;
- En binôme faire l'activité 2 ;
- 12h48 elle parle en portugais sur le fait de changer la climatisation de la salle, sinon ils vont tomber malade ;
- 13h : elle explique ce que c'est le « périphérique » en utilisant des exemples du contexte brésilien ;
- 10 min + ou – d'I.O ;
- 13h10 : encore des relations entre LM et LE ;
- Elle distribue une petite feuille pour travailler les structures qu'ils viennent de connaître (les expression de cause et conséquence). Dans son discours : « vous allez imaginer... ». On est dans le fictif ;
- 13h25 : elle parle avec 2 étudiants sur le fait de non enseigner de gros mots en salle de classe. Elle parle nettement moins fort ;
- elle demande à C. de partager ses réponses avec la collègue, car il a donné de bonnes réponses ;
- elle avait prévue de passer une vidéo (elle a allumé le projecteur), mais, apparemment, elle a changé d'idée. Pourquoi ? (à la fin elle dit qu'il n'y avait pas de temps) ;
- Ce que le manuel propose (une émission radio), elle conseille de le faire, s'ils le veulent. Ce n'est pas obligatoire, mais elle pense que ça peut les aider ;
- elle parle de l'examen à la mi-semester (14 et 16 octobre, à confirmer) ;
- Devoir maison : p. 79, n° 13, 14 et 16 (elle dit ne pas aimer les exercices). Pourquoi pas le cahier d'exercice ?

Pas de données pour le 23 septembre. Pas d'observation le 25 septembre, mais l'enregistrement audio.

Enseignante : J.	Date : 30/09/14	Apprenants : 13
------------------	-----------------	-----------------

- l'enseignante arrive en retard, mais elle s'excuse et justifie le motif du retard ;
- elle donne, normalement, des consignes assez précises « faites une lecture assez rapide... vous allez lire après le texte. »
- C.E – page 86 – on fait tous les exercices proposés dans l'ordre qu'ils figurent dans le manuel (est-ce que dans le guide pédagogique on trouve des infos sur la compagnie de théâtre) ;
- l'exercice 5, page 87 « écrivez une pétition ». Quelle est la pertinence ? Est-ce que les étudiants vont utiliser un exemple qu'ils connaissent déjà ?; l'enseignante saute cet exercice ; elle dit qu'ils reviendront après ;
- Ils ont fait l'exercice 6 et on revient à l'exercice 5 ; travailler en trio pour faire une « toute petite pétition ». Elle donne des idées et encourage les apprenants à sortir des idées du livre ; elle forme elle même les groupes ;
- il y a 2 étudiantes qui font un test de placement ; l'enseignante s'organise pour gérer les 2 situations : pendant que son groupe travaille en petits groupes, elle sort de la salle pour faire l'examen oral avec l'une des candidates ;
- l'exercice 5 a pris énormément de temps (était-ce prévu?)
- elle affiche les textes sur le mur ; les étudiants doivent circuler pour lire les pétitions pour savoir si tout est clair ou s'ils ont besoin des précisions ;
- Ils circulent dans la salle pour lire les textes ;
- ils exposent leurs opinions en grand groupe ;
- Devoir maison, ex. 7 p ; 87

Pas de données pour le 7/10. Chercheuse malade.

Enseignante : J.	Date : 09/10/14	Apprenants : 13
------------------	-----------------	-----------------

- correction des exercices : page 96, exercices 3, 4 et 5 ;
- elle demande aux apprenants de participer, mais le choix est aléatoire. Elle les appelle par le prénom. Pourquoi ?
- L'exercice 5 est complètement métalinguistique. Elle dit qu'elle le trouve utile. Pourquoi ? Est-ce qu'elle veut que les apprenants aient cette même opinion ?
- Elle reparle de la règle grammaticale qui était dans le manuel. La voix d'autorité vient du manuel ;
- 12h23 : elle distribue de petites feuilles pour le travail en binôme ; Chaque binôme a une feuille différente, mais la consigne est la même pour tous : créer un petit article pour un blog people ; on débute à 12h35 ;

- systématiquement elle parle en portugais quand elle veut parler de quelque chose qui est « hors » le cours (12h35 : acender o ar condicionado) ;
- 20 min plus au moins l'activité a duré. Chaque groupe a lu son article ;
- Elle distribue une autre feuille. Cette fois-ci c'est une fiche pour la C.O (jour de révision) ;
- D'où elle sort cette C.O. Pourquoi chercher ailleurs ?
- Elle donne des stratégies de compréhension tout le temps ;
- On finit en faisant les exercices de grammaires proposés dans la feuille ;
- le 14/10 : C.O et CE ; le 16/10 : E.E ; et les deux jours les E.O ;

Enseignante : J.	Date : 11/11/14	Apprenants : ?
------------------	-----------------	----------------

- j'arrive en retard, mais l'enseignante est en train d'expliquer le calendrier de la fin du cours ;
- 12h20 elle commence le cours avec l'activité 5 de la page 103 (I.O en binôme) ;
- elle donne une petite fiche pour réviser les pronoms « que » et « qui », car, avec les évaluations elle a remarqué que les étudiants ont fait bcp de fautes. Elle me dit aussi que le dossier 6 n'a pas bcp de grammaire et du coup elle estime important de revenir sur certains points ;
- les étudiants présentent au grand groupe ce qu'ils aiment et ensuite ils choisissent une autre personne pour continuer. L'enseignante n'est pour rien, selon elle ;
- on passe à la page 104 et la discussion d'où vient les affiches fait découvrir la page 187 du manuel qui montre une carte de France. C'est un étudiant qui dit où se situe la carte ;
- pour expliquer le mot éventail elle en sort un de son sac.
- C.O page 104 n°2
- Dans la page 105 il y a un tableau avec des stratégies pour communiquer et il donne un tas des phrases toutes prêtes. Quelle est la fonction ? Est-ce que les étudiants réemploient ces expressions ?
- Pour la P.E elle adapte la consigne et dit d'imaginer un ami réel, car elle estime que c'est plus intéressant ; (devoir maison)

Enseignante : M. (prof. Remplaçante)	Date : 13/11/14	Apprenants : ?
---	-----------------	----------------

- les apprenants n'étaient pas au courant qu'ils auraient une autre enseignante ;
- Comme Jaci n'est pas là les chaises restent dans une configuration « traditionnelle » et non en demi-cercle ; Mariana trouve la salle bizarre et demande si elle doit rester tout le temps sur le « tablado » ;

- elle demande aux étudiants de se présenter : prénom et motivation pour apprendre le français ;
- elle passe au manuel page 106. Elle n'a pas de livre. Elle consulte des photocopies (laissées par Jaci?) ;
- elle demande aux étudiants de lire le texte individuellement en 2 min ;
- elle semble prendre connaissance du texte au même moment que les étudiants ;
- la lecture dure plus de 2 min (7 min en fait) ;
- les étudiants sont un peu timides... du coup un seul étudiant prend la parole (C.) ;
- elle demande aux étudiants de travailler en binôme pour faire le quiz de la page 107 ;
- elle demande aux étudiants de parler en français ;
- elle change le nom d'une étudiante, mais juste elle paraît se rendre compte de son erreur ;
- ils retravaillent avec le même binôme pour faire l'activité 5, page 107 ; elles leur demande de faire sur une feuille à part, car elle veut faire circuler les quiz ; l'exercice donne la contrainte d'utiliser la structure de l'interrogation inversée ; est-ce que les questions porteront seulement sur la culture française ?
- Elle redistribue les quiz et dit aux étudiants qu'ils ont 2 tâches (13h27) : une tâche de forme et une autre de contenu ;
- pour expliquer la différence entre « célèbre » et « fameux » et elle a recours au portugais ;
- elle laisse le devoir maison et dit que c'est Jaci qui demande de le faire (Page 107, ex. 3, 4 et 5)

Enseignante : J.	Date : 18/11/14	Apprenants : ?
------------------	-----------------	----------------

- on commence le cours avec des précisions sur le reste du planning du cours :
- elle corrige l'exercice 3 page 114 et parle de ses stratégies d'apprentissage/mémorisation à elle ; les étudiants ont beaucoup de difficulté ;
- « il faut trouver sa manière d'être en langue étrangère » ;
- on passe à la page 108 ; les images servent toujours des déclencheurs des paroles ? On est encore dans le communicatif ?
- Elle profite du moment de lecture des étudiants pour rendre des devoirs ;
- page 110 exercice 1 ;
- la partie la plus intéressante elle laisse 5 min seulement pour le faire : se lever et regarder les tableaux qui sont affichés en salle de classe ; Elle dit qu'il faut « essayer » d'utiliser les adverbes et elle insiste sur le fait que cela ne soit pas évident ;
- 2 étudiants partent plus tôt. Est-ce parce que la tâche n'est pas intéressante selon eux ?

Enseignante : J.	Date : 25/11/14	Apprenants : 11
------------------	-----------------	-----------------

- elle fait la différence entre emmener et amener et à la question « et ramener ? » elle dit qu'une troisième chose risque de les confondre ;
- correction des exercices page 114 n°4 (exercice confus. Est-ce qu'elle est allée chercher des corrections ailleurs ?)
- 12h40 « le livre est vraiment méchant avec vous » pour dire que les exercices sont difficiles ;
- « les choses qui ont beaucoup de possibilités ça vous confond beaucoup plus, non ? Oui ! »
- page 111 CO : elle suit les consignes du manuel ;
- elle explique le mot « coince » et dit qu'elle ne connaît pas de traduction. Une étudiante en propose une : « travado » et l'enseignante aime bien ;
- elle explique le point langue et au commentaire de l'étudiant du « par coeur » elle dit qu'ils connaissent déjà la règle en LM ;
- des petits groupes pour faire l'IO (page 111 n° 4) ;
- elle distribue un jeu de l'oie pour qu'ils commencent à jouer en classe et ils vont continuer le prochain cours. Est-ce que c'est, selon elle, une activité complètement accessoire ? Pourquoi la proposer seulement à la fin ? L'histoire des dés est-elle correcte (que la salle n'est pas aménagée pour ce genre d'activité) ?;
- elle explique le chemin cognitif du jeu à un groupe d'apprenants ;
- devoir maison : page 115 (13 et 14) et 109 (4)

Enseignante : J.	Date : 27/11/14	Apprenants : ?
------------------	-----------------	----------------

- pendant que l'enseignante parle à un petit groupe d'étudiant sur le changement de calendrier, un autre groupe parle en portugais du livre qu'il fallait lire. Ils n'ont pas aimé. Selon eux, il y a beaucoup de mots inconnus. Il y a même un qui demande « mais qui a choisit ce livre ? » « Il est ennuyant » ;
- elle essaie de convaincre les étudiants de l'importance du livre ;
- page 115 exercice 14. Elle explique l'usage du subjonctif passé dans la langue orale. C'est quelque chose de « bizarre, qu'on ne voit pas assez souvent » ;
- elle revient à la page 109 (CO) n° 5 ;
- elle traite un point culturel 13h05 sur la journée de travail en France et au Brésil ;
- elle demande une infos à la chercheuse ;
- on travaille sur les pétitions qu'elle leurs a demandé (13h18). Elle donne un petit papier avec les consignes. Un travail sur la CE et le genre textuel ;

Enseignante : J.	Date : 02/12/14	Apprenants : 11
------------------	-----------------	-----------------

- elle distribue une feuille avec un extrait de la nouvelle qu'il fallait lire du livre ; ils travaillent en binôme, mais chaque groupe a un extrait différent de la même nouvelle ;
- elle donne la définitions des mots et les apprenants doivent trouver à quel mot la définition correspond. Pourquoi ce type de travail ? A son avis, les étudiants ont eu des difficultés ou facilités ? (40min d'activité) ;
- ensuite chaque binôme présente son extrait. Est-ce qu'ils vont tous réutiliser les mots appris dans cet exercice ?
- Elle attire l'attention des étudiants pour le site internet du Cnrtl. Elle explique les qualités de ce site ;
- elle redistribue leurs P.E pour qu'ils travaillent sur leurs erreurs en binôme ;
- on finit le cours avec le jeu (pourquoi toujours à la fin?)
- je profite du moment pour remercier le groupe de son accueil ;

Cours du DUFLS à Paris, France

Légende :

En bleu : les moments qui relèvent une utilisation du manuel ;

En vert : les moments où des stratégies d'enseignement-apprentissage sont mises en avant ;

En orange : nos questionnements.

Enseignante : M.	Date : 10/10/16 (2 ^{ème} partie du cours)
------------------	--

- manuel Édito B1 – p. 22 : avant de lire le texte l'enseignante demande le type de document ; il s'agit d'un texte retiré de l'internet ;
- les apprenants ont du mal à répondre à la question (écrite au tableau) ;
- l'enseignante leur explique les stratégies à employer pour savoir de quel genre textuel il s'agit (voir le titre et la source) ;
- elle leur demande de lire le texte (individuellement) sans avoir recours à des dictionnaires, téléphones, etc.
- à la fin de la lecture les apprenants se mettent en binôme (demande de l'enseignante) et doivent résumer chaque règle en une phrase (« de vos têtes, pas du livre ») ;

- il y a 8 nouveaux apprenants en classe aujourd'hui et certains trouvent l'activité difficile. Du coup, l'enseignante forme des groupes de 4 personnes pour qu'ils s'entraident ;
- l'enseignante passe dans les groupes pour s'assurer qu'ils arrivent à faire l'activité et pour répondre, éventuellement, des doutes de vocabulaire ;
- en grand groupe, les apprenants donnent leurs phrases, l'enseignante les écrit au tableau ;
- elle suit les activités du livre dans un ordre chronologique ;
- la correction des exercices amène la discussion vers les types de verre pour boire du champagne, du vin, etc. L'enseignante profite d'internet pour montrer les images aux apprenants pour qu'ils comprennent la différence entre flûte et coupe de champagne, par exemple ;
- un décalage culturel : les apprenants (des chinois) ne savent pas se servir des feuilles françaises (quadrillées) ;
- les apprenants ne parlent que chinois entre eux ;
- dernière partie du cours : la grammaire (« comment on forme le subjonctif ? ») ;
- en grand groupe ils forment la règle ensemble et l'enseignante la met au tableau ;
- elle distribue une feuille avec des exercices sur le subjonctif ;
- ils font individuellement le 1^{er} exercice. L'enseignante n'hésite pas à les envoyer regarder la règle de grammaire dans le manuel ;
- correction en grand groupe : l'enseignante écrit les réponses au tableau après les avoir écoutés de la bouche des apprenants ;
- elle distribue des feuilles pour que les apprenants étudient la règle du subjonctif à la maison.

Enseignante : M.	Date : 17/10/16
------------------	-----------------

- 9h16: correction de l'exercice de la feuille distribuée le cours précédent (elle appelle chaque apprenant en suivant l'ordre dans laquelle ils sont assis dans la salle) ;
- 9h30 : elle parle à propos de l'évaluation. Cela met les apprenants dans une situation stressante ;
- 9h38 : elle propose un projet (la création d'un restaurant) avec un problème (le restaurant va fermer, car il n'y a plus de client). Elle partage la classe en 2 groupes. Elle dit qu'elle prend un rôle d'assistante (pour les aider) ;

- 10h30 : les groupes présentent. L'enseignante note leurs fautes ;
- 11h15 : après la pause elle revient sur les erreurs. Elle les écrit au tableau et corrige les phrases ensemble avec les étudiants ;
- 11h23 : « fort » (une explication metalinguistique serait plus adaptée ?) ;
- 11h26 : elle insiste pour qu'ils notent le vocabulaire ;
- 11h50 : manuel page 23, B, CO. Avant de commencer on utilise l'image du livre pour sensibiliser les étudiants à la CO. L'enseignante écrit les mots du vocabulaire (dites par les apprenants) au tableau. Elle dit qu'elle ne veut pas qu'ils utilisent le téléphone portable ;
- 11h58 : on commence la CO, avant elle donne des stratégies de compréhension avant de commencer ;
- 12h21 : on répond les questions du manuel en binôme ;
- 12h57 : lecture à voix haute (page 199) ;
- 13h03 : exercice 9 page 23 ;

Enseignante : M.	Date : 24/10/16
------------------	-----------------

- page 28 du manuel. On travaille une expression idiomatique : « manger sur le puce » = manger rapidement ;
- les apprenants utilisent leurs téléphones pour chercher du vocabulaire ;
- l'enseignante est étonnée par l'idée que les apprenants mangent du fast-food ;
- une grande discussion interculturelle : France X Chine ;
- C.E p. 28, doc B – l'enseignante interdit les téléphones pour la lecture du texte ;
- elle donne des stratégies (les mots soulignés, ceux que l'on n'a pas compris, les apprenants doivent discuter avec leur voisin pour voir s'ils ont compris) ;
- faire les questions 2 et 3 en binôme ;
- correction des exercices ;
- PAUSE
- on reprend et on continue la correction (p. 28 n° 3) ;
- elle continue à corriger, mais elle n'a pas demandé qu'ils fassent la suite des exercices ;
- « hamburger restaurant » dans le manuel, mais l'enseignante corrige l'apprenant qui réemploie le même terme ;
- elle fait de l'interculturel et dit que ce n'est pas une question de bien ou de mal ;
- elle veut savoir sur les habitudes de lecture des apprenants. Elle donne des stratégies de C.E ;
- on passe au cahier d'exercice (page 8, ex. 1 et 2) (individuellement).

- correction en grand groupe ;
- P.O en groupe : elle distribue une feuille « Le grand manifeste des chiens ». Pourquoi proposer un vocabulaire complètement nouveau ?
- ils doivent faire un manifeste en groupe (2 ou 3 personnes) ;
- les étudiants ne parlent qu'en chinois entre eux. Que faire contre ça ? Il faut faire quelque chose ?

Enseignante : M.	Date : 07/11/16
------------------	-----------------

- tout le monde était en retard à cause de la neige ;
- l'enseignante corrige le test en grand groupe. Elle profite pour donner des précisions culturelles ;
- on commence l'unité 4 (après avoir fini l'unité 1). Les apprenants font les unités au même temps (très intéressant pour la progression !)
- page 68 – l'enseignante fait un *brainstorming* pour avoir des mots et/ou expressions autour de la thématique de la famille ;
- apprendre le vocabulaire de la famille (page 70), dans 2 semaines ils auront un test ;
- CE page 68 (sans utiliser le dictionnaire) – individuel ;
- faire les questions en binôme ;
- lecture à voix haute en grand groupe (l'enseignante dit que c'est pour travailler la prononciation chose que, selon elle, ils ne font pas souvent) ;
- « facile ou pas facile ce texte ? » l'enseignante demande. Elles estiment que ce n'est pas facile, qu'il y a beaucoup de vocabulaire ;
- on répond aux questions de CE du manuel en grand groupe ;
- L'enseignante profite des questions pour faire de l'interculturel (France X Chine) ;
- l'enseignante dit aux apprenants d'être autonomes. Elle donne des stratégies de CE (chercher du vocabulaire à la maison, avant de le travailler en classe) ;
- elle ne fait pas la PO et la PE de la page 68 (pourquoi ?) ;
- elle divise les groupes pour travailler le document qu'elle a distribué (5 groupes entre 4 à 6 apprenants) ;
- les apprenants doivent prendre connaissance du document et faire une phrase par catégorie (comparer la situation de l'homme et de la femme) ;
- les apprenants rendent les phrases à l'enseignante ;
- pour le 14/11 regarder la vidéo « Léa » et répondre aux questions, chercher le vocabulaire de la page 68 (elle veut qu'ils apprennent à être autonomes) ;

Enseignante : M.	Date : 14/11/16
------------------	-----------------

- l'enseignante demande ce qu'ils ont fait pendant le férié du 11 novembre ;
- elle distribue les feuilles (corrigées) sur lesquelles ils ont travaillé en groupe la séance précédente ;
- elle corrige en grand groupe la feuille (les apprenants devraient mobiliser des stratégies de lecture pour bien faire les exercices. Il n'y a pas vraiment de « compétence linguistique » à être mobilisée) ;
- ils font de phrases comparatives et après l'enseignante demande la règle ;
- on passe au manuel (page 72) pour voir la formation de la règle du comparatif et du superlatif ;
- elle demande aux apprenants de faire des phrases (ils ont du mal à sortir les phrases) ;
- une grande discussion autour de la formation de la règle ; l'enseignante essaie de casser les représentations qu'ils ont de la formation de la règle et l'importance de savoir le fonctionnement de la langue (10h15) ; j'interviens.
- on passe aux exercices au cahier d'activité, page 48, n° 6,7,8 ;
- on corrige en grand groupe les exercices
- on fait la pause ;
- on reprend et on regarde la vidéo « Léa » ;
- c'était à visionner à la maison ;
- on passe beaucoup de temps sur la correction du document... le vocabulaire. C'est toujours les mêmes apprenants qui participent ;
- beaucoup de débats, mais toujours les mêmes apprenants ;
- on passe au manuel 12h23, page 69, ex. 6 et 7 ;
- elle partage la salle en groupes (de 5-6 personnes) pour qu'ils en discutent ;

Enseignante : M.	Date : 21/11/16
------------------	-----------------

- Test de vocabulaire ;
- 9h40 : on passe à Edito, page 69, on reprend l'exercice du dernier cours. On donne des notions autour du mot « famille » - les apprenants développent beaucoup plus leurs idées cette fois-ci ;
- 9h58 : elle veut que les étudiants reprennent la structure de la comparaison pour parler des familles en Chine et en France ;
- Elle dit que ce n'est pas grave si l'info n'est pas correcte. On veut juste pratiquer la langue (quel est l'intérêt de créer des phrases vide de sens pour les apprenants ?) ;
- Elle donne les contraintes pour former les phrases ;
- On va à la page 72 pour vérifier la règle de grammaire ;
- 10h40 : correction des questions de la page 71 en grand groupe ;

- P.E, page 71, individuellement 11h36. Elle dit aux étudiants quelles structures il est important de figurer dans la PE. Ils ont 20 min pour la faire ;
- 12h : elle partage la salle en 2 grands groupes et donne les consignes pour le débat sur « les pour et contres le mariage »
- 12h40 : on finit la discussion en petit groupe et on passe à la discussion en grand groupe : débat ;

Enseignante : M.	Date : 28/11/16
------------------	-----------------

- 1^{ère} partie du cours consacrée à un test ;
 - elle rend le test de vocabulaire et corrige les éventuels doutes. Ils s'arrêtent sur le terme « baptême » ;
 - elle distribue un texte « la roue de la fortune » et demande qu'ils cherchent les connecteurs.
 - après avoir corrigé en grand groupe, elle demande de les classer par ce qu'ils signifient ;
 - on s'arrête sur l'emploi de « pourtant » et de « même si ». Elle leurs demande de faire des phrases avec.
 - on passe au manuel pour voir le tableau qui concerne l'opposition et la concession (page 73) ;
 - elle leur dit qu'il faut que ces expressions deviennent automatique dans leurs productions ;
 - on revient sur l'activité de la semaine dernière sur le débat à propos le mariage. Elle demande de noter les idées et d'essayer d'utiliser les expressions d'opposition et de concession dans des phrases ;
 - on passe au cahier d'exercice (page 49, Ex. 9). Trouver le mot correct entre concession et opposition. Elle veut s'assurer que les étudiants ont compris. Elle corrige l'activité en grand groupe ;
 - ensuite ils continuent à travailler sur le cahier d'exercices ; il y a un « problème » avec une phrase dans le cahier d'exercice (oral et écrit) ;
 - on corrige en grand groupe les exercices ;
 - elle distribue des exercices pour qu'ils s'entraînent à la maison pour pouvoir utiliser les structures apprises à l'oral ;
 - ils commencent à faire l'exercice en salle de classe ;
-

Productions écrites de l'apprenante M. analysées dans la thèse


 3. Complétez les phrases en y introduisant des expressions de **cause** ou de **conséquence** :

(0,2 point - 0,05 par réponse correcte)

Je n'ai pas mangé pendant toute la journée alors j'ai faim. (Conséquence)
 Je n'ai pas réussi l'examen parce que je n'ai pas étudié. (Cause)
 Elle ne va pas avec nous à la fête parce que elle est malade. (Cause)
 Je ne l'aime plus donc je le quitte. (Conséquence).

B - Production écrite

Note : ____/1,5

Vous écrivez à un(e) ami(e) francophone pour lui donner des informations sur ce qui se passe actuellement au Brésil. Déterminez les sujets d'actualité qui intéressent votre correspondant(e), cherchez les faits qui sont à la une de la presse brésilienne et écrivez votre lettre (220 à 240 mots).

N'oubliez pas de :

- Faire l'amorce de la lettre ;
- Donner des informations ;
- Donner votre point de vue sur un événement ;
- Proposer l'échange d'informations ;

Chère Elisa, ça va bien ?

Je t'envoie cette lettre pour te donner des informations sur la situation actuelle au Brésil, que tu m'a demandé à ta dernière lettre. Aujourd'hui, le principal thème ici est l'élection. Je suis très préoccupé. Dans le premier tour de l'élection, la majorité des candidats élus au pouvoir législatif et de tendances conservatrices, et sont liés à l'Église et au militarisme. À São Paulo, il n'y a pas d'eau et les écoles de cette province sont en ruine. Cependant, le candidat de la situation a gagné avec tranquillité. Son parti est au pouvoir il y a 20 ans.

Pendant le gouvernement de l'ex-président FHC, rien d'universités publiques ont été ouvertes. J'ai de famille à d'autres régions du pays, et pendant mes voyages, j'ai vu beaucoup de nouvelles universités, surtout loin des grandes villes. Au début de la semaine, j'ai lu sur l'augmentation de la recherche en d'autres régions du pays. L'article en question a été publié au journal Folha de São Paulo. À mon avis, la province est positive, parce que



il ya une démocratisation de la ciné et de la culture.
Le pays est grand, il n'y a pas seulement la région de
São Paulo et ses valeurs.

Une question que me préoccupe beaucoup est la constante
démonstration de préjugé aux Brésiliens qui habitent
d'autres régions et qui sont différents du stéréotype idéal
construit pour la média. Je n'ai une profonde haine pour
la média au Brésil! Elle parle sur liberté et démocratie,
pourtant elle est éclairée du pouvoir, tendancieux, triste.

Peut-tu parler à moi sur l'avance de la droite au
France? C'est un rumeur qui j'écoute ici. Ça m'adonne,
parce que la France est un modèle qui n'est pas parfait,
mais est une vue alternative au modèle des États-
Unis et sa culture de pure consommation sans rien de critique.
J'étudie le français et l'anglais. Pour moi, le livre de Français
a plus de plaisir, parce que il parle de questions politiques.
Cependant le livre d'anglais ne demande combien de voitures
j'ai ou si j'aime porter de terre frites. C'est triste!

Où! un d'autre but, moins triste sur la France: aux
journaux, j'ai lu sur l'écrivain français qui a gagné le
prix Nobel. Je ne le connais pas. Peut-tu parler à
moi sur les œuvres de lui? Sur l'auteur? Sur a déjà lu?

Encore sur la culture, j'ai essayé de regarder au
film français "La Belle et la Bête", mais il avait rarement
arrivé à São Paulo où le film avait le audio en
français. Très vite, il a sorti des cinémas, deux semaines
seulement. Alors, je ne le vu. Tu le vu? C'est bon?

Je t'envoie ma lettre ici. J'espère des nouvelles.
Je t'embrasse,

M.



4. Réécrivez les titres de presse à la voix passive.

(0,1 point - 0,05 par réponse correcte)

a. Hier soir : Vol du Musée du Louvre.

Le musée du Louvre est volé hier soir.

b. La crise mondiale touchera sérieusement l'économie européenne.

L'économie européenne est touchée sérieusement par la crise mondiale.

B – Production écrite

Note : ____/1,5

Lisez l'extrait suivant :

Le célèbre cinéma de "rue" Cine Belas Artes ferme ses portes après 68 années d'existence qui en firent une référence du septième art à São Paulo.

(<http://brasil.aujourdhuilemonde.com/le-compte-rebours-commence-pour-le-cinema-de-rue-belas-artes-sao-paulo>)

Écrivez une pétition (220 à 240 mots) afin d'inviter la population à soutenir une manifestation contre la fermeture du cinéma.

Tout pour le Cine Belas Artes !

La histoire du Cine Belas Artes est essentiel dans la histoire de São Paulo. Il a consacré pendant plusieurs d'années la vie intellectuelle de la ville et des importants films dehors du circuit ordinaire. La salle "plajardinho" est dédiée seulement à productions nationales. Cependant, aujourd'hui la spéculation immobilière menace les cinémas de "rue", parce que la location est chaque fois plus chère. La majorité des cinémas est installée dans l'intérieur des shopping et obéissent à un même modèle qui est inspiré au modèle américain : les "blockbusters" avec scénarios sans grande complexité et qui sont dédiés à stimuler la vente des produits, dans plusieurs fois. C'est la industrie culturelle.

L'appui à ce modèle de consommation cinématographique détruit des nouvelles idées et propositions de films alternatives et variées, et il contribue à l'augmentation du prix du ticket, parce que stimule la consommation de films comme pour vendre la consommation des productions d'autres pays moins riches et d'autres façons de représentation de la réalité.



Le Cine Belas Artes n'est pas ^{seulement} un place à part dans le circuit des cinémas; il est le symbole de résistance, culturelle, et d'une conception plus pluriel et démocratique des films.

Ainsi, si vous êtes pour la protection de la mémoire, qui le plus capital, et si vous êtes contre la consécration d'un unique modèle de films et vision par le monde, le Cine Belas Artes et la mémoire de la ville de São Paulo ont-ils besoin de votre signature et appui.

Invitez tous les amis du Cine Belas Artes à manifestation contre la fermeture du cine, le 20 décembre, 18 heures, devant le bâtiment du cinema!

(Le collectif XXX)

Nom et Prénom

Signature

Les conventions de transcription

(cf. Cicurel, 2011)

E = enseignant ;

A = apprenant ;

A.pl = plusieurs apprenants ;

+ = pause ;

++ = pause plus longue ;

+++ = pause au-delà de 5 secondes ;

[rires] = commentaires sur le non verbal ;

: = allongement de la syllabe ;

::: = allongement plus long de la syllabe ;

MAJUSCULES = accentuation, emphase intonative ;

ma-jor-do = scansion ;

mots soulignés = chevauchement ;

XXX = inaudible ;

italique = énoncé en langue autre que le français.

Transcriptions des interactions orales analysées dans la thèse

Cours de J., enseignante aux CEF, à São Paulo

Extrait du cours 01 (durée 39'20'') - J. (Date : 02/09/14 – Durée : 1h20)

3'26'' (E) : Donc + on commence à la page 67 + vous XXX que c'est une très belle page + mais on va à l'exercice 5 qui s'appelle Ego Questionnaire + on a des questions à propos de + disons votre relation avec l'information + qu'est-ce que vous allez faire ↑ en duo avec le voisin vous allez discutez de ces questions qui sont là + ok ↑ vous voyez que + à côté on a un tableau qui nous donne des mots pour : parler de façon de + s'informer + quand vous répondez aux questions vous pouvez faire appel aux : aux phrases aux structures qui sont là + mais vous pouvez répondre aussi librement les les questions avec le voisin + discutez en fait ok ↑ ça va ↑

[4'14'' à 17'43'' on ne distingue plus ce qui est dit. Les apprenants travaillent en binôme et l'enseignante fait le tour des groupes pour s'assurer qu'ils arrivent à faire l'activité sans problèmes]

17'44'' (E) : C'est bon c'est fini + c'est bon c'est fini + ATTENTION : c'est bon c'est bon + + je vais acheter un sifflet hein ↑ [elle fait le bruit d'un sifflet avec la bouche] + ok ↑ alors juste de petites choses que + j'ai écouté un peu par ci un peu par là ok ↑ [elle écrit au tableau] XXX il faut faire très attention parce que je lis *Folha* c'est un journal + mais si vous lisez trois + journaux ok ↑ faites très attention + c'est un pluriel + + et ce genre de verbe [elle écrit au tableau] + + par exemple + elle se TIENT donc un singulier ça prononce comme ça + mais si on va parler d'un : si on va dire + + [elle écrit au tableau] les journaux n'est-ce pas ↑ + + donc au pluriel + les journaux maintiennent la qualité je sais pas (sic) vous voyez ↑ faites attention à + vous voyez ↑ c'est toujours des choses de pluriel hein ↑ + + le singulier vous connaissez bien et quand vous passez au pluriel + par exemple + vous dites je me TIENS au courant : ça va être avec s mais la prononciation est la même + + je me tiens au courant à travers la presse + + ok ↑ mais si vous dites les journaux se maintiennent : je sais pas (sic) + + ça va ↑ c'est juste de petites choses que j'ai écouté c'est pas XXX + donc on va essayer de partager avec le groupe ce que vous avez discuté dans les duos + mais on va pas parler de tout + ok ↑ + alors ici dans la classe quelles sont les rubriques qui vous intéressent + particulièrement + les + disons les thématiques + euh :: vous ici qu'est-ce qui vous intéresse personnellement ↑

[19'47'' à 34'11'' discussion en grand groupe. Très peu d'apprenants prennent la parole spontanément. L'enseignante désigne qui prend la parole]

[la dernière participation] 32'10'' (A) Quand j'étais + quand j'étais XXX quand il y a l'histoire de l'école de japonais *em São Paulo* Sao Polo cette histoire a été publiée XXX

32'21'' (A) téléjournal : : presse écrite : je pense que ça c'est un + c'est une risque (sic) de notre époque + où TOUT + é : doit être publié + rapidement : bon je pense que n'importe pas (sic) si c'est un blog ou si c'est une c'est *O Estado de São Paulo* + *Editora Abril* les éditions *Abril* même + le plus important c'est qui a la démocratisation de l'information que je je regarde + jusqu'à jusqu'à ma vie

32'55'' (E) Tu penses que c'est bon ↑

32'56'' (A) É + j'ai j'ai vingt ans dans mes vingt ans de ma vie (sic) je regarde la démocratisation de l'information pour chacun peut : *ah* + construire votre opinion dès que vous ait (sic) de temps pour regarder chercher les infos + é je pense que l'internet c'est très bonne pour ça + vous pouvez + hum + *escuter* (sic) des opinions : regarder plutôt des personnes qui écrivent bien écrit écrit mal (sic) : dans les bons journaux dans les mauvais journaux : é : : *jornal* journal

33'27'' (E) c'est bon

33'29'' (A) mais bon + par finir (sic) é : je pense qui *ah* : : la qualité améliore + *ah* parce que la quantiTE aussi a grandi beaucoup (sic) et des des + journal (sic) des journaux seulement virtuels par exemple + je utilise (sic) deux sont seulement virtuels (sic) + je pense qui sont très bonnes (sic) et peut aider beaucoup (sic) à former une opinion : mais c'est une risque (sic)

34'00'' (E) et plus on a de l'information : + + on est reponsable

34'03'' (A) XXX

34'12'' (E) Ok on va s'arrêter là dans la discussion ok ↑ pour aujourd'hui on continuera à parler de presse à travers la lecture du texte qui est à la page : soixante-six ok ↑ + + alors c'est pas (sic) un texte de : hum je vais pas dire + vous allez d'abord lire le petit texte pour répondre + à l'exercice numéro un ok ↑ + d'abord : vous allez faire l'exercice numéro un jusqu'à la question trois je dirais + ok ↑ + + qui sont vous pouvez faire une lecture très vite + faites une lecture vite + alors le premier exercice jusqu'à la question trois + + petite chose lisez d'abord les questions : et après vous lisez le texte : : + + vous savez déjà ça vous

[de 35'00'' à 39'15'' – lecture individuelle et en silence du texte de la page 70]

39'16'' (E) Donc une petite minute ok ↑ seulement pour répondre à ces questions-là + ces trois petites questions + vous allez relire XXX

[39'21 à 41'10'' silence]

41'10'' (E) ok ↑ + si vous voulez vérifier avec le voisin ce que vous avez comme réponse ok ↑

[on entend les apprenants parler entre eux]

42'46'' (E) je pense qu'on peut discuter tous ensemble non ↑ alors qui est l'auteur de ce texte qui est là ↑

Extrait du cours 03 (durée 13'07'') - J. (Date : 09/09/14 – Durée : 1h31)

3'25'' (E) bon ++ *ai, ai, ai* + la semaine dernière on a parlé beaucoup beaucoup des médias n'est-ce ↑ ++ c'était + on a traité ces pages là XXX il y a des gens qui sont partis pour la semaine de la patrie + il y a C. qui arrive ++ on a parlé des médias et + aujourd'hui on va passer à la page soixante-dix : ++ ok ↑ +++ et pour commencer on va faire l'exercice numéro un ++ on a des + + des images pas exactement des photos + et je vais observer les images + je sais pas si c'est trop facile + et + me dire à propos de quels pays on va parler : ++ je sais pas c'est trop facile pour vous ↑ ++ alors la première image L. + ça te fait penser à un pays ↑ ++

4'25'' (A.pl.) XXX

4'32'' (E.) Portugal : ouais ++ le coq quand même ça fait penser à plusieurs pays à mon avis non ↑

4'39'' (A.pl.) XXX

4'40 (E.) Comment ↑ + non pour le premier la première image si le coq ++ oui on a quelque chose liée à la France mais ++ mais on a le Brésil aussi on a des coqs à la campagne : je sais pas ++ non ↑ pourquoi tu as pensé au coq ↑ à la France pardon

5'03'' (A1) XXX [on n'entend rien. Le sont n'est pas fort]

5'24'' (E.) Voilà le coq est un symbole de la France + ok ↑ vous voyez le Coq Sportif ↑ on la marque : XXX ok + normalement c'est une image associée à la France + et pour la suivante ici ↑ M. ↑

5'53'' (A2) *Suíço* Suisse

5'55'' (E.) ça c'est trop bête ok + et en bas ↑

5'59'' (A.pl.) Canada Québec

6'00'' (E.) Québec + mais c'est le Canada entier :: et on pense au Québec parce que quand même à Toronto ils parlent pas français + vous savez hein ↑ ++ et ici ↑ + États-Unis ↑ vous pensez aux États-Unis ↑ tout le monde ↑

6'20'' (A.pl.) Belgique

6'21'' (E.) c'est la Belgique :: vous savez qu'en anglais on dit *french fries* +++ oui ils ne disent pas LES FRITES + ils disent + mon anglais est perdu hein + ils disent c'est les pommes françaises non ↑ + les frites

6'42'' (A3) En Belgique il y a le musée des frites

6'45'' Voilà parce que + en fait les frites on dit qu'elles ont été créées en Belgique ++ et comme ils parlent français + les américains quand ils ont pris + ils ont nommé *french fries* + et mon anglais est perdu hein + pas de commentaires + ok ↑ mais vous voyez les frites elles sont un peu différentes ++ de celles de MacDo ++ et normalement elles viennent dans un cornet

7'17'' (A4) Elles sont servies au + elles sont servies aussi avec des moules

7'22'' (E.) Ah voilà

7'23'' (A4) Des moules aux frites (sic.)

7'25'' (E.) Alors les moules frites c'est un plat typique de Belgique et très très aimé aussi en France + est-ce que vous aimez les moules frites ↑ + oui ↑ tout le monde connaît ↑ ++ non ↑ je suis comme toi + les moules frites [un bruit pour démontrer le dégoût] ++ ok + bon on va ensuite écouter un audio + c'est pour ça que je fais tout ça + et vous allez me dire + de quelle émission s'agit-il ↑ vous allez me dire + qu'est-ce que c'est comme émission ↑ donc on sait d'abord que c'est une émission + et vous allez me dire quel type d'émission + est-ce que c'est un feuilleton ↑ à la radio : vous voyez un peu l'idée ↑

[de 8'35'' à 9'35'' première écoute du document audio]

(Dossier 4 Je m'informe. Outils pour... comprendre des titres d'actualités. Document 1

Bienvenue dans cette édition d'Actualité Francophone où nous évoquerons la restructuration de l'industrie pharmaceutique qui a pris les Suisses par surprise ; oui, même des emplois de pointe dans la recherche peuvent fuir à l'étranger. Marie-Christine Le Dû lancera un coup de projecteur sur le droit de vote des étrangers qui s'est invité dans la campagne présidentielle en France. Dominique D'Olne vous racontera l'étrange dérive d'un politicien en quête de notoriété, un politicien qui a dérapé à propos de l'affaire Dutroux et qui devra rendre des comptes à la justice. Benoît Audet, enfin, reviendra sur cette tendance qui fait lentement mais sûrement s'éloigner le pouvoir vers l'ouest, loin du Québec.)

9'37'' (E.) donc + c'est quel type d'émission ↑ c'est quel type d'émission ↑ journal : + quelqu'un a un autre nom pour ça ↑

9'50'' (A4) sujet politique ↑

9'52'' (E.) sujet politique : journal : ++ on a un nom un peu plus précis je vous donne + c'est un flash info ++ vous voyez un peu ↑ un flash info ↑ ++ c'est par exemple quand vous êtes chez vous et vous regardez *Sessão da tarde*

10'10'' (A.pl.) Ah oui

10'12'' (E.) *Sessão da tarde* tout le monde connaît ↑ de temps en temps quand on a la publicité on a de petits moments de flash info + à la télé ↑ et ça c'est un type de flash info à la radio XXX beaucoup de détails : vous voyez ↑ mais c'est un journal vous avez raison + je vous précise mais c'est ça + c'est un journal ++ ok donc on va réécouter et

vous allez me dire dans quel ordre les informations apparaissent dans l'audio et quelle est l'information associée à quel pays ok ↑ ça va ↑ vous avez compris ↑ M. ok ↑

[de 10'55'' à 11'55'' deuxième écoute du document audio]

(Dossier 4 Je m'informe. Outils pour... comprendre des titres d'actualités. Document 1
Bienvenue dans cette édition d'Actualité Francophone où nous évoquerons la restructuration de l'industrie pharmaceutique qui a pris les Suisses par surprise ; oui, même des emplois de pointe dans la recherche peuvent fuir à l'étranger. Marie-Christine Le Dû lancera un coup de projecteur sur le droit de vote des étrangers qui s'est invité dans la campagne présidentielle en France. Dominique D'Olne vous racontera l'étrange dérive d'un politicien en quête de notoriété, un politicien qui a dérapé à propos de l'affaire Dutroux et qui devra rendre des comptes à la justice. Benoît Audet, enfin, reviendra sur cette tendance qui fait lentement mais sûrement s'éloigner le pouvoir vers l'ouest, loin du Québec.)

12'02'' (E.) est-ce que ça va ↑ +++ vous avez a : associé aux pays ↑

12'07'' (A.pl.) oui

12'08'' est-ce que vous avez pu mettre en ordre aussi ↑ + oui ↑ ok

[elle corrige et donne des précisions lexicales]

14h42'' Le Québec s'éloigne du pouvoir + est-ce que vous avez noté une précision par rapport à ça ↑ ++ je vais vous demander de noter une précision parce que + il dit que le Québec s'éloigne du pouvoir mais où est-ce qu'il va le pouvoir ↑ + je vous demande pour la troisième écoute vous allez aussi associer c'est l'exercice trois chaque information avec un de ces quatre titres qui sont + ici + ok ↑ +++ mais vous pouvez vraiment noter de petits détails supplémentaires ok ↑ + qui ne sont pas ni dans l'exercice deux + ni dans l'exercice trois

[de 15'32'' à 16'32'' troisième écoute du document audio]

(Dossier 4 Je m'informe. Outils pour... comprendre des titres d'actualités. Document 1
Bienvenue dans cette édition d'Actualité Francophone où nous évoquerons la restructuration de l'industrie pharmaceutique qui a pris les Suisses par surprise ; oui, même des emplois de pointe dans la recherche peuvent fuir à l'étranger. Marie-Christine Le Dû lancera un coup de projecteur sur le droit de vote des étrangers qui s'est invité dans la campagne présidentielle en France. Dominique D'Olne vous racontera l'étrange dérive d'un politicien en quête de notoriété, un politicien qui a dérapé à propos de l'affaire Dutroux et qui devra rendre des comptes à la justice. Benoît Audet, enfin, reviendra sur cette tendance qui fait lentement mais sûrement s'éloigner le pouvoir vers l'ouest, loin du Québec.)

Extrait du cours 06 (durée 1'32'') - J. (Date : 18/09/14 – Durée : 1h36)

1h29'19'' (E.) Une autre chose que j'aimerais bien vous proposer + si ça vous intéresse ok ↑ dans la page soixante-dix-sept ++ on a + hum + la suggestion de préparer un bulletin radio + vous voyez ↑ on a discuté de ça dans la première semaine ↑ si vous voulez faire : une production orale enregistrée à la maison + qu'est-ce que vous pouvez

faire ↑ c'est le numéro deux ↑ donc vous choisissez un thème ↑ et vous préparez un petit flash info ↑ comme celui qu'on a écouté vraiment : + qui parlait de + de la + de l'industrie pharmaceutique vous voyez ↑ vous pouvez prendre ce qui est à la une ce weekend et vous faites un petit flash info + mais vous devez vous enregistrer et m'envoyer par mail + ou si vous apportez dans un CD je peux vous corriger aussi mais : + si vous m'apportez votre portable ça va pas marcher + je peux pas ++ mais si vous voulez vous pouvez envoyer par mail mais un petit flash info vous voyez ↑ avec de petits titres de presse : vous pouvez réécouter celui qu'on a écouté en classe et essayer de faire quelque chose comme ça + et là vous travaillez la production orale je peux vous écouter et pour corriger pour : ce que vous faites pas bon (sic.) + ça va être variable ça dépend de chaque personne + ça vous pouvez faire et me rendre quand vous voulez avant la mi-semester

Extrait du cours 09 (durée 5'56'') - J. (Date : 30/09/14 – Durée : 1h46)

36'57'' (E.) bon ok + on va passer à la page quatre-vingt-six comme je vous ai dit + et dans cette page on a cette image qui est là n'est-ce pas ↑ et ce titre déjà + c'est pour la bonne cause + n'est-ce pas ↑ et est-ce que vous voyez ici ↑ cette image c'est une image de quoi ↑

34'18'' (A.pl.) XXX

34'22'' (E.) un site internet ++ quel est le nom du site ↑

34'22'' (A.pl.) XXX

34'26'' (E.) point quoi ↑

3''27'' (A.pl.) b-e b-e

34'28'' (E.) B-E + qu'est-ce que vous pensez ↑ donc + c'est la Belgique + ok ++ et la pétition + on a parlé de pétition la semaine dernière n'est-ce pas ↑ ok donc c'est une pétition :: belge c'est ça ↑ + oui ↑ donc alors pour le premier exercice vous allez + lire la pétition : qui est là + et répondre aux questions qui sont ici + les quatre questions de l'exercice numéro un + ok ↑ +++ faites une lecture plutôt rapide + vous allez relire le texte ok ↑

[de 35'08'' à 39'24 silence. Lecture individuelle]

39'25'' (E) alors je pense qu'on peut discuter des premières questions et puis vous relisez pour faire + les questions de l'exercice deux et trois + donc + qui sont les acteurs de cette pétition ↑ vous avez trouvé ↑

39'39'' (A.pl.) la compagnie Magic Land

39'42'' (E) voilà + c'est une compagnie de théâtre n'est-ce pas ↑ ok ++ la compagnie *Magic Land Théâtre* je sais pas comment on va prononcer exactement ++ ok + bon pourquoi ont-ils rédigé cette pétition ↑

40'00'' parce que son existence est menacée ↑

40'04'' (E.) son existence est menacée + voilà ++ très bien comme explication +++ bon + moi j'avais mis leur existence parce que j'ai compris que c'était plusieurs acteurs mais vous pouvez mettre son existence si vous pensez à la compagnie de théâtre ++ ok + sur quelles autorités veulent-ils faire pression : ↑

40'27'' (A.pl.) le pouvoir le pouvoir publique

40'29'' (E.) le pouvoir publique :

40'32'' (A.pl.) XXX culturelle

40'33'' (E.) voilà + plus largement B. Elle a raison c'est le + le pouvoir publique mais plus au détail ce sont les commissions culturelles + qui font partie du pouvoir publique + vous voyez ↑ c'est plus au détail c'est comme si je dis : + ah : le pouvoir publique ça peut-être le président : la mairie peu importe vous voyez ↑ + si vous donne ah non c'est le secrétaire de culture vous voyez ↑ c'est plus au détail ++ hum : comment expliquez-vous le titre de la pétition ↑ ++ quel est le titre de la pétition ↑

41'10'' (A.pl.) XXX

41'17'' (E.) alors catastrophe culturelle + qu'est-ce que vous comprenez par ça ↑

41'21'' (A.pl.) XXX situation précaire

41'24'' (E.) alors c'est une situation précaire : n'est-ce pas ↑ c'est joli parce que B. [elle rit] allait dire que + c'est entré dans un trou noir n'est-ce pas ↑ ++ mais c'est une situation très pré-caire ++ n'est-ce pas ↑ + est-ce que vous avez d'autres XXX ↑

41'41'' (A2) pour choquer

41'42'' (E.) c'est pour choquer + c'est fort parce que catastrophe + n'est-ce pas ↑ par exemple aujourd'hui je suis arrivée en catastrophe (sic.) parce que comme j'étais en retard : on dit que c'est arriver en catastrophe (sic.) vous voyez la logique ↑

41'56'' (A2) non

41'58'' (E.) non ↑ chaque personne comprend ça d'une forme [elle rit] pour moi j'étais en catastrophe (sic.) pour vous peut-être que c'était normal [elle rigole. Les apprenants rigolent aussi] la catastrophe de XXX interne pas externe + pour eux ils sont en catastrophe + mais peut-être que si on passe devant le théâtre il va être très bien + vous voyez la logique ↑ + ok bon + alors vous allez relire le petit texte qui est là + pour faire la question l'exercice deux + qui a des questions : plus précises sur le théâtre : et puis l'exercice trois qui a des questions : plus au détail de la situation ok ↑ + pour l'exercice trois : pour chaque question question vous pouvez donner deux réponses possibles ok ↑ ça c'est pas dit dans le livre mais je pense que c'est bien de savoir + vous pouvez donner deux réponses ++ pour l'exercice trois

Extrait du cours 12 (durée 3'15'') - J. (Date : 09/10/14 – Durée : 1h33)

18'57'' (E) en sachant ou sachant ↑ qu'est-ce que vous pensez ↑

19'00'' (A1) sachant je pense ++ sachant que les bénévoles sont XXX

19'08'' (E) vous voyez ↑ [elle écrit au tableau. Les apprenants discutent entre eux en français sur la possibilité des réponses]

19'26'' (E) non en fait vous voyez + ici + je pense que + on va plutôt utiliser ça + parce que c'est pas les mêmes sujets ++ qu'on a pour les deux actions + l'idée c'est que SACHANT c'est + ça serait dire comme + comme on sait que + ça serait un ON + ça serait pas : vous voyez ↑ ++ sachant que les bénévoles n'ont pas beaucoup de temps ++ c'est comme si je vous dis comme ça + la coordinatrice dit sachant que vous n'avez pas beaucoup de temps : on ne vous demande pas beaucoup de choses à faire à la maison + ON non pardon + sachant que vous n'avez pas beaucoup de choses à faire les profs ne vous demandent pas beaucoup de choses à faire ++ c'est c'est un ON vous voyez ↑ c'est c'est une idée qu'on a + vous voyez un peu ↑ c'est pas la même c'est pas le vous qu'on a dans la deuxième

20'20'' (A2) XXX

20'22'' (E.) oui normalement c'est ça + la règle c'est que toujours quand on a le gérondif le sujet est le même + quand on a le + le participe présent + ça peut être le même ou pas + vous voyez ↑ ça dépend ↑ mais ici c'est le même + c'était ça qui était dans notre petite règle là ++ ok ↑

Extrait du cours 17 (durée 4 mn) - J. (Date : 11/11/14 – Durée : 1h25)

31'29'' (E) ok + bon on va passer à la page suivante à la page cent-quatre +++ il y en a quelque chose (sic) qu'E. va beaucoup aimer là ++ donc vous voyez que + on a un document ici + hum : qu'est-ce que c'est quand vous regardez ↑ ce document qui est là

31'49'' (A1) un site ↑

31'51'' (E.) un site + oui : c'est un site de quoi ↑

31'53'' (A.pl.) tourisme + culturel

31'56'' (E.) tourisme ou culturel ↑ qu'est-ce que vous pensez ↑

32'00'' (A2) Hérault Tourisme

31'01'' (E.) [elle rit] oui c'est tourisme mais c'est plutôt la culture + donc on + on pourrait dire comme ça ↑

32'09'' (A.pl.) oui oui

32'13'' (E) cette partie du site : a quoi comme : thématique ↑

32'18'' (A.pl.) XXX c'est une agenda culturelle (sic)

32'22'' (E) voilà c'est l'agenda + XXX parce que vous avez ici en haut + découvrir séjourner bouger déguster : mais nous sommes à agenda + en fait qu'on ne sait pas exactement où c'est dans le site

32'34'' (A2) en fait c'est un spectacle de flamenco n'est-ce pas ↑

32'37'' (E) à côté ici on a une photo n'est-ce pas ↑ de flamenco

32'45'' (A2) le flamenco est :: populaire en France + il y a un grand festival de flamenco à Nice

32'50'' (E.) alors

32'50'' (A2) à Nîmes

32'51'' (E.) à Nîmes ↑ je sais pas

32'55'' (A2) sur toutes les années (sic) il y a un grand festival international

32'59'' (E.) je savais pas ça je sais que + y a (sic) certaines parties de France où il y a beaucoup d'influence d'Espagne : + quand même c'est assez proche

33'07'' (A2) oui

33'08'' (E) comme il y aura d'autres parties qu'il y aura une liaison avec l'Allemagne vous voyez ↑

33'12'' (A.pl) XXX

33'16'' (E) non non non c'est les gitans ++ ok + donc : alors la question numéro un c'est quels types d'événements sont présentés dans l'agenda ↑ donc C. nous a déjà dit que c'est une image liée au flamenco + quoi d'autre on a ↑

33'37'' (A.pl) XXX

33'39'' (E) XXX je vous ai dit qu'E. allait aimer ++ quoi d'autre ↑ une exposition : alors vous imaginez qu'un festival Radio France ça porte : heu c'est quoi comme festival ↑ +++ musique non ↑ ++ des concerts : non ↑

34'03'' (A2) Radio France c'est trop ++ il y a trop de

34'07'' (E.) trop de possibilités n'est-ce pas ↑ donc : et les + les deux premiers qui sont là + les deux premiers affiches ↑ quel est le type d'événements à votre avis ↑

34'18'' (A.pl) XXX

34'26'' (E) donc à partir du nom de l'espace vous imaginez qu'est-ce que c'est cette : au bonheur des fleurs ↑

34'33'' (A3) toutes sont à Montpellier ↑

34'35'' (E) hum :: alors ↑

34'37'' (A.pl.) XXX festival de Montpellier

34'41'' (E) donc : Montpellier + alors ++ vous voyez qu'on a Montpellier + vous avez trouvé ça où exactement ↑ + dans le premier : on a partout hein

34'52'' (A2) XXX des affiches on a Montpellier

34'53'' Montpellier

34'55 (A3) premier affiche non est clair (sic.)

34'58'' (E) oui :: et quel est le département où se situe Montpellier + vous savez ↑

35'03'' (A3) Languedoc

35'07'' (E) Languedoc ↑

35'10'' (A3) XXX j'ai visite

35'15'' (E) ah voilà + mais c'est écrit Languedoc-Roussillon vous voyez ↑ parce que la région en fait c'est Languedoc-Roussillon mais Languedoc ça va déjà c'est suffisant + mais c'est la région de Montpellier + Perpignan + donc c'est dans la Méditerranée + mais c'est pas encore Cannes : Nice :

Extrait du cours 20 (durée 1'23'') - J. (Date : 25/11/14 – Durée : 1h29)

1h03'32'' (A1) *decorar*

1h03'33'' (E) mais ça + après la question de *decorar* ou pas *decorar* + vous voyez que c'est comme en portugais +++ on fait pareil tout le temps en portugais vous êtes déjà habitués avec cette logique + quand vous avez un besoin + une nécessité une volonté un désir une demande + quand vous posez la question en portugais quand vous utilisez vous faites avec le subjonctif ++ ce + ça serait plutôt naturel + qu'est-ce que je peux vous conseiller + c'est ce que MOI je fais + quand je vais utiliser une expression + je ne sais pas si ça nous demande d'utiliser le subjonctif + je mets toujours le verbe être ++ parce que le SOIT on connaît bien la prononciation + et ça vient + si c'est avec le subjonctif vous allez prononcer soit + je veux un film qui soit intéressant + hum : j'ai besoin d'un livre qui soit intéressant vous voyez ↑ c'est naturel + vous pouvez essayer vous-même vous allez voir que + votre + ça va être naturel + essayez de réfléchir + je peux pas garantir mais essayez de réfléchir dans votre tête si ça va naturellement + ça va n'est-ce pas ↑ [elle rit]

1h04'36'' (A1) oui

1h04'38'' (E) vous voyez ↑ c'est ça + parce que vous avez déjà quelque chose + dans votre cerveaux + qui + sait comment faire de cette forme (sic.) + voilà ça + c'est naturel

+ il vaut mieux d'accepter que ah je vais tout mémoriser + non c'est comme en portugais essayez d'utiliser

Cours de M., enseignante au DUFLS, à Paris

Extrait du cours 3 (durée 5'25'') - M. (Date : 24/10/16 – Durée : 3h06)

33'15'' (E) alors maintenant que : on parlé de MacDonald's et qu'on a tous très faim et ben on va lire le document B +++ ouais alors vous lisez + pas de téléphone pour faire la traduction des mots hein + on essaie de comprendre sans dictionnaire ++ vous êtes capables

[de 33'35'' à 38'31'' lecture silencieuse individuelle du texte. Pendant ce temps l'enseignante et la chercheuse discutent entre elles à voix basse sur l'évaluation faite à la première partie du cours]

38'29'' (E) alors une fois que vous avez fini de lire une fois le texte ++ tous les mots là que vous avez pas compris + je vous ai vu souligner XXX là ça veut dire que tu n'as pas compris c'est ça ↑

38'40'' (A1) oui

38'41 (E) donc tu vas discuter avec ton ta voisine + peut-être qu'elle + elle a compris le mot ++ bah on sais jamais + XXX vous allez vous échanger vos connaissances de vocabulaire là + sans utiliser le dictionnaire + si vous essayez de comprendre le texte avec sa voisine son voisin ++ essayez de discuter en français + c'est mieux [elle aide les apprenants à former les bînomes]

Extrait du cours 4 (durée 7'25'') - M. (Date : 07/11/16 – Durée : 2h05)

00'15'' (E) alors Edito on en était où ↑

00'17'' (A1) je sais pas

00'18'' (E) si tu sais ++ on était à la famille +++ soixante-neuf + non neuf + neuf + est-ce qu'on a corrigé ça ↑ je crois pas hein +++ vous devez réfléchir aux questions là ++ oui [elle est loin du magnétophone. On l'entend très mal. Elle parle aux apprenants]

00'58'' alors on va prendre une nouvelle feuille + quoi quoi ↑ +++ [elle écrit sur l'ordinateur le mot famille] je vous ai demandé de réfléchir au mot famille + j'ai lu ce que vous avez écrit + c'est quoi la famille pour vous ↑ [elle se lève et s'adresse à un apprenant] est-ce que tu penses que c'est la bonne page ↑ +++ ça serait mieux hein qu'on soit tous ensemble quand même + alors c'est quoi la famille pour vous ↑ +++ la question est très :: difficile ++ Z. C'est quoi la famille pour toi ↑ + tu as parlé en chinois dommage

1'47'' (A1) ah ++ ah +++ réfléchir réfléchir

1'56'' (E) comment ça réfléchir ↑ c'est ce que vous avez fait ensemble avec E.

- 1'58'' (A1) oui c'est ça + j'ai oublié le le réponse (sic) on discuté (sic)
- 2'02'' (E) mais c'est pas grave dis pour toi ++ il n'y a pas de bonne réponse
- 2'07'' (A1) ah : c'est + c'est l'abri
- 2'11'' (E) abri ↑
- 2'13'' (A1) ah oui
- 2'14'' (E) ok ++ ok + j'ai écrit ce que vous dites + c'est un abri ↑ on va trouver un autre mot quand même parce que + abri c'est bizarre
- 2'24'' (A1) pourquoi bizarre ↑
- 2'25'' (E) c'est quoi un abri ↑
- 2'28'' (A.pl) XXX
- 2'30'' (E) oui [elle rit] si tu veux
- 2'32'' (A1) pour : pour : pour protéger : dire les choses + XXX
- 2'48'' (E) comment dire ++ mais ok mais + trouve-moi un autre mot que d'abri affiché
- 2'57'' (A2) support
- 2'58'' (E) support c'est pas mal +++ [elle écrit le mot sur l'ordinateur] est-ce que tu veux dire un appui ↑ une aide ↑
- 3'08'' (A1) c'est aussi + marche
- 3'10'' (E) ça marche aussi
- 3'17'' (A3) c'est du XXX essentiel
- 3'19'' (E) une valeur c'est ça que tu dis ↑
- 3'21'' (A3) oui
- 3'23'' (E) Z. ↑
- 3'25'' (A4) ressource économique
- 3'27'' (E) une RESSOURCE économique ↑ [toute la classe rit beaucoup] ok
- [les apprenants parlent entre eux en chinois]
- 3'50'' (A5) XXX un bateau
- 3'56'' (E) ok + mais une famille c'est un port ↑

3'58'' (A.pl.) XXX une question chinoise XXX on + on peut reposer notre + notre esprit : XXX

4'18'' (E) attends + recommence + on peut :

4'20'' (A5) on peut + heu reposer notre + reposer notre esprit

4'24'' (E) dans la famille ++ c'est joli + c'est joliment dit

4'30'' (A3) c'est la colonne vertebrale

4'32'' (E) WAOUH + la colonne vertebrale [elle note le mot sur l'ordinateur] INCROYABLE +++ vous avez pas tous écrit la même chose ++ S. ↑ +++ tu ne sais pas ↑ ++ bah moi je sais pas non plus hein + c'est votre famille c'est vos idées [les apprenants chouchotent entre eux, mais ne prennent pas la parole]

5'09'' (E) à quoi ça sert une famille pour vous ↑ +++ mais la question n'est pas difficile

5'24'' (A6) heu + propriété + la plus : précieuse dans le monde pour moi

5'28'' (E) la propriété la chose la plus importante dans le monde pour toi ↑ ++ ouh là [elle note l'expression sur l'ordinateur] +++ ok c'est bien + les autres ↑ ++ E. ↑ pas d'idée ↑ XXX ++ je sais pas + quel est le rôle de votre famille pour vous ↑

6'04'' (A7) protec + protecteur

6'05'' (E) protecteur : donc on va dire protecTRICE ↑ c'est LA famille

6'14'' (A8) c'est vraiment ++ XXX

6'22'' (E) dans la famille ↑ +++ une ressource ↑ comment tu peux dire ça ↑ [avec un ton de surprise] +++ on peut y manger ↑ + ok [elle écrit sur l'ordi] + T. ↑

6'57'' (A9) c'est mon racin (sic)

7'00'' (E) tes racines ↑ [elle écrit sur l'ordinateur] + ouais :

7'10'' (A10) c'est une unie (sic) qui XXX

7'14'' (E) c'est une + alors + j'ai compris la + union ↑

7'17'' (A10) oui

7'18'' (E) union [elle écrit] +++ oui ++ vous pouvez dire ce que vous voulez + je vais pas vous dire que c'est faux + c'est VOTRE opinion

[l'enseignante continue dans cette logique encore quelques minutes avant de corriger l'exercice 2 de la page 69 oralement. Pour la question 3, pour savoir comment ça se passe chez eux, l'enseignante demande d'utiliser le comparatif]

39'34'' (E) alors si c'est bon pour vous la comparaison : on va vérifier en prenant Edito

39'38'' (A) ah [avec un ton de déception]

39'39'' (E) ah [en imitant l'apprenante] c'est notre ami + Edito

Extrait 2 du cours 5 (durée 22 sec) - M. (Date : 14/11/16 – Durée : 3h36)

1h08'11'' (E) sauf que + il faut que tu saches l'information la plus importante dans ta phrase + mais j'y vais on va + là l'idée c'est de savoir écrire et parler correctement le comparatif et le superlatif mais je vais jamais vous demander c'est une comparaison de nom + on n'est pas en linguistique

1h08'23'' (A) XXX

1h08'24'' (E) oui : XX les mots de grammaire sont pas très importants C. ++ il faut savoir l'utiliser + mais là ça marche + si tu sais faire ça correctement ça + ça marche

Production 1 entre enseignante (J.) et apprenante (M.) lors de l'évaluation de la production orale (CEF – 16/10/2014 – 4'30'')

34'12'' (E) quelle est la thématique ↑

34'13'' (A) è :: + raconter un rumeur

34'15'' (E) donc je suis ton amie ok ↑

34'16'' (A) ah oui

34'17'' (E) je vais juste réagir : peut-être que je vais poser une question pour compren:dre ou pour t'aider à développer : + si tu ne sais pas tu dis oh + je ne sais pas

34'27'' (A) ah oui

34'28'' (E) alors je vais poser une autre question tu vois ↑ c'est juste pour aider c'est pas pour : ++ *destruir o quê você tá tentando dizer + não* ++ ok ↑ + en plus parce que tu es préoccupée donc + si tu sais pas répondre tu dis + ah : ça je ne sais pas

34'43'' (A) oui ma situation naturelle

34'44'' (E) oui : EXACTEMENT

34'45'' (A) è : + je vais parler sur une situation vraie à la USP (sic) + nous déjà parlons

34'52'' (E) nous :: ↑ déjà ↑

34'57'' (A) ã + ã ++ avons déjà parlé + è : + sur les cas[e] de garçon qui est mort pendant la fête de XXX

34'07'' (E) ah oui c'est vrai

35'08'' (A) aujourd'hui è ++ *Folha de São Paulo* + la *Folha de São Paulo* a été publié sur une nouvelle (sic) : sur le cas[*e*] (sic) + selon la *Folha* + *hum* la polici (sic) : è aurait + *hum* une hypothèse sur la : le motif

35'27'' (E) ah : bon ↑

35'30'' (A) è : selon la polici (sic) + le garçon aurait + bu de : ++ è beaucoup de boire (sic) + è experim[*i*]nter une nouvelle drogue (sic)

35'44'' (E) ah bon ↑

35'45'' (A) très lour[*dj*]e (sic)

35'48'' (E) oui j'imagine que c'est très lourde oui : + très forte

35'51'' (A) et il est tombé sur le : *raio olímpico*

35'55'' (E) mais il était seul avec ça ↑

35'58'' (A) oui :

35'59'' (E) ça c'est bizarre

36'00'' (A) c'est étran (sic) parce qu'il a d'autres mères que le ++ des étudiants ont parlé ++ qui è + ont avons vu (sic) des è : + fonctionnaires de sécurité privée + qui : aurait battu un garçon

36'25'' (E) les fonctionnaires de + les employés de la sécurité

36'26'' (A) privée

36'28'' (E) ils ont

36'29'' (A) battu un garçon qui + aurait avait témoin très + pareil ↑

36'40'' (E) très semblable

36'41'' (A) très semblable

36'42'' (E) [elle soupire d'étonnement]

36'43'' (A) c'est une histoire très mauvaise racontée (sic)

36'44'' (E) oui je vois je vois je vois

36'46'' (A) et les parents de le (sic) garçon qui est mort è + ont dit è + à les (sic) journaux ++ à le (sic) mois dernière (sic) qui se fille (sic) est jamais experim[*i*]nter (sic) des drogues mais : c'est la vision d'[*un*] (sic) père

37'10'' (E) oui + moi j'aime beaucoup *Doctor House*

37'12'' (A) [elle rigole]

37'13'' (E) ils disent + tout le monde MENT + nos parents + ils peuvent pas savoir ce qu'on fait tout le temps

37'22'' (A) oui

37'22'' (E) et peut-être que c'était le premier jour qu'il a essayé

37'24'' (A) oui

37'25'' (E) et c'est ça

37'26'' (A) è + seulement les journaux è + la polici (sic) aurait dit que : ++ *hum* : la dose ↑

37'35'' (E) la la quantité

37'36'' (A) la quantité erait (sic) + serait très : fort[i] (sic) + très très fort

37'45'' (E) mais tu dis

37'45'' (A) au sein de + le garçon

37'46'' (E) ah les quantités qu'ils ont trouvé sur XXX

37'49'' (A) des toxines + très très fort

37'52'' (E) ok + c'est compliqué cette histoire-là + mais ce que je trouve le plus bizarre c'est qu'il était + seul :

38'00'' (A) oui ::

38'00'' (E) c'est ça que [elle fait un bruit avec la bouche]

38'01'' (A) oui oui + pour marcher : à la bas ++ un peu difficile de d'entrer seul

38'08'' (E) seul + mais bon peut-être qu'il ne

38'10'' (A) et qu'il n'aurait pas + n'essayait pas ++ XXX ne +++ n'est + n'était pas d'étudiant *da USP*

38'23'' (E) ah non ↑

38'24'' non + il était hum + un étudiant de *SENAC*

38'29'' (E) je ne savais pas ça + je pensais qu'il était quelqu'un da *POLI*

38'35 (A) non + les fêtes de *POLI* sont ouvert : (sic)

38'37'' (E) oui

38'38'' (A) c'est très étran (sic)

Production 2 entre enseignante (J.) et apprenante (M.) lors de l'évaluation de la production orale (CEF – 11/12/2014 – 7'30'')

22'08'' (E) tu es[t] allée déjà à la Feira do livro ou XXX ↑

22'11'' (A) oui + hier

22'12'' (E) et tu as pu acheter beaucoup de choses ↑

22'14' (A) treize livres

22'15'' (E) [elle rit]

22'16'' (A) pour la recherche

22'17'' (E) qu'est-ce que tu as acheté ↑

22'19'' (A) j'ai acheté : + Benjamin :

22'21'' (E) tu n'avais pas encore ↑

22'23'' (A) j'ai lu mais + je n'avais pas le livre

22'26'' (E) tu avais des photocopies ↑ [en ton de blague]

22'28'' (A) ã : oui + mais + mais ++ j'avais ++ hum + un titre d'eux mais + j'ai besoin d'autres titres

22'38'' (E) oui :

22'40'' (A) XXX

22'42'' (E) oui + parce qu'il a étudié Baudelaire non ↑

22'44'' (A) è + oui

22'46'' (E) XXX

22'?? (A) ah oui

22'54'' qu'est-ce que tu as acheté encore ↑

22'57'' (A) j'ai acheté un livre de Mallarmé parce qu'il traite de l'o + l'orientalisme

23'02'' (E) ah oui + ça c'est très XXX je pense à Mallarmé je pense à XXX

23'07'' (A) ah oui les s[i]mbolistes oui + j'ai acheté aussi XXX de *Platão* + Platon ↑

23'14'' (E) Platon + oui :

23'16'' (A) oui : parce qu'il traite de : l'origi : l'origine ↑ de : poète qui : *escute* les connaissances :

23'25'' (E) oui oui je connais + je te demande ça parce j'ai lu + ce livre là ++ dans la (sic) première année

23'31'' (A) oui :

23'32'' (E) c'est pour ça que je l'ai + parce que c'était obligatoire

23'35'' (A) oui oui

23'36'' (E) et le petit c'est pas cher + donc

23'38'' (A) oui + même avec le XX en grec le livre est très court

23'43'' (E) ah + moi je pense que j'ai passé le weekend XXX la version monologue

23'47'' (A) ah oui [elle rit]

23'49'' (E) j'ai la version grèque de : ++ ohlàlà + c'est + la tragédie + c'est

23'57'' (A) *Sófocles* ↑

23'59'' (E) oui : c'est

24'00'' (A) *Sófocles* c'est *antiga* non ↑

24'02'' (E) non c'est pas *antiga* + mais c'est celui que tout le monde connaît + ah mon Dieu

24'07'' (A) *Édipo* ↑

24'08'' (E) *Édipo* ++ oui :

24'10'' (A) [elle rit]

24'11'' (E) ok + et qu'est-ce que tu as pris comme thématique là ↑

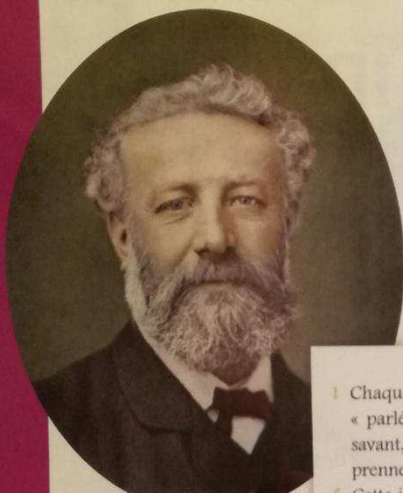
24'12'' (A) è :: parler sur un livre que j'ai lu

24'

Pages du manuel *Alter Ego* + 3
analysées et/ou citées dans la thèse

D4

Ouvertures



Jules Verne (1828-1905)

Jules Verne, écrivain français, a publié de nombreux romans d'aventures et d'anticipation. C'est l'auteur de langue française le plus traduit dans le monde. Ses romans les plus connus sont *Voyage au centre de la Terre*, *De la Terre à la Lune*, *20 000 lieues sous les mers*, *Le Tour du monde en 80 jours* et *Michel Strogoff*. Jules Verne est considéré comme le père français de la science-fiction.

1 galvaniser : animer d'une énergie soudaine

2 un plénipotentiaire : un représentant d'un État

3 l'appui : le soutien

4 se propager : se répandre

5 envoyer aux nues : envoyer jusqu'aux nuages

* néologisme



Kiosque à journaux, Paris, vers 1900.

1 Chaque matin, au lieu d'être imprimé, comme dans les temps antiques, le *Earth-Herald* est « parlé » : c'est dans une rapide conversation avec un reporter, un homme politique ou un savant, que les abonnés apprennent ce qui peut les intéresser. Quant aux acheteurs au numéro, ils prennent connaissance de l'exemplaire du jour dans d'innombrables cabinets phonographiques.

5 Cette innovation de Francis Bennett galvanisa¹ le vieux journal. En quelques mois, sa clientèle se chiffra par quatre-vingt-cinq millions d'abonnés [...]. [Les] plénipotentiaires² de toutes les nations et nos ministres eux-mêmes se pressent à [la] porte [de Francis Bennett], mendiant ses conseils, quêtant son approbation, implorant l'appui³ de son tout-puissant organe. [...]

10 *Earth-Herald*, prenez la peine de le suivre dans ses multiples occupations – aujourd'hui même, ce 25 juillet de la présente année 2890. [...]

Francis Bennett [...] pénètre dans la salle de reportage. Ses quinze cents reporters, placés alors devant un égal nombre de téléphones, communiquaient aux abonnés les nouvelles reçues pendant la nuit des quatre coins du monde [...]. Outre son téléphone, chaque reporter a devant lui une série de commutateurs, permettant d'établir la communication avec telle ou telle ligne téléphotique⁴. Les abonnés ont donc non seulement le récit, mais la vue des événements, obtenue par la photographie intensive.

Francis Bennett interpelle un des dix reporters astronomiques [...] :

– Eh bien, Cash, qu'avez-vous reçu ?...

20 – Des phototélégrammes⁵ de Mercure, de Vénus et de Mars, monsieur.

– Intéressant, ce dernier ?...

– Oui ! une révolution dans le Central Empire, au profit des démocrates libéraux contre les républicains conservateurs. [...]

Avant de quitter la salle des reporters, Francis Bennett poussa une pointe vers le groupe spécial des interviewers, et s'adressant à celui qui était chargé des personnages célèbres :

– Avez-vous interviewé le président Wilcox ? demanda-t-il.

– Oui, monsieur Bennett, et je publie dans la colonne des informations que c'est décidément une dilatation de l'estomac dont il souffre, et qu'il se livre aux lavages tubiques⁶ les plus consciencieux. [...]

30 La salle adjacente, vaste galerie longue d'un demi kilomètre, était consacrée à la publicité, et l'on imagine aisément ce que doit être la publicité d'un journal tel que le *Earth-Herald*. Elle rapporte en moyenne trois millions de dollars par jour. Grâce à un ingénieux système, une partie de cette publicité se propage⁴ sous une forme absolument nouvelle [...]. Ce sont d'immenses affiches, réfléchies par les nuages. De cette galerie, mille projecteurs étaient sans cesse occupés à envoyer aux nues⁵, qui les reproduisaient en couleur, ces annonces démesurées.

Jules Verne, *La Journée d'un journaliste américain en 2890*, nouvelle parue dans les *Mémoires de l'Académie*, Amiens, 1891

1

Lisez le texte et indiquez :

1. le nom de l'auteur, le titre de l'œuvre et l'année de sa parution.
2. le genre littéraire.
3. le nom et la spécificité du journal dont il est question.
4. le nom et la fonction du personnage principal.
5. les salles visitées et leur fonction.

2

Quels mots ou passages du texte évoquent les moyens de communication modernes suivants ?

1. la radio
2. la télévision
3. les agences de presse centralisées
4. une chaîne de télévision en continu
5. l'utilisation d'autres supports que le papier pour la publicité

LES MOTS pour...

Parler des façons de s'informer

Je lis la presse tous les jours, régulièrement, souvent, rarement...

Je suis abonné(e) à un quotidien, un magazine (papier ou en ligne).

Je consulte l'actualité sur mon téléphone portable.

Je regarde les chaînes d'info en continu.

Je regarde le journal/JT (*fam.*) de 20 heures.

J'écoute la radio tous les matins.

Je consulte les sites de presse en ligne.

Je lis le journal de A à Z, je parcours, je feuillette le journal.

Je jette un coup d'œil sur la une, les titres, le sommaire...

Je suis sélectif(ve), je ne lis que les rubriques qui m'intéressent.

Je suis éclectique, je m'intéresse à tout.

J'évite/Je dévore la presse people, la presse à scandale.

Je m'exprime sur les forums de discussion.

Je commente l'actualité sur un blog, sur les réseaux sociaux.

Je twitte.

Je suis le compte Twitter d'une personnalité.

La qualité des médias s'améliore, reste la même, se détériore/se dégrade, a tendance à progresser, à baisser.

Le Petit Journal



Ouvertures **D4**

Une du *Petit Journal* du 24 novembre 1907.
« Les prodiges de la télégraphie sans fil – On communique entre Paris et Casablanca ».

3

Jules Verne imagine deux dérives du journalisme. Retrouvez les passages correspondants.

1. la divulgation d'éléments concernant la vie privée
2. l'influence et le pouvoir immenses des médias

Sur quels points, selon vous, Jules Verne était-il visionnaire ?

4

Imaginez la visite d'une troisième salle. Décrivez-la et racontez en quelques lignes ce que Francis Bennett y découvre et ce qu'il y fait.

5 EGO Questionnaire

Vous et l'information

- De quelle manière vous tenez-vous au courant de l'actualité ? Plutôt par la télévision, la radio, la presse écrite ou Internet ? Expliquez votre choix.
- Quelles rubriques vous intéressent particulièrement (politique, économie, culture, faits divers...) ?
- Lisez-vous les journaux gratuits à disposition dans les transports en commun ?
- Vous arrive-t-il de commenter l'actualité sur votre profil, votre blog ou sur des sites d'information ? De participer à des forums de discussion ?
- Avez-vous l'impression que, depuis une dizaine d'années, la qualité des médias s'améliore ou a tendance à baisser ? Pour quelles raisons ?
- Pensez-vous que les médias ont tendance à trop médiatiser (ou pas assez) certains événements ? Lesquels par exemple ?

D4

Outils pour...

Comprendre des titres d'actualité



1

Observez les photos et faites des hypothèses sur les quatre pays dont il va être question.

1

2

a) Écoutez le document 1. De quelle émission s'agit-il ?

b) Retrouvez l'ordre des informations et associez-les au pays concerné.

les étrangers et le droit de vote
le Québec s'éloigne du pouvoir
un politicien fait scandale
des emplois qualifiés sont délocalisés

Suisse
Belgique
France
Canada

3

Réécoutez le document 1 et associez chaque information avec l'un de ces quatre titres parus dans la presse.

Dérapage d'un politicien

1

Perte d'influence
du pouvoir québécois

2

Bouleversements annoncés
dans l'industrie pharmaceutique

3

Déclaration du candidat Hollande
sur le droit de vote des étrangers

4

70 soixante-dix

POINT Langue

→ p. 210

La phrase nominale

- a) Retrouvez dans les titres de presse de l'activité 3 les noms correspondant aux verbes suivants.
perdre – dérapage – déclarer – bouleverser
- b) Nominalisez les verbes suivants.
fermer – créer – arroser – rapprocher

MÉMO

La nominalisation se fait :

- à partir d'un verbe.
L'usine a fermé. → *Fermeture de l'usine.*
 - à partir d'un adjectif.
Les pluies ont été abondantes dans le Sud.
→ *Abondance de pluies dans le Sud.*
Les électeurs sont inquiets. → *Inquiétude des électeurs.*
Procès Loisel : les jurés ont été indulgents.
→ *Indulgence des jurés au procès Loisel.*
- Les noms formés à partir d'adjectifs sont féminins.

Attention !

- Les mots en *-tion* et *-ure* sont féminins.
- Les noms en *-age* et *-ment* sont masculins.
- Il n'y a pas de règle pour déterminer le genre des noms sans suffixe : *la perte, la fin, le coût, le gel...*

→ S'exercer n° 1 à 5 | p. 78

4

Mettez-vous par groupes de trois et, à partir de l'actualité, faites quatre ou cinq titres pour le journal du jour.



➤ Relater un événement dans un article narratif

2 Quand les Champs-Élysées se transforment... en jardin

Une foule immense s'est pressée dimanche sur les Champs-Élysées à Paris, pour déambuler entre les parcelles d'espèces végétales qui ont été installées sur plus d'un kilomètre par les agriculteurs, dans le cadre de l'opération « Nature Capitale ». Transformés en un paysage de campagne, les Champs-Élysées ont été littéralement pris d'assaut dès le matin par des promeneurs. Appareil photo en bandoulière, ils se sont extasiés devant les 8 000

parcelles qui avaient été déposées pendant la nuit. Ont ainsi débarqué sur les pavés parisiens : des haricots de Soissons, des bananiers, du colza, de la vigne, du blé, de la moutarde, des ananas... En tout, plus d'une centaine d'espèces végétales et autant de variétés d'arbres. Grâce à des centaines de camions, de chariots et autant de bénévoles, tout s'est mis en place en douze heures...

Les animaux se font aussi admirer ! Veaux, vaches, cochons, chèvres,

moutons sont présents. Il s'agit de montrer des spécimens qui sont peu connus du public. Au rond-point des Champs-Élysées, toutes les régions proposent leurs produits locaux, à côté d'une pyramide de sept mètres de haut de légumes et de fruits qui seront remis à l'association les Restos du cœur à la fin de la manifestation, mardi dans la soirée.

Carlotta Ranieri, Noredine Bezzou, Sonali Bhattacharyya, AFP, 23 mai 2010

5

Lisez le document 2 et répondez.

1. Résumez l'événement en une phrase.
2. Que pouvait-on admirer lors de cet événement ?

POINT Langue

La forme passive

a) Relisez le document 2, notez les formes passives et dites le temps du verbe.
ont été installées → *passé composé*

b) Observez et transformez à la forme passive.

1. Les Champs-Élysées se transforment.
2. Les animaux se font admirer.
3. Tout s'est mis en place.

MÉMO

La forme passive

Formation : auxiliaire *être* conjugué + participe passé du verbe

L'agent* est formulé quand il est important. Il est introduit par :

– la préposition **par**.

Les Champs-Élysées ont été littéralement pris d'assaut par des promeneurs.

– la préposition **de** après certains verbes (*être apprécié, aimé, connu, entouré, rempli...*).

Des spécimens qui sont peu connus du public.

* Celui qui fait l'action.

La forme pronominale de sens passif

Elle ne s'applique pas en général à des êtres animés. L'agent n'est pas nommé.

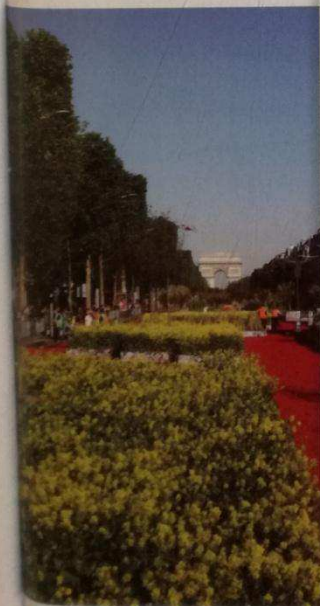
Les Champs-Élysées se transforment. = *sont transformés*

La forme passive avec *se faire* + infinitif

Le ministre de l'Agriculture s'est fait chahuter par les syndicats. = *a été chahuté*

Les animaux se font admirer. = *sont admirés*

➔ S'exercer n° 6 à 11 | p.78



Paris, avenue des Champs-Élysées, mai 2010.



Présenter des titres d'actualité

D4

Points de vue sur...



- 1
- Observez les trois unes (documents 1 à 3). Donnez le nom de chaque quotidien et sa date de parution.
 - Observez les photos et les gros titres.
 - Quelle est l'information du jour ?
 - Décrivez les photos : analysez les gestes, la physionomie, les couleurs.

- 2
- Lisez les titres et les sous-titres et répondez.
- Quel est le titre qui vous paraît le plus neutre ? Le plus engagé ? Le plus original ? Justifiez.
 - Y a-t-il des sous-titres sur chaque une ? Les chiffres cités sont-ils les mêmes ?
 - Connaissez-vous l'orientation politique de chaque journal ? Faites des hypothèses.

3

Échangez.
La une des grands quotidiens de votre pays est-elle présentée de la même façon ? S'il y a des différences, précisez lesquelles (photos, taille des titres, mise en page, etc.).

**PROJET
DOSSIER**

4

Composer la une d'un journal et préparer un bulletin radio

1 Préparation de la une

En petits groupes.

1. Collectez des informations et des photos ou dessins qui illustrent les actualités du jour.
2. Posez-vous les questions suivantes sur votre journal :
 - > Quel type de publication ? Papier ou en ligne ? Régional ou national ?
 - > Pour quel lectorat ?
3. Décidez du nom de votre journal.

Individuellement.

4. Prenez le temps de bien lire les informations collectées et sélectionnez les informations qui vous paraissent intéressantes.

En petits groupes.

5. Mettez en commun et choisissez ensemble :
 - > l'information principale du jour.
 - > les informations secondaires.
 - > le nom des rubriques pour les informations secondaires.
6. Rédigez vos titres et sous-titres.
7. Mettez en page (titre, sous-titres, dessins, photos...). Veillez à bien hiérarchiser.
8. Relisez et corrigez.
9. Présentez votre travail aux autres groupes en justifiant vos choix.

2 Préparation du bulletin radio

En petits groupes.

1. Sélectionnez cinq informations.
2. Classez-les dans différentes rubriques et hiérarchisez-les.
3. Préparez vos titres et votre présentation.

Individuellement.

4. Choisissez une information que vous allez développer et rédigez-la.
5. Faites plusieurs essais et faites-vous corriger. Veillez à mettre l'accent sur les mots-clés.
6. Top : vous êtes prêt(e) ? Enregistrez votre bulletin.



D5

Ouvertures

1

« Les mères, les filles, les sœurs, représentantes de la nation, demandent d'être constituées en assemblée nationale. Considérant que l'ignorance, l'oubli ou le mépris des droits de la femme sont les seules causes des malheurs publics et de la corruption des gouvernements, elles ont résolu d'exposer dans une déclaration solennelle les droits naturels, inaliénables et sacrés de la femme, afin que cette déclaration, constamment présente à tous les membres du corps social, leur rappelle sans cesse leurs droits et leurs devoirs... »

Olympe de Gouges

Usine Renault du Havre,
chaîne de montage, 1971.



2

Charpentier, imprimeur, mécanicien, tourneur,
De vieilles manufactures ou d'usines de chaussures
De crises économiques en restructurations,
De fermetures d'usines et de chantiers en perdition.
Salut c'est nous, nous sommes les ouvriers.

Manufacture de coton, de laine et de soie
Les forges chez Renault, chantiers de La Ciotat
D'où sortaient des bagnoles, des paquebots et du tissu.
Y'en avait du boulot, ben, aujourd'hui, y'en a plus.
Cadences, précarité, nous sommes les ouvriers.

Sanseverino, *Les Ouvriers*, album *Exactement*, Sony BMG

3

Celui qui a tout perdu

Le soleil brillait dans ma case
Et mes femmes étaient belles et souples
Comme les palmiers sous la brise des soirs. [...]
La lune, maternelle, accompagnait nos danses,
Le rythme frénétique et lourd du tam-tam,
Tam-tam de la joie, tam-tam de l'insouciance,
Au milieu des feux de la liberté.
Puis un jour, le silence...
Les rayons du soleil semblèrent s'éteindre
Dans ma case vide de sens. [...]
Votre voix s'est éteinte aussi
Les fers de l'esclavage ont déchiré mon cœur
Tam-tam de mes nuits, tam-tam de mes pères.

David Diop, *Coups de pilon*, Présence africaine

84 quatre-vingt-quatre



1

Lisez le discours d'Olympe de Gouges (document 1) et dites quelle est sa revendication.

2

Lisez les deux couplets de la chanson (document 2) et donnez-en le thème.

3

Lisez le texte de David Diop (document 3) et répondez.

- Quel lieu et quel moment de l'histoire sont évoqués ?
- Relevez la partie du poème qui exprime :
 - le bonheur.
 - la souffrance.

4

Relisez les trois textes.

- Dites quel est le thème commun à ces trois documents.
 - ☐ la réclamation d'un droit
 - ☐ la dénonciation d'une injustice
 - ☐ l'appel à la révolte
- Pour chacun des trois textes, choisissez dans la liste suivante les deux mots qui vous semblent leur correspondre.

☐ clandestin	☐ fraternité
☐ désenchantement	☐ liberté
☐ dignité	☐ lutte
☐ droits	☐ résistance
☐ égalité	☐ révolte

5

a) Lisez les commentaires suivants et associez chaque commentaire à un texte.

- Après la Révolution française et la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, les femmes actives dans les clubs révolutionnaires réclament leurs droits sur la place publique.
- La traite des Noirs, commencée au XVI^e siècle, a permis de fournir aux colonies américaines des travailleurs esclaves venus d'Afrique, qui se souviennent de leurs origines...
- Le début du XXI^e siècle voit la fin des espoirs d'une vie meilleure et la désindustrialisation des pays développés.

b) Attribuez une date à chaque texte.

1791 – 1956 – 2006

LES MOTS pour...

Donner son point de vue, s'opposer et s'engager

Je suis favorable à la/au } vote des étrangers,
Je suis pour le/la } réquisition des logements
Je suis contre le/la } vides.

Ça me paraît } (a)normal, bien, (in)juste,
Il me semble } (il)légitime, nécessaire qu'on
Je trouve } interdise de fumer partout.

Pour moi, } c'est (il est) absurde, inutile,
Selon moi, } choquant, révoltant, évident,
À mon avis, } indispensable d'imposer 50 % de
femmes en politique.

Je suis prêt(e) à } écrire, signer des pétitions,
Je suis capable de } prendre la parole dans un meeting,
J'irais jusqu'à } adhérer à un parti, militer,
manifester dans la rue.

Pour moi, il est hors de question de consacrer du temps à..., de sacrifier un an de ma vie pour...
Je refuse catégoriquement de faire la grève, faire la grève de la faim.

6 EGO pour / EGO contre

Vous et l'engagement

Voici des sujets qui ont été débattus en Europe et continuent de l'être. Pour chacune de ces propositions, dites si vous êtes pour ou contre et donnez votre principal argument.

- Le droit de vote des étrangers à toutes les élections après cinq ans de résidence dans un pays.
- L'interdiction totale de fumer dans les espaces publics et dans la rue.
- L'obligation d'avoir 50 % de femmes sur toutes les listes électorales.
- Une taxation généralisée des transactions monétaires internationales.
- La réquisition de logements vides pour les sans-abri.
- Une taxe sur les voyages aériens pour aider les pays les plus pauvres.
- Consacrer une année de sa vie à un service civil obligatoire pour aider les personnes en difficulté.

Dites ensuite pour ou contre laquelle de ces propositions vous seriez prêt(e) à manifester dans la rue ou à vous engager personnellement.

D5

La vie au quotidien

C'est pour la bonne cause !

De nombreux appels circulent dans la rue, les lieux institutionnels et sur Internet à l'initiative de particuliers, de salariés, de groupes ou d'associations pour défendre et sauvegarder des droits, des personnes, des espèces animales... ou pour protester contre des injustices de toutes sortes.

http://lapetition.be/en-ligne/petition-6616.html

lapetition.be

Magic Land Théâtre, Schaerbeek (Bruxelles), rue d'Hoogvorst n° 14

Le Magic Land Théâtre en état de catastrophe culturelle

Depuis trente-cinq ans, notre compagnie survit contre vents et marées grâce au public, à la passion et à l'incroyable énergie des comédiens et des permanents. Nous avons toujours été superbement oubliés ou relégués à la dernière place par les instances culturelles, et ce malgré des salles pleines et une implication sans faille dans tous les grands événements culturels du pays. Nous aurions pu nous satisfaire encore longtemps de cet état de fait mais, aujourd'hui, notre existence est réellement menacée et, si aucune solution n'est trouvée rapidement, cela signifiera la fin du Magic Land Théâtre. Ce n'est pas la ministre qui est visée mais les commissions culturelles partisans qui décident de l'attribution des subventions*. Nous avons besoin de votre aide pour faire pression sur les pouvoirs publics.

Si vous pensez vous aussi que la disparition du Magic Land Théâtre serait une catastrophe culturelle, Si vous pensez que le public a aussi le droit de donner son avis sur les choix culturels de la Communauté francophone de Belgique,

Merci de signer cette pétition.

Signer la pétition / De petitie ondertekenen.

Nom / Naam	Prénom / Voornaam	Localité / Plaats	Pays / Land	Nationalité / Nationaliteit	Profession / Beroep

1

Lisez la pétition et répondez.

1. Qui sont les auteurs de cette pétition ?
2. Pourquoi l'ont-ils rédigée ?
3. Sur quelles autorités veulent-ils faire pression ?
4. Comment expliquez-vous le titre de la pétition ?

2

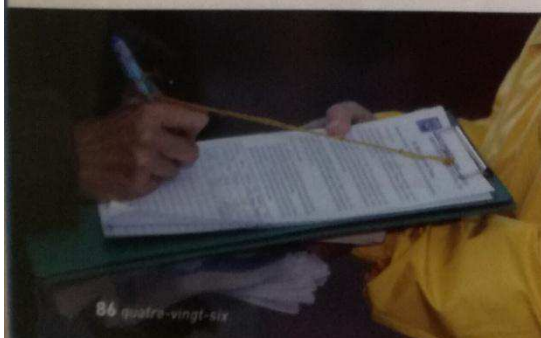
Relisez et dites :

1. quelle est l'adresse du théâtre,
2. depuis combien de temps il existe,
3. quelles sont les raisons de sa longévité.

3

Choisissez les réponses correctes.

1. Le théâtre et sa compagnie sont menacés :
 - ☐ faute de spectateurs.
 - ☐ à cause d'un changement de direction.
 - ☐ par manque d'argent.
 - ☐ par négligence politique.
2. Vous devez signer pour :
 - ☐ assister aux représentations.
 - ☐ donner du poids au texte.
 - ☐ alerter la presse.
 - ☐ manifester votre soutien.



* aides financières publiques



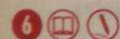
- a) Remettez dans l'ordre l'organisation du texte de la pétition et relevez les passages correspondants.
- incitations à signer
 - présentation de la compagnie et défense de son bilan
 - exposition de la situation actuelle
 - titre choc
 - appel à l'aide
- b) Notez les mots et expressions qui insistent sur la résistance de la compagnie malgré ses difficultés.



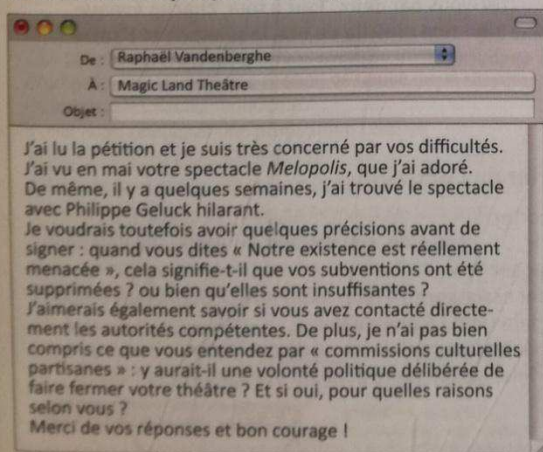
La troupe du Magic Land Théâtre.



- À votre tour, rédigez une pétition en petits groupes. Choisissez l'une des causes suivantes.
- Défense d'un monument historique menacé de destruction.
 - Défense d'un orchestre ou d'un festival régional menacé de disparition.



Un internaute a lu la pétition et veut soutenir le Magic Land Théâtre. Avant de signer, il demande des précisions complémentaires aux rédacteurs. Lisez son mail et dites sur quoi portent ses questions.



STRATÉGIES pour...

Demander des précisions

Informez que vous avez bien lu :

J'ai lu avec attention
J'ai pris connaissance de } votre pétition.

Dire que vous êtes intéressé(e) :

Je m'intéresse à votre association, votre projet.
Je suis très concerné(e) par vos difficultés.
Vos arguments m'ont convaincu(e).
J'adhère à votre cause, votre projet, vos idées.

Demander des précisions :

Je voudrais toutefois avoir quelques précisions.
Certains points ne sont pas très clairs.
J'aimerais/J'aurais aimé savoir...
Pourriez-vous me dire si...
Serait-il possible de me préciser si, pourquoi...

Réserver son adhésion :

Je ne peux pas m'engager sans avoir pris connaissance de toutes les données.
Ma signature dépend de ces informations.
N'étant pas en possession de toutes les informations, je ne peux pas signer.



Vous avez reçu la pétition suivante pour protéger le patrimoine naturel. Avant de la signer, vous écrivez à l'association qui a rédigé la pétition pour demander des informations complémentaires.

SAUVONS FÉCAMP DU BÉTON !

Mouvement de protestation
contre le projet immobilier
en bord de mer à Fécamp

La ville de Fécamp se voit menacée par le permis de construire qui a été délivré par la mairie pour la construction de 12 logements et 17 chambres d'hôtel pour la Résidence Bleu Marine. Cette zone est la dernière partie qui n'est pas bitumée en bord de mer. À quelques mètres de la plage, ce projet est une aberration...

Signez la pétition :

NOM	PRÉNOM	SIGNATURE
Morin	Stéphane	Stm
Joly	Fabian	F
Benoit	Chaise	Ch. Benoit

► Promouvoir une action de solidarité

20

5   38

Écoutez la publicité radiophonique (document 2) et répondez.

1. Par qui est-elle émise ?
2. Quel est son objectif ?
3. Connaissiez-vous des associations d'entraide ? Présentez-les rapidement.

6   38

Réécoutez le document 2 et notez les phrases correspondant aux formulations suivantes.

1. Lien, qui souffre d'une grave malformation
2. Grâce à votre participation
3. Si vous donnez quelques euros
4. Comme elle fait partie de la Charte Internationale de Déontologie [...], l'association a besoin de vos coordonnées

POINT Langue

→ p. 207

Le participe présent

Observez puis trouvez les participes présents.

Souffrir → nous souffrons → *souffrant*

Faire → nous faisons → ...

Finir → ...

Manger → ...

MÉMO

Formation : radical de la 1^{re} personne du pluriel du présent + *-ant*

- Le participe présent est une forme verbale **invariable** qui exprime le plus souvent une relation de **cause** ou un rapport de **temps** avec l'action principale.

Il peut aussi remplacer une **proposition relative**.

Madame Lemoine étant très âgée, elle a besoin d'une aide à domicile. (= parce qu'elle est très âgée)

Se promenant dans la rue, la jeune femme a été témoin de l'accident. (= pendant qu'elle se promenait)

Nous aidons les personnes disposant de peu de ressources. (= qui disposent de peu de ressources)

- Le sujet de l'action principale peut être différent.

Les dons étant insuffisants, l'association fait de la publicité.

Attention !

avoir → ayant être → étant savoir → sachant

POINT Langue

→ p. 207

Le gérondif

Observez et associez la forme soulignée à l'une des valeurs suivantes : temps, cause, condition, manière. Vous pouvez l'aider en participant à la chaîne de solidarité. En donnant quelques euros, vous lui sauvez la vie.

MÉMO

Formation : *en* + participe présent

Le gérondif peut exprimer :

- la **simultanéité de deux actions**.

Il travaille en chantant.

- la **manière ou le moyen**.

L'association s'est fait connaître en passant à la télévision.

- le **temps**.

En arrivant au Yémen, vous rencontrerez le responsable de l'équipe locale. (= quand vous arriverez...)

- la **cause**.

Le médecin a pu sauver Lien en intervenant rapidement. (= parce qu'il est intervenu...)

- la **condition**.

En étant plus généreux, on sauverait plus de vies.

(= si on était plus généreux)

Attention !

- Le gérondif ne peut s'utiliser que lorsque les deux actions ont le **même sujet**.

- Quand le gérondif exprime deux actions simultanées, on ajoute souvent « tout » devant le gérondif.

Participez ! Vous nous aiderez tout en vous faisant plaisir.

→ S'exercer n° 3 à 6 | p. 96

LES MOTS pour...

Contribuer

Se mobiliser pour, donner son soutien à, être bénévole dans, travailler bénévolement pour une association.

Donner de son temps pour accompagner les personnes âgées.

Venir en aide aux/Secourir les plus démunis, les personnes défavorisées, en difficulté.

Faire un don, faire l'aumône aux personnes dans le besoin, aux SDF, aux sans-abri.

Faire don/présent/cadeau de vêtements.



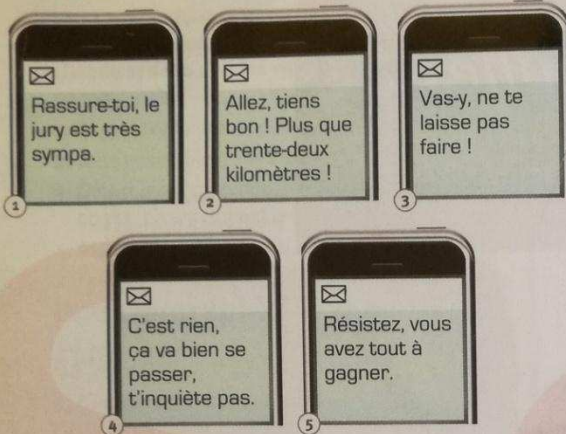
Promouvoir une œuvre caritative

D5

S'exercer

> Encourager

1. Associez chaque message avec une situation.



- a. avant une opération chirurgicale
- b. pendant une grève
- c. lors d'un marathon
- d. avant un examen
- e. à l'occasion d'un débat animé

2. Envoyez des textos de solidarité et d'encouragement aux destinataires suivants.

1. À votre équipe sportive favorite avant une compétition internationale.
2. À un(e) ami(e) qui a vécu un malheur familial.
3. À une personne proche qui a des problèmes de santé.
4. À un(e) ami(e) qui rejoint une organisation humanitaire à l'étranger.
5. À une association qui se constitue pour aider les sans-abri.

> Le participe présent et le gérondif

3. Remplacez les relatives par un participe présent.

1. Nous avons recruté deux bénévoles qui savent s'occuper d'enfants difficiles.
2. Un médecin qui avait déjà l'expérience des ONG s'est présenté spontanément.
3. L'assurance prendra en charge les frais des malades qui exigeront un rapatriement.
4. Bruno est un idéaliste qui place ses convictions avant tout.
5. Le meneur de la manifestation, qui était aphone, n'a pas pu prendre la parole.
6. L'ambulance qui a surgi à toute vitesse a failli renverser un journaliste.

4. Complétez les phrases avec le gérondif des verbes entre parenthèses.

1. C'est (feuilleter) un magazine que j'ai vu la publicité pour le Secours populaire.
2. Il a acquis son expérience (travailler) bénévolement pour l'hôpital.
3. Vous n'arriverez pas à me convaincre (me parler) sur ce ton !

4. On peut être persuasif (rester) aimable, non ?
5. Ça n'est pas (baisser les bras) au premier obstacle que nous parviendrons au but, mais (unir) nos forces.
6. Il a escroqué ces gens (leur faire croire) qu'il travaillait pour une association caritative.

5. Repérez les gérondifs et les participes présents, puis précisez pour chaque phrase la nuance qu'ils apportent.

1. À la Broc Solidaire, vous pourrez faire des achats originaux tout en participant à une bonne action.
2. En venant à la journée de solidarité, le maire a montré son soutien.
3. Travaillant dans une ONG, il a pu nous aider à rédiger les statuts de l'association.
4. En votant davantage, les jeunes pourraient changer les choses.
5. C'est en travaillant dans une association que j'ai appris mon nouveau métier.
6. Les personnes donnant régulièrement sont encore trop rares.

6. Complétez les phrases avec le participe présent ou le gérondif des verbes entre parenthèses.

1. Faites une bonne action (donner) vos livres à la bibliothèque itinérante.
2. Pour la Quinzaine de la démocratie locale, les associations (désirer) participer aux animations doivent se faire connaître avant le 10 juin.
3. C'est (échanger) nos idées qu'on pourra mieux se comprendre.
4. Les élus locaux (ne pas pouvoir) assister à la réunion du lundi 19 juillet, celle-ci est reportée au mardi 20.
5. (Savoir) que les bénévoles sont très pris, n'abusez pas de leur temps.

> Exprimer le but

7. Complétez les phrases avec des buts et des intentions.

1. J'étudie le chinois...
2. Il prépare un énorme couscous...
3. J'adhère au mouvement vert...
4. On achète « équitable »...
5. Vous votez régulièrement...
6. Il s'entraîne au foot...
7. Nous révisons la grammaire...
8. Je signe la pétition...

8. Complétez les phrases avec l'expression de but qui convient (utilisez chaque fois une expression différente).

1. Uni-cités est une association créée ... apporter un service à la collectivité. Ses fondatrices avaient pour ... de lutter contre l'indifférence et la pauvreté dans les villes.
2. Certains partis politiques proposent un service civil volontaire ... les jeunes puissent participer à la vie de la nation.
3. Animafac a ... de coordonner toutes les associations étudiantes ... centraliser leurs revendications.
4. Après le cyclone, les équipes ont emporté une réserve de médicaments ... éviter une épidémie.
5. Il faut encourager les jeunes à voter ... le personnel politique se renouvelle.

Pages du *Guide pédagogique* du
manuel *Alter Ego* + 3 analysées et/ou
citées dans la thèse

- **Le guide pédagogique** comprend :
 - une introduction avec la présentation de la méthode, de ses composants et de ses principes méthodologiques ;
 - un mode d'emploi du livre de l'élève ;
 - un accompagnement à l'utilisation du livre de l'élève (objectifs détaillés et scénario de chaque dossier, précisions sur la démarche et l'animation de classe, corrigés des activités, corrigés des épreuves DELF) ;
 - des Points Info permettant à l'enseignant de s'informer sur les principaux contenus culturels des leçons et fournissant des pistes de recherche sur Internet ;
 - deux épreuves DELF B1 complètes, les transcriptions des compréhensions de l'oral, les corrigés, un barème de notation et des conseils pour l'enseignant et l'apprenant ;
 - une fiche d'exploitation pour chacune des 9 vidéos de la méthode, des activités pour aller plus loin, les transcriptions, les corrigés et des notes culturelles ;
 - des renvois aux outils du CD-ROM et du manuel au cours des exploitations correspondantes, afin de permettre l'utilisation au meilleur moment de tous les composants : vidéos et exploitations toujours en rapport avec des actes de parole présentés dans les pages Outils pour... ; jeux ; entrées du Lexique thématique et de l'Abécédaire culturel.

3. L'OFFRE NUMÉRIQUE

- **Un CD-ROM** inclus dans le livre de l'élève, comprenant :
 - tout l'audio du livre de l'élève au format mp3 ;
 - un lexique multilingue (français, anglais, espagnol, allemand, portugais, italien, polonais) interactif, qui permet aussi aux apprenants d'ajouter leurs propres mots et définitions ;
 - le Portfolio ;
 - une vidéo par dossier en lien avec un objectif pragmatique et culturel ;
 - un jeu par dossier.
- **Un manuel numérique enrichi** comprenant :
 - les contenus du livre de l'élève et du CD-ROM ;
 - tout l'audio classe ;
 - le guide pédagogique ;
 - le cahier d'activités ;
 - des documents écrits complémentaires ;
 Compatible PC et Mac. En vidéo-projection ou sur TNI (toutes marques).

Principes méthodologiques

La méthodologie d'**Alter Ego + 3** repose sur une **approche communicative** de l'enseignement. Elle place l'apprenant en situation et lui fournit les instruments nécessaires pour échanger de manière **autonome**, tant dans la classe que dans le milieu francophone où il peut se trouver immergé. Il est constamment impliqué dans son apprentissage grâce à une **démarche résolument actionnelle**.

Dans la logique du DELF B1, mais également pour apprendre la langue et la culture dans tous leurs aspects, **Alter Ego + 3** s'articule autour de deux axes : théorique et pragmatique. Ainsi, **Alter Ego + 3** accorde toute sa place à la dimension critique de la langue française : les médias, extraits d'œuvres littéraires, essais abondent pour apprendre à *parler de* quelque chose. Mais dans **Alter Ego + 3**, on considère qu'il faut encore apprendre à *parler pour agir*, même à un niveau avancé. C'est pourquoi, dans les pages *La vie au quotidien*, de nombreux objectifs pragmatiques sont repris pour être enrichis par rapport aux apprentissages de niveau A2 comme demander son chemin, réclamer, etc., le *Cadre européen commun de référence* invitant à un apprentissage en spirale se poursuivant niveau après niveau.

Les dossiers s'organisent donc autour d'une progression fonctionnelle, lexicale et civilisationnelle, et les activités font intervenir les quatre compétences (signalées par les pictos ①, ②, ③, ④) dans des situations authentiques. Les contenus grammaticaux sont mis au service de cette progression dans une approche principalement **inductive**. L'apprenant découvre d'abord la règle par lui-même puis il se l'approprie à l'aide d'activités de réemploi (pages *S'exercer*). **Alter Ego + 3** fait donc constamment appel à ses capacités d'observation et de réflexion. Quant à la phonétique, elle apparaît dans chaque dossier sous forme d'exercices ludiques de prosodie et de phonie-graphie.

l'apprenant émet des hypothèses sur le fonctionnement de la langue et découvre les règles par induction : il apprend à apprendre. C'est dans ce va-et-vient entre la chose à dire et la manière correcte de le dire pour être compris que l'apprenant acquiert l'autonomie linguistique. Les recherches méthodologiques entreprises dans le cadre du CECRL ont toutes montré l'importance de la récurrence dans un travail de conceptualisation grammaticale visant la maîtrise du discours propre au niveau « seuil ». C'est pourquoi un certain nombre de points abordés dans les niveaux A1 et A2 sont repris et enrichis dans **Alter Ego + 3**.

Les exercices (*S'exercer*) permettront aux apprenants d'appliquer les règles qu'ils auront eux-mêmes contribué à mettre en place. Leurs corrigés figurent dans ce guide à la fin des doubles pages concernées.

■ L'ENRICHISSEMENT DES CONNAISSANCES À L'AIDE D'ACTIVITÉS CULTURELLES ET CRÉATIVES (*PAROLES EN SCÈNE, PROJET*)

Après la phonétique, science du son pur, étudiée dans les deux premiers niveaux, **Alter Ego + 3** donne à l'apprenant les moyens de traduire en langue standard les sons que la langue familière déforme, grâce à un ensemble d'exercices de prosodie. La rubrique **Sur tous les tons** offre tout un travail sur l'intonation : quelle voix prendre pour donner un conseil, faire un reproche, comment scander un slogan avec enthousiasme ou colère, comment distinguer l'interrogation de l'étonnement, etc., et enfin la théâtralisation du discours et l'apprentissage des parlers propres à telles catégories socioprofessionnelles : le camelot, l'agent de police, le guide... Quant à la rubrique **Phonie-graphie**, elle permet un repérage des sons vocaux, consonantiques, des liaisons... Toutes ces activités font appel à des techniques de classe basées sur le jeu, le mouvement et la gestuelle, et préparent naturellement à de véritables **prises en scène** d'extraits de film ou de pièces de théâtre. Les œuvres littéraires représentées dans cette page présentent le double avantage de familiariser la classe avec des éléments de la culture francophone et de la libérer des contraintes de l'hyper-correction caractéristiques des deux premiers niveaux. En B1, l'apprenant doit être capable de distinguer les intonations possibles d'une même phrase et de saisir une formulation comme *ch'ais pas* aussi bien que comme *je ne sais pas*. Sa capacité à relever le défi d'une communication authentique est à ce prix. Par ailleurs, la pratique de l'oral dans **Paroles en scène** peut se poursuivre avec quelques activités amusantes et originales (le jeu du pantin, le jeu du chewing-gum, le jeu de l'énigme, le jeu du flash d'informations insolites, etc.) qui se trouvent dans le CD-ROM encarté.

Cet acquis de nouvelles compétences ne serait pas complet sans la **pédagogie du projet**. L'apprenant ne se contente plus d'imiter et de reformuler, il doit réinvestir les savoirs et savoir-faire acquis au cours du dossier en synthétisant et en produisant à son tour un travail original, dans lequel la forme, et même l'esthétisme, joue un rôle presque aussi important que le contenu. Le *faire-savoir* ne se sépare pas du *savoir-faire*, ni le *bien montrer* du *bien dire*. Qu'il s'agisse de composer la une d'un journal et de préparer un bulletin radio ou de concevoir une campagne en faveur de la consommation de produits de saison, il faut réussir à attirer l'œil et à convaincre. Dans ce but, **Alter Ego + 3** met à la disposition des apprenants des consignes détaillées, à partir desquelles la classe pourra procéder à un travail critique d'appréciation des productions obtenues. En effet, ces activités créatives, qui imposent à l'apprenant un important investissement dans le processus d'apprentissage, doivent aboutir à une évaluation conversationnelle en grand groupe. Le guide offre un supplément d'information sur les techniques pouvant aider à l'organisation de ces créations en classe et à leur évaluation.

L'enseignant notera que les activités réunies dans cette double page ne doivent pas être traitées à la suite mais au contraire doivent venir compléter les étapes des doubles pages précédentes.

■ L'ÉVALUATION FORMATIVE (*VERS LE DELF B1*)

Le riche parcours qui s'accomplit tout au long de chaque dossier doit se traduire dans l'esprit de l'apprenant par une évaluation des acquis. Un contrat a été rempli, reste à faire « l'état des lieux ». Les activités proposées dans ces pages font intervenir deux des quatre compétences, sans jamais perdre de vue la thématique générale de chaque dossier, ni les objectifs linguistiques spécifiques. La compréhension et la production orale alternent avec la compréhension et la production écrite. Il s'agit autant d'un examen que d'une autoévaluation. Des grilles d'évaluation placées dans ce guide complètent le barème du manuel. On trouvera également des exemples de productions orales et écrites, qui pourront servir de modèles. Enfin, le dernier dossier se termine par une épreuve complète de **DELF B1**.

Chaque dossier est composé de 9 doubles pages indépendantes :



Dossier 1

Je séduis

Qu'est-ce que...

- ↳ Séduction
- ↳ Égo-Quintessence : Visus et Fomage

La vie au quotidien

- ↳ Démarches des informations (débats) par mail

Parcs de vos us

- ↳ Image de soi et élargissement esthétique

Quels pour

- ↳ Connaître les pratiques et des comportements
- ↳ Donner des adresses et faire des suggestions
- ↳ Évaluer des activités

Pratiques en action

- ↳ Sélection la page d'un programme de formation
- ↳ Mettre à l'abri son image

Environ

- ↳ Vers le DLF 81

Langue thématique

- ↳ Interactions culture

g. 12-13

p. 14-15

p. 18-19

p. 20-21

p. 22

p. 23

p. 24-25

p. 26-27

g. 170

g. 180

g. 170

g. 180

L'habit ne fait pas le moine.

« Le beau, c'est la splendeur du vrai. »

Platon

[illegible]

- des exercices de systématisation grammaticale ;
- des exercices de systématisation lexicale ;
- des activités pragmatiques.



- pour le dossier 9 : une épreuve complète avec les quatre compétences.



Dossier 4

Je m'informe

> Livre de l'élève p. 64-81

Contenus socioculturels • Thématiques

Les médias
Le traitement de l'information
Informations et rumeurs

Objectifs sociolangagiers

Objectifs pragmatiques

Ouvertures	– comprendre un extrait d'une nouvelle d'anticipation – parler des façons de s'informer
La vie au quotidien	– identifier des magazines et un lectorat – comprendre une lettre personnelle – écrire une lettre sur l'actualité de son pays
Outils pour...	– comprendre des titres d'actualité – relater un événement dans la presse – comprendre un article de presse – écrire un fait divers – évoquer un événement non confirmé
Points de vue sur...	– observer et commenter des « unes » de presse – comprendre le développement d'une information à la radio – échanger sur le droit de vote des étrangers – comparer la presse de différents pays
Paroles en scène	– jouer une scène de théâtre parlant de la presse
Projet	– composer la une d'un journal et préparer un bulletin radio

Objectifs linguistiques

Grammaticaux	– la phrase nominale – la forme passive – la cause et la conséquence – le conditionnel de l'hypothèse non confirmée
Lexicaux	– le vocabulaire des médias – la correspondance personnelle – les mots et les expressions de l'événement non confirmé
Prosodique	– l'articulation de quelques virelangues
Phonie-graphie	– les sons consonantiques – les liaisons obligatoires et facultatives

Vers le DELF B1	– compréhension des écrits – production écrite
-----------------	---

> Lexique thématique → p. 181

> Abécédaire culturel → p. 192



Scénario du dossier

Dans la première double page, **OUVERTURES**, la lecture d'un extrait d'une nouvelle de Jules Verne, *La Journée d'un journaliste américain en 2890*, permettra aux apprenants d'évoquer les différents moyens d'information. Puis ils échangeront en grand groupe sur leur propre relation avec les médias.

>>>

D4

Je m'informe

POINT Info

Le *Petit Journal* est un quotidien parisien républicain et conservateur, fondé par Moïse Millaud, qui a paru de 1863 à 1944. À la veille de la première guerre mondiale, c'est l'un des quatre plus grands quotidiens français avec *Le Petit Parisien*, *Le Matin* et *Le Journal*. Il attire de nombreux lecteurs car il est bon marché et propose un contenu distrayant (faits divers, feuilleton, horoscope, chroniques...). Il est le symbole d'une nouvelle forme de journalisme qui se développe, celle de la petite presse.

❖ OBJECTIF DES ACTIVITÉS 2 ET 3

❖ Approfondir la compréhension écrite du texte.

2 et 3 Faire relire l'extrait, puis placer les apprenants en binômes et les inviter à répondre aux questions des deux activités en justifiant leurs réponses. Corriger en grand groupe.

CORRIGÉ 2

1. « ...c'est dans une rapide conversation avec un reporter, un homme politique ou un savant, que les abonnés apprennent ce qui peut les intéresser. Quant aux acheteurs au numéro, ils prennent connaissance de l'exemplaire du jour dans d'innombrables cabinets phonographiques. » – 2. « Les abonnés ont donc non seulement le récit, mais la vue des événements, obtenue par la photographie intensive. » – 3. « la salle de reportage. Ses quinze cent reporters, placés alors devant un égal nombre de téléphones » – 4. « les abonnés ont non seulement le récit, mais la vue des événements » – 5. « Grâce à un ingénieux système, une partie de cette publicité se propage sous une forme absolument nouvelle [...]. Ce sont d'immenses affiches, réfléchies par les nuages. De cette galerie, mille projecteurs étaient sans cesse occupés à envoyer aux nues, qui les reproduisaient en couleur, ces annonces démesurées. »

CORRIGÉ 3

1. « Oui, monsieur Bennett, et je publie dans la colonne des informations que c'est décidément une dilatation de l'estomac dont il souffre, et qu'il se livre aux lavages tubiques les plus consciencieux. » – 2. « Les plénipotentiaires de toutes les nations et nos ministres eux-mêmes se pressent à la porte de Francis Bennett, mendiant ses conseils, quêtant son approbation, implorant l'appui de son tout-puissant organe. » – Jules Verne était visionnaire sur ces points : le flot en continu de l'information et la disparition du support papier (« Chaque matin, au lieu d'être imprimé, comme dans les temps antiques, le *Earth-Herald* est "parlé" ») ; le pouvoir politique contestable des médias (« [Les] plénipotentiaires de toutes les nations et nos ministres eux-mêmes se pressent à [la] porte [de Francis Bennett], mendiant ses conseils, quêtant son approbation, implorant l'appui de son tout-puissant organe ») ; la juxtaposition de l'image et du son (« Les abonnés ont donc non seulement le récit, mais la vue des événements, obtenue par la photographie intensive ») ; l'importance de la publicité dans les médias (« La salle adjacente, vaste galerie longue d'un demi kilomètre, était consacrée à la publicité ») ; les écrans géants publicitaires (« d'immenses affiches réfléchies par les nuages »)

❖ OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ 4

❖ Rédiger la suite d'une nouvelle d'anticipation sur le thème de la presse.

4 Cette activité peut être donnée à faire à la maison sous forme de devoir ou bien en classe par petits groupes de deux ou trois.

EXEMPLE DE PRODUCTION

Francis Bennett pénétra ensuite dans une petite salle étroite où était réunie l'équipe des astrologues. Devant chacun d'entre eux, des papiers couverts de chiffres, de symboles et au plafond une immense carte du ciel qui se modifiait toute seule. Francis Bennett s'adressa au plus âgé d'entre eux qui, penché sur sa table, semblait en proie à une grande perplexité : « Alors, Richard, où en êtes-vous ? L'horoscope de la semaine sera-t-il bientôt prêt ? Vous savez que nos abonnés attendent toujours ce rendez-vous hebdomadaire avec beaucoup d'impatience. » Richard Brooke lui répondit que l'horoscope serait prêt d'ici une heure, à temps pour le prochain bulletin.

POINT Info

La *Journée d'un journaliste américain en 2890* est officiellement une nouvelle de Jules Verne parue pour la première fois en langue anglaise en 1889, dans la revue américaine *The Forum*, mais il est probable que le rédacteur principal de ce texte ne soit pas Jules Verne mais son fils Michel.

5 EGO Questionnaire • Vous et l'information

Faire lire en grand groupe l'encadré « Les mots pour parler des façons de s'informer » et vérifier la compréhension du lexique en demandant aux apprenants de classer les expressions en quatre catégories : la télévision, la

radio, la presse écrite, Internet, sachant que certaines phrases appartiennent à plusieurs catégories. Enrichir le vocabulaire à l'aide de l'entrée « Informer et s'informer » du **Lexique thématique**. Enfin, former des groupes de trois ou quatre personnes, de profils différents si possible (âge, sexe, personnalité...) et leur proposer d'échanger sur le thème à l'aide des questions de l'Ego Questionnaire. Il est essentiel que les apprenants réemploient les idées précédemment exprimées ainsi que le vocabulaire de l'information. Prévoir un retour en grand groupe pour constater les points communs et les disparités. Étant donné que dans la suite du dossier les apprenants seront de nouveau amenés à échanger sur le thème, il est recommandé de ne pas passer trop de temps sur cette activité d'échange. Dans cette activité, on insistera sur leur façon à eux de s'informer et/ou de faire passer des informations et des opinions (blogs, forums, etc.) et non pas sur les moyens eux-mêmes.

La vie au quotidien

> Livre de l'élève p. 68-69

❖ OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ 1

❖ Découvrir des magazines et déterminer leur lectorat.

❶ Faire faire des hypothèses sur le titre « À chacun son canard » (en français familier, le « canard » est un journal). Demander aux apprenants quels sont les principaux types de publications qu'on peut acheter dans les kiosques ; les définir et donner un exemple : un journal, c'est une publication généralement quotidienne informant les lecteurs de l'actualité politique, culturelle, économique... Exemple : *Le Monde*. Synonyme : un quotidien, une gazette en Belgique. Un hebdomadaire, c'est un périodique qui paraît chaque semaine. Exemple : *Elle*. Un magazine, c'est un périodique illustré et souvent hebdomadaire, qui traite de l'actualité générale. Exemple : *L'Express*. La revue quant à elle traite un domaine particulier. Exemple : *France Football*. Puis placer les apprenants en binômes et leur demander de répondre aux questions. Confronter les réponses en grand groupe. Pour les questions b et c, demander aux apprenants de bien observer les indices qui apparaissent sur les magazines afin de donner des réponses plausibles.

CORRIGÉ

a) *Réponses possibles* : *L'Équipe* est un magazine consacré au sport. *Paris Match* est un magazine d'actualité qui s'intéresse particulièrement aux personnalités people. *Elle* parle de beauté féminine, de mode et de séduction. *Le Nouvel Observateur* est un magazine d'actualité destiné au grand public. *Slate* est un magazine d'actualité en ligne.
b) *Réponses possibles* : *L'Équipe* s'adresse aux passionnés de sport, des hommes en grande majorité, de 15 à 55 ans. Leur profession : de l'ouvrier au P.D.G. Mais ce magazine peut également intéresser des femmes en leur donnant pour exemple à suivre ou à admirer des sportives de haut niveau. *Paris Match* est destiné à des femmes de 30 ans et plus qui travaillent ou non, fascinées par la vie des grands de ce monde. *Elle* s'adresse à des femmes dans la trentaine qui s'efforcent de mener de front carrière professionnelle et vie sociale dynamique : elles ont beaucoup moins de temps que les femmes d'autrefois pour s'occuper de leur apparence et elles entendent l'exploiter au maximum ; elles cherchent à plaire et s'intéressent à la mode, mais aussi à l'art, à la politique, à la santé... *Le Nouvel Observateur* est destiné aux lecteurs et lectrices âgés de 40 à 80 ans, passionnés de politique, de finance, d'écologie. *Slate* s'adresse à des étudiants ou à de jeunes cadres dynamiques, hommes et femmes confondus, qui ont le sens de l'humour et un grand appétit de distraction ; ils s'intéressent à la politique sans la prendre très au sérieux (l'un des journalistes imagine ce qui se passerait si Jules Verne entrait au gouvernement et la manchette fait allusion à la célèbre phrase du *Petit Prince* : « S'il te plaît... dessine-moi un mouton », ce qui, transformé en « Dessine-moi un président de l'Assemblée nationale », donne une idée un peu comique du travail des députés) et leurs centres d'intérêt sont très variés : le sport, la littérature, la famille, les jeux, les études...
c) *Réponse libre*.

POUR ALLER PLUS LOIN : Apporter en classe des numéros de ces parutions, les distribuer et demander aux apprenants de chercher des articles qui confirment ou contredisent leurs hypothèses. Puis leur demander à quelles parutions cela correspondrait dans leur pays et s'ils voient des ressemblances et des différences entre les parutions dans leur pays et celles dans la presse française. Une telle discussion préparera au Rendez-vous alterculturel (p. 73), sur la France et la Grande-Bretagne.

❖ OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ 2

❖ Écrire un commentaire sur un article en ligne.

❷ Demander aux apprenants placés en binômes d'aller sur le site du magazine *Slate.fr*, d'y choisir un article puis de rédiger un commentaire en une quinzaine de minutes. Une fois les commentaires corrigés, on pourra les poster sur le site. Cette activité peut également être donnée à faire individuellement à la maison sous forme de devoir.

... OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ 5

✎ Rédiger une lettre personnelle pour donner des informations sur l'actualité.

5 Faire lire l'encadré « Stratégies pour donner des informations par courrier » et vérifier la compréhension du vocabulaire en demandant aux apprenants de reformuler les phrases proposées (Par exemple : « Ça fait longtemps que je n'ai pas donné de nouvelles. » → « Je ne t'ai pas écrit depuis très longtemps », « j'ai été silencieux ces derniers temps... »). Puis faire lire en grand groupe la consigne de l'activité. Ensuite, passer en revue quelques événements nationaux qui pourraient figurer dans une lettre personnelle. Il ne s'agit pas d'imposer ces événements à la classe mais d'amorcer un intérêt. Puis placer les apprenants en binômes et les inviter à choisir un correspondant imaginaire (un(e) ami(e) de leur âge qu'ils ont rencontré(e) en vacances, une lointaine cousine, un frère ou une sœur qui fait un stage en entreprise à l'étranger...). Imposer une limite de 300 mots et de 20 à 25 minutes. Enfin, faire lire les lettres en grand groupe et inviter la classe à vérifier le réemploi du vocabulaire et des stratégies, ainsi que le contenu.

EXEMPLE DE PRODUCTION

Salut David,
Mon vieux, tu ne peux pas savoir ce qui vient de m'arriver. Tu as entendu parler du match Paris-Marseille qui a mal tourné ? Ben, j'y étais, j'ai même failli ne pas en revenir : 15 points de suture sur le crâne ! On nous avait annoncé une rencontre mouvementée. C'est vrai qu'elle a été mouvementée, la rencontre ! La partie était à peine commencée que je me suis retrouvé au milieu d'une émeute, ça hurlait dans tous les sens. Il y a eu un mouvement de panique et la police a chargé. Les journalistes ont parlé de hooliganisme. Ne va pas croire ça. On essayait juste de sauver notre peau. C'était de la survie.
Enfin, me voilà sur pied. Quant aux deux équipes, elles sont interdites de match pour dix jours ! Lamentable, non ? Le foot, ça devrait être pour le plaisir mais il suffit de quelques imbéciles pour que ça tourne mal.
Autrement, figure-toi que la France va rencontrer le Brésil en match amical, la semaine prochaine ! On a beau se dire qu'on est prêts, c'est quand même une perspective angoissante vu le niveau des Brésiliens. Tu sais que j'ai des billets ? J'y vais avec Louis-André. Croisons les doigts !
Mais toi, mon vieux, qu'est-ce que tu deviens depuis tout ce temps ? À moins d'un bras cassé, je ne te pardonnerai pas ton silence ! Non, je plaisante, j'espère que toi et toute ta petite famille êtes en pleine forme. Donne de mes nouvelles à Nathalie et à Sophie. Dis-leur que je ressemble maintenant à Frankenstein, je suis sûr que ça leur donnera envie de m'appeler sur Skype...
Écris-moi vite. Vous avez de rudement bons joueurs en Tchéquie et j'aimerais bien que tu me dises comment se passent les matchs, là-bas.
Je vous embrasse tous les trois.

Jérôme

Outils pour...

> Livre de l'élève p. 70-71

➤ Comprendre des titres d'actualité

... OBJECTIF DES ACTIVITÉS 1, 2 ET 3

✎ Identifier les titres d'un flash d'information sur l'actualité francophone et repérer des phrases nominales.

1 Dans un premier temps, demander aux apprenants d'associer chaque photo à un pays. Leur faire remarquer qu'il s'agit de quatre pays francophones.

CORRIGÉ

Le coq → La France / Le couteau → La Suisse / Les frites → La Belgique / La feuille d'érable → Le Canada

2 Faire lire la consigne et demander aux apprenants d'y répondre individuellement. Passer l'enregistrement et confronter les réponses en grand groupe.

CORRIGÉ

a) Il s'agit d'une émission de radio sur l'actualité francophone.

b) 1. Des emplois qualifiés sont délocalisés / Suisse – 2. Les étrangers et le droit de vote / France – 3. Un politicien fait scandale / Belgique – 4. Le Québec s'éloigne du pouvoir / Canada

D4 Je m'informe

Mise en scène

❖ **OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ**

⚡ Jouer une scène de théâtre sur le thème de la presse.

Faire lire la scène à haute voix d'un ton neutre pour en démêler le sens. Ensuite, diviser la classe en plusieurs groupes, chaque groupe devant comprendre quatre acteurs et un metteur en scène. Laisser un temps suffisant pour les répétitions et faire jouer la scène.

Cet extrait met en évidence deux positions contradictoires (et encore actuelles, à transposer avec la télévision) à l'égard de la presse : 1. c'est écrit, donc c'est vrai (Dudard) et 2. les journalistes sont tous des menteurs (Botard).

POINT Info

Eugène Ionesco, né en Roumanie en 1912 d'un père roumain et d'une mère française, est l'un des fondateurs du nouveau théâtre ou théâtre de l'absurde, qui se caractérise par l'absurdité des situations et la difficulté de communiquer afin de révéler l'absurdité de la vie. Dans la pièce *Rhinocéros*, écrite en 1958 en souvenir de la montée du nazisme dans les années 30, il dénonce la contagion des idéologies et la démission de la raison qui transforme les individus en robots. Ionesco s'est fixé définitivement en France en 1940.

CD-ROM Pour conclure cette page, vous pouvez faire le jeu proposé sur le CD-ROM (Jeu du flash d'informations insolites) qui fera réutiliser la thématique du dossier.



1 Préparation de la une

⚡ Composer la une d'un journal.

L'objectif de cette activité est d'entraîner à la créativité, à la reformulation et à la synthèse. Elle permet une mise en œuvre de plusieurs compétences vues dans ce dossier : compétences civilisationnelles (les médias, le monde de l'information), grammaticales et lexicales (la nominalisation, p. 70 ; la forme passive, p. 71 ; la cause et la conséquence, p. 74 ; l'événement non confirmé, p. 75).

Faire lire les consignes de l'activité. Quelques jours à l'avance, demander aux apprenants d'apporter des photos de l'actualité découpées dans des journaux. Pour la une du journal, les autoriser à mélanger les faits divers imaginés tout du long de ce dossier à des faits récents réels. Placer les apprenants en petits groupes de quatre ou cinq personnes, de profils différents si possible (âge, sexe, personnalité...) et leur proposer d'imaginer un journal, en s'aidant des questions de la rubrique *Préparation de la une*. Leur production sera évaluée sur le contenu autant que sur la forme. Au cours suivant, après correction par l'enseignant, procéder à une exposition des différentes unes et inviter les apprenants à voter pour la meilleure avec interdiction de voter pour son propre groupe. Le groupe gagnant reçoit un prix.

2 Préparation du bulletin radio

⚡ Préparer et enregistrer un bulletin radio.

Pour cette activité, demander aux apprenants de s'aider des questions de la rubrique *Préparation du bulletin radio*, ainsi que du document audio des activités 4 et 5, p. 73. Pour la lecture publique de ces bulletins, leur demander d'imiter la voix neutre et l'articulation parfaite des journalistes, comme dans les enregistrements de ce dossier. Faire lire les bulletins en grand groupe et demander aux apprenants de noter et de critiquer de manière positive le travail de leurs camarades. Si l'enseignant dispose du matériel nécessaire, enregistrer les bulletins pour un rendu plus authentique. Enfin, travailler la phonétique en repassant les enregistrements ainsi obtenus et en invitant les apprenants à corriger leur prononciation.

Dossier 5

J'agis

> Livre de l'élève p. 82-99

Contenus socioculturels • Thématiques

Les mouvements sociaux en France
La solidarité et l'entraide
L'engagement politique
L'humanitaire

Objectifs sociolangagiers

Objectifs pragmatiques

Ouvertures	– comprendre des documents littéraires sur des injustices sociales – s'engager sur de grandes questions de société
La vie au quotidien	– comprendre et reproduire la composition d'une pétition – demander des précisions sur un mouvement de protestation
Outils pour...	– aider et encourager – promouvoir une action de solidarité – exprimer des objectifs – exprimer la durée
Points de vue sur...	– identifier et présenter des manifestations populaires – produire des paroles d'encouragement – comprendre l'interview d'une grande figure de la résistance – prendre parti dans un débat
Paroles en scène	– scander des slogans – jouer une scène de théâtre sur l'engagement
Projet	– faire un programme pour la Journée de la gentillesse

Objectifs linguistiques

Grammaticaux	– le participe présent – le gérondif – l'expression du but – les prépositions de temps
Lexicaux	– le vocabulaire du point de vue et de l'engagement – l'encouragement, l'entraide et la solidarité – les slogans – le vocabulaire des mouvements sociaux
Prosodies	– l'intonation dans l'expression de slogans
Phonie-graphie	– le <i>h</i> aspiré – les liaisons

Vers le DELF B1	– compréhension de l'oral – production orale : expression d'un point de vue
-----------------	--

> Lexique thématique → p. 182 > Abécédaire culturel → p. 192-194

POINT Info

Le Magic Land Théâtre a été créé en 1975 par le comédien français Patrick Chaboud (c'est le quinquagénaire au premier plan de la photo, p. 87). Depuis 1978, la troupe est installée à Bruxelles, où elle se produit soit dans un café-théâtre, soit dans les rues de la ville. L'humour délirant est le maître-mot de ses spectacles. De nombreux extraits des spectacles de cette troupe sont accessibles sur Internet.

lapetition.be est un site belge qui permet de créer, d'administrer et de diffuser gratuitement des pétitions en ligne. Pour ouvrir un compte d'utilisateur, il suffit d'entrer ses coordonnées : nom, prénom et adresse mail.

❖ OBJECTIF DES ACTIVITÉS 2 ET 3

❖ Approfondir la compréhension de la pétition.

2 et 3 Faire lire les consignes et expliquer le mot « longévité » (longue durée de vie). Les apprenants répondent en binômes. Vérifier les réponses en grand groupe.

CORRIGÉ 2

1. Schaerbeek (Bruxelles), rue d'Hoogvorst n° 14. – 2. Depuis trente-cinq ans. – 3. Il attire le public (« les salles sont pleines ») et il s'implique dans tous les événements culturels du pays.

CORRIGÉ 3

1. par manque d'argent et par négligence politique – 2. donner du poids au texte et manifester votre soutien.

❖ OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ 4

❖ Observer la composition de la pétition et en identifier le style et les actes de paroles.

4 Toujours en binômes, les apprenants répondent aux deux consignes. Vérifier les réponses en grand groupe. Pour repérer les manières de faire et de dire, il est important qu'ils justifient leurs réponses en citant les passages appropriés du texte et qu'ils remarquent ainsi : l'irréel du passé (« Nous aurions pu [...], mais... ») et l'hypothèse (« Si vous pensez [...] merci de signer »). À ce stade de l'apprentissage, on ne s'arrêtera pas sur leur aspect grammatical, on demandera simplement aux apprenants de les retenir pour les réemployer dans l'activité suivante. Pour la consigne b, il sera nécessaire d'expliquer certaines expressions (voir corrigé).

CORRIGÉ

a) d – b – c – e – a. Justifications → d : « Le Magic Land Théâtre en état de catastrophe culturelle » ; b : « Depuis trente-cinq ans [...] de cet état de fait. » ; c : « aujourd'hui, notre existence [...] la fin du Magic Land théâtre. » ; e : « Nous avons besoin de votre aide... » ; a : « Si vous pensez [...] merci de signer cette pétition. »
b) « [elle] survit contre vents et marées » (terme de marine signifiant malgré tous les obstacles), « l'incroyable énergie des comédiens et des permanents » (un permanent, par opposition à un intermittent, est un employé qui travaille à plein temps et à durée indéterminée), « une implication sans faille » (sans défaillance, sans période de vide)

❖ OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ 5

❖ Choisir une cause et rédiger une pétition pour la défendre.

5 Les apprenants vont réutiliser le lexique et les manières de dire découverts dans l'activité précédente. S'assurer de la compréhension de la consigne en la faisant reformuler. Inviter les apprenants à partir de préférence d'une institution réelle et de défendre une cause à laquelle ils croient. S'ils ne parviennent pas à trouver des arguments pour défendre l'une des deux causes proposées, les laisser libres d'imaginer une institution et d'inventer entièrement la cause qu'ils vont défendre. Pour le plan de la pétition, ils devront s'aider de celui trouvé dans l'activité 4, à savoir : 1. titre choc – 2. présentation du monument ou de l'institution – 3. exposition de la situation actuelle – 4. appel à l'aide – 5. incitation à signer. Imposer une longueur limite (environ 150 mots). Les apprenants rédigent leur texte en binômes, puis lisent leurs productions en grand groupe.

Dossier 6

Je me cultive

> Livre de l'élève p. 100-117

Contenus socioculturels • Thématiques

Les activités culturelles
L'art et les artistes
Les commentaires sur la peinture
Les spectacles et critiques de spectacles

Objectifs sociolangagiers

Objectifs pragmatiques

Ouvertures	– décrire un tableau – comprendre une critique d'art à l'oral – parler de ses préférences culturelles – identifier quelques grands artistes français et une œuvre majeure de chaque artiste
La vie au quotidien	– lire des affiches de spectacles – comprendre à l'oral des annonces culturelles – comprendre un programme de sorties culturelles – proposer par écrit des activités culturelles à des amis
Outils pour...	– faire une interview – poser des questions de différentes manières – donner ses impressions
Points de vue sur...	– comprendre à l'écrit et à l'oral des critiques d'événements culturels – écrire une critique de spectacles – participer à un débat critique sur un événement culturel
Paroles en scène	– jouer une scène de théâtre sur le thème de l'art – transformer l'interrogation en étonnement – jouer un débat autour d'une œuvre d'art
Projet	– réaliser pour un magazine un supplément sur un(e) artiste

Objectifs linguistiques

Grammaticaux	– les trois manières de construire une phrase interrogative – les adverbes de manière – le subjonctif dans les relatives
Lexicaux	– les goûts et les sorties culturelles – le vocabulaire de l'art et des artistes – le vocabulaire de la critique – les stratégies pour participer à un débat
Prosodiques	– l'interrogation et l'étonnement
Phonie-graphie	– le -t- dans la question avec inversion – « g », « gu » ou « ge » ?
Vers le DELF B1	– compréhension des écrits – production écrite

> Lexique thématique → p. 183

> Abécédaire culturel → p. 194-196

D6 Je me cultive

Scénario du dossier

Dans la première double page, OUVERTURES, les apprenants seront invités à décrire des toiles de maîtres et à discuter de l'art et de son histoire. Ils parleront de leurs goûts culturels, puis testeront leurs connaissances sur quelques artistes français des 19^e et 20^e siècles.

Dans LA VIE AU QUOTIDIEN, ils déchiffreront des affiches et écouteront les annonces de différents spectacles, ce qui leur donnera un aperçu des pratiques culturelles dans la France d'aujourd'hui. Puis ils liront un mail dans lequel ils découvriront plusieurs façons de proposer un programme de sortie à des amis et écriront eux-mêmes un mail sur ce modèle.

Dans la première double page d'OUTILS POUR, la lecture de l'interview d'un acteur permettra aux apprenants de revenir sur l'interrogation et les trois manières de construire une phrase interrogative. Ils auront ensuite l'occasion, grâce à un quiz, de tester leur culture générale.

Dans POINTS DE VUE SUR, les apprenants découvriront à l'écrit et à l'oral des critiques de spectacles. Ils apprendront à donner leur avis sur un événement culturel, à manier l'art subtil de la critique. Puis ils participeront à un débat où les opinions seront très partagées.

Dans la deuxième double page d'OUTILS POUR, ils examineront la construction des adverbes de manière. Puis ils écouteront une conversation sur des sorties culturelles et découvriront à cette occasion le subjonctif dans les relatives.

Dans PAROLES EN SCÈNE, ils interpréteront un extrait de la pièce *Art* de Yasmina Reza, puis ils essaieront de se vendre des œuvres d'art – mais est-ce que ce sera de l'art ou de l'arnaque ?

Dans le PROJET, ils réaliseront un supplément pour un magazine culturel : biographie, interview et commentaire critique d'un(e) artiste. Puis ils s'exerceront à la critique en évaluant leurs productions.

Dans S'EXERCER, ils systématiseront à l'aide d'exercices les points linguistiques vus dans le dossier.

Dans VERS LE DELF B1, les apprenants mobiliseront les acquis de ce dossier à travers une activité de compréhension des écrits et une activité de production écrite.

Pages de sommaire

> Livre de l'élève p. 100-101

Illustration : Faire rapidement décrire la photo (deux fleurs en pot à des stades différents de croissance) et leur faire faire des hypothèses sur la thématique du dossier à partir de cette photo et du titre de la leçon (De quoi va-t-on parler ? De la culture qui s'entretient comme s'entretiennent les plantes que l'on cultive. De ce qu'elle nous apporte au quotidien, de son importance dans notre société).

Citations : Faire ensuite confirmer cette interprétation en demandant aux apprenants d'expliquer les deux phrases : la citation d'André Malraux nous montre que, pour être cultivé, il faut s'en donner les moyens. On se cultive jour après jour, c'est un travail de tous les instants. On peut aussi en débattre, demander rapidement une définition de « la culture » puisque la « culture cultivée » est très souvent un acquis familial, des habitudes données dès l'enfance qui constituent le « capital culturel » des couches sociales plus favorisées. Quant à la phrase de Robert Bresson, elle nous montre que l'art est essentiel à notre vie.

POINT Info

André Malraux (1901-1976) est un écrivain, homme politique et intellectuel français. Il est devenu célèbre avec la parution en 1933 de *La Condition humaine*, un roman d'aventures et d'engagement qui s'inspire des soubresauts révolutionnaires de la Chine. Ce roman a obtenu le Prix Goncourt. André Malraux a été ministre de la Culture de 1959 à 1969.

Robert Bresson (1901-1999) est un cinéaste français qui a reçu de nombreux prix dont le Prix de la mise en scène au festival de Cannes en 1957 pour *Un Condamné à mort s'est échappé*.

Pages du manuel *Le Nouvel Édito B1*
analysées et/ou citées dans la thèse

Pourquoi *Le Nouvel Édito B1* ?

Le Nouvel Édito B1 complète *Le Nouvel Édito B2*, publié en 2010, qui avait, comme la première édition de 2006, reçu un très bel accueil dans le monde. Cette nouvelle publication répond aux souhaits de nombreux enseignants de disposer d'un outil pédagogique ouvert et structurant, pour travailler avec les étudiants, grands adolescents et adultes, visant le niveau B1 du CECR.

Nous avons fait le choix de conserver quatre éléments forts et appréciés dans *Édito B2* :

- un **large choix de documents authentiques, actuels** et ouverts sur la **francophonie**, permettant de travailler les cinq compétences de compréhension et d'expression à l'oral et à l'écrit ;
- un **travail approfondi et structuré sur le lexique** ;
- une approche de la **grammaire** rythmée par trois temps **facilitant l'appropriation des différentes structures** : échauffement, fonctionnement, entraînement ;
- des propositions d'**Ateliers**, en fin d'unité, pour réaliser des **tâches** en groupes.

Le Nouvel Édito B1 comporte aussi des spécificités :

- un dispositif d'**autoévaluation**, en début et fin d'ouvrage (p. 174), portant sur les cinq compétences ;
- chaque unité est scindée en 2 dossiers, soit 18 dossiers au total, pour diversifier et élargir les thématiques (→ voir tableau ci-dessous) ;
- l'introduction d'une page **Stratégies** dans chaque unité pour aider les étudiants à développer leurs compétences de façon très concrète ;
- une **préparation complète aux épreuves du DELF B1** (productions de type DELF dans chaque unité, deux dossiers - unité 7, dossier 1 et unité 9, dossier 1 - orientés vers la préparation au DELF et une épreuve blanche du DELF en fin d'ouvrage).

Unités		Dossiers	
1.	Vivre ensemble	1	Sous le même toit p. 14
		2	À table ! p. 22
2.	Au travail !	1	Ça va les études ? p. 32
		2	À chacun son métier p. 40
3.	Faites passer le message !	1	C'est d'actualité ! p. 50
		2	Tous en ligne ! p. 58
4.	Entre nous...	1	C'est de famille p. 68
		2	Affaires de cœur p. 76
5.	À l'horizon	1	Bon voyage ! p. 86
		2	Bonne route ! p. 94
6.	Du nécessaire au superflu	1	Consommer et jeter p. 104
		2	À loisirs p. 112
7.	Tous citoyens !	1	Engageons-nous ! p. 122
		2	Rendre justice p. 130
8.	Perles de culture	1	L'amour de l'art p. 140
		2	La belle Histoire p. 148
9.	Ainsi va le monde !	1	Vivre l'Europe p. 158
		2	Si loin, si proches p. 166

	unité 1 Vivre ensemble ● dossier 1 Sous le même toit ▶ p. 14 ● dossier 2 À table ! ▶ p. 22	unité 2 Au travail ! ● dossier 1 Ça va les études ? ▶ p. 32 ● dossier 2 À chacun son métier ▶ p. 40
Compréhension orale	● Comprendre une chronique radio sur le thème de : - la colocation B p. 15 - la consommation des fruits et légumes B p. 20 ● Comprendre un entretien radio sur l'art de la table B p. 23	● Comprendre : - l'interview d'une étudiante ukrainienne en France B p. 33 - un reportage radio sur le travail étudiant A p. 35 - une émission de radio sur le télétravail B p. 44 ● Comprendre un extrait d'un film de fiction sur l'entretien d'embauche, <i>Intouchables</i> B p. 40
Compréhension audiovisuelle	● Comprendre un extrait de documentaire sur le repas gastronomique des Français A p. 26	● Comprendre un extrait d'un film de fiction sur l'entretien d'embauche, <i>Intouchables</i> B p. 40
Production orale	● Discuter sur le thème : - de la colocation p. 14 - du logement et du gardien d'immeuble p. 17 - du savoir-vivre p. 23 - de la gastronomie p. 26 et du fast-food p. 28 ● Décrire le logement de ses rêves p. 16 ● En scène ! - demander des informations sur un logement p. 16 - organiser une fête p. 23 ● Donner des conseils pour réussir une soirée p. 25 ● Mettre au point un menu p. 27	● Discuter sur le thème : - de la vie étudiante et des études p. 32, 34, 35 et 37 - de l'entretien d'embauche et du CV p. 40, 41 et p. 46 - du télétravail p. 44 - du travail p. 45 ● Commenter des citations sur l'école p. 38 ● En scène ! - simuler un entretien d'embauche p. 41 - jouer une saynète au travail et à l'école p. 43 ● Parler de ses compétences p. 44 ● DELF : Donner des conseils à un(e) ami(e) qui va passer un entretien d'embauche p. 46
Compréhension écrite	● Comprendre un article sur le thème : - de la colocation A p. 14 - du métier de gardien d'immeuble B p. 17 - des jardins partagés A p. 20 ● Comprendre un extrait de roman, <i>L'Élégance du hérisson</i> , de Muriel Barbery A p. 17 ● Comprendre : - des conseils sur le savoir-vivre A p. 22 - des données chiffrées sur la gastronomie B p. 26	● Comprendre : - le témoignage d'un étudiant cambodgien en France A p. 32 - une infographie sur l'enseignement supérieur C p. 33 - un article sur les échanges linguistiques B p. 35 - une bande dessinée sur la recherche d'emploi A p. 40 - un article sur les CV C p. 41 - une offre d'emploi A p. 44 ● Comprendre un extrait de roman autobiographique, <i>Les Petits Cailloux, mémoires d'un instituteur</i> , de Georges Lopez A p. 38
Production écrite	● Raconter : - une expérience de colocation p. 15 - une anecdote p. 17 ● Écrire : - la suite d'un récit p. 17 - des règles de savoir-vivre p. 23 - un règlement intérieur d'un restaurant p. 25 - le questionnaire d'un sondage sur la gastronomie p. 26 - une recette p. 27	● Raconter : - son expérience d'étudiant en France - DELF p. 33 - un souvenir d'école p. 38 ● Imaginer une scène d'entretien d'embauche p. 40 ● Écrire : - son CV p. 41 - une lettre de motivation p. 44
Grammaire et vocabulaire	● Le passé : imparfait/passé composé p. 18 ● Nuancer p. 19 ● Le subjonctif présent : expression du conseil, de l'ordre, de la permission, de l'interdiction p. 24 ● Le logement p. 16 ● La restauration, l'alimentation p. 27 ● Intonation : ordre, permission, interdiction p. 25	● Les pronoms relatifs simples p. 36 ● La mise en relief p. 36-37 ● La place de l'adjectif p. 42 ● La formation de l'adverbe en -ment p. 43 ● La vie étudiante p. 34 ● Le travail p. 45 ● Intonation : heureux, pas heureux p. 45
Civilisation	● Le métier de concierge p. 21 ● Le fast-food p. 28	● Quiz : le langage universitaire p. 39 ● Trouver du travail au Québec p. 46
Ateliers	1 Rechercher un colocataire p. 29 2 Organiser un concours gastronomique p. 29	1 Créer une association d'étudiants p. 47 2 Devenir formateur Pôle emploi p. 47
Stratégies	● Comprendre un document écrit p. 30	● Rédiger une lettre de motivation p. 48

J'AI LE NIVEAU A2

	Oui	Souvent	Pas encore
ÉCOUTER • Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquents relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). • Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.			
LIRE • Je peux lire des textes courts très simples. • Je peux trouver une information particulière, prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires. • Je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.			
PRENDRE PART À UNE CONVERSATION • Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. • Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.			
PARLER EN CONTINU • Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.			
ÉCRIRE • Je peux écrire des notes, des messages simples et courts. • Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.			
COMPÉTENCES GRAMMATICALES ET LEXICALES • Je peux former des phrases simples. • Je connais et je sais utiliser le vocabulaire courant de la vie quotidienne. • Je peux écrire correctement des mots simples, je peux écrire des mots entendus à l'oral en faisant parfois quelques fautes d'orthographe.			

Dossier 2 À table !

A Réussir une soirée : le rêve de toute maîtresse de maison

Pour éviter les couacs* et organiser une soirée mémorable, voici les règles d'or à suivre à la lettre. Bonne chance !

*Erreurs.

Règle n° 1

Recevoir des invités chez soi est une marque d'amitié et d'estime pour chacun d'entre eux. Il faut que l'hôtesse accompagne ses amis tout le long de la soirée et qu'elle ne s'éclipse pas toutes les deux minutes pour vérifier le rôti. Il faut par conséquent tout organiser à l'avance, depuis les plats à présenter jusqu'au moindre détail. En premier lieu, il faut aménager la salle de séjour ou la salle à manger. La décoration doit être particulièrement soignée, sans faute de goût.

Règle n° 2

Il est d'usage, pour les invités, d'apporter à leurs hôtes des petits cadeaux : vins, bouquets de fleurs, chocolats, font partis des basiques. Les cadeaux emballés doivent être ouverts devant ceux qui les ont offerts, les fleurs disposées dans des vases et tout produit comestible servi à un moment ou un autre de la soirée. Pour innover un peu, les hôtes peuvent aussi faire des cadeaux à leurs invités : biscuits faits maisons ou petits objets personnalisés font très bien l'affaire.

Règle n° 3

En attendant les retardataires et pour ouvrir les festivités, un apéritif doit être servi. Une demi-flûte de champagne est appropriée mais à défaut, un punch pétillant, pas trop alcoolisé, suffira largement. Des amuse-bouches légers seront mis à la disposition des invités mais en quantité limitée, sinon ils ne pourront plus faire honneur au dîner. L'hôte portera un toast et prononcera un petit discours rappelant le motif de la soirée. L'apéritif ne doit pas s'étendre au-delà d'une demi-heure.

D'après www.cmonanniversaire.com

Règle n° 4

Le temps du dîner arrivé, il faut que la table soit déjà dressée et la place de chacun définie. La maîtresse de maison se place en bout de table pour se déplacer plus facilement. Il faut alterner les hommes et les femmes et séparer les couples, sauf ceux qui sont mariés depuis moins d'un an. N'hésitez pas à mélanger les personnalités mais les personnes qui risquent de se lancer dans un dialogue enflammé sont placées loin l'une de l'autre.



- Ma femme et moi, nous sortons très peu.

Règle n° 5

Après le dîner, le café, les liqueurs et les petits gâteaux seront servis dans le salon. Ce sera l'occasion de continuer la conversation engagée à table mais aussi de remercier les invités pour leur venue et de faire des plans pour l'avenir. Quand les invités commencent à partir, il faut les raccompagner jusqu'à la porte et veiller à ce qu'ils n'oublient aucune de leurs affaires. Quelques derniers mots gentils, quelques salutations et la soirée est finie !

> ENTRAÎNEMENT

3 Reformulez les conseils de l'article. Écrivez deux phrases pour chaque conseil : l'une avec l'infinitif, l'autre avec le subjonctif. Choisissez parmi les expressions données dans le tableau « Conseiller ».

- a | Bien accueillir les invités.
- b | Ne pas oublier de faire un cadeau.
- c | Servir un apéritif.
- d | Mélanger les personnalités à table.
- e | Faire honneur au dîner.
- f | Raccompagner les invités jusqu'à la porte.

Conseiller

- Il faudrait + infinitif
- Il faudrait que + subjonctif
- Tu ferais mieux de + infinitif
- Il vaut mieux/vaudrait mieux + infinitif
- Il vaut mieux que/vaudrait mieux que + subjonctif
- Si tu veux un conseil, tu devrais + infinitif
- C'est mieux si tu + indicatif
- Tu pourrais + infinitif
- À ta place, je + conditionnel
- Je te conseille de/recommande de + infinitif

PRODUCTION ORALE

4 Quelles sont vos recommandations pour réussir une soirée informelle entre amis ?

EXPRIMER L'ORDRE, LA PERMISSION ET L'INTERDICTION

> ÉCHAUFFEMENT

1 Observez les phrases suivantes. Expriment-elles la même idée ?

- a | Il n'est pas autorisé de servir l'apéritif au-delà d'une demi-heure.
- b | Elle exige que la décoration soit particulièrement soignée.
- c | Il est admis, pour les invités, de faire un cadeau à leur hôte.

> FONCTIONNEMENT

2 Qu'expriment ces phrases ?

- C'est un ordre : phrase
- C'est permis : phrase
- C'est interdit : phrase

Ordonner, permettre, interdire

- | | | |
|--|---|---|
| • Il faut que + subjonctif | • Je veux bien que + subjonctif | • Je ne veux pas que + subjonctif |
| • Je demande/exige/veux que + subjonctif | • Tu as la permission de + infinitif | • Je refuse que + subjonctif |
| • Je t'ordonne de + infinitif | • Je te permets de + infinitif | • Je vous/t'interdis de + infinitif |
| • Je vous/te demande de + infinitif | • Je t'autorise à + infinitif | • Je vous/te défends de + infinitif |
| • Vous devez/Tu dois + infinitif | • On a le droit de + infinitif | • Il est interdit de/C'est défendu de + infinitif |
| | • Il est permis/autorisé/admis de + infinitif | |

> ENTRAÎNEMENT

- 3 a** | Écoutez les phrases et dites si elles expriment l'ordre, la permission ou l'interdiction.
- b** | Répétez les phrases.

PRODUCTION ÉCRITE

4 Rédigez un règlement. Qu'est-il obligatoire, permis et interdit de faire dans la cuisine d'un restaurant ?

CIVILISATION

A Manger sur le pouce



COMPRÉHENSION ÉCRITE

- 1 Que signifie l'expression « manger sur le pouce » ?
 - a | Manger avec les doigts.
 - b | Manger équilibré.
 - c | Prendre un repas rapidement.
- 2 Observez le dessin et décrivez-le.
- 3 Quel est l'effet comique ?

PRODUCTION ORALE

- 4 Qu'est-ce que le fast-food pour vous ?

B Mon ami le hamburger

J'aime les efforts des ¹ du marketing pour tenter de modifier la perception d'un produit ou d'une marque. J'en veux pour preuve cette étude réalisée en juin dernier par le sociologue Jean-Pierre Corbeau pour la chaîne de fast-food Quick, intitulée « Le paradoxe de la restauration rapide hamburger en France ».

L'idée est de nous démontrer que se nourrir dans un fast-food ne veut pas dire engloutir ² son hamburger en deux minutes. Et effectivement, 79 % des personnes interrogées ne choisissent jamais la vente à emporter, tandis que 42 % d'entre eux/elles passeraient « entre 30 minutes et une heure » dans un restaurant. Les fast-food seraient même devenus un « lieu d'invention de nouvelles sociabilités » et « un lieu de construction de l'adolescent ». Les ados ³ considéreraient en effet « le hamburger restaurant comme un lieu qui leur appartient », ce qui « n'est pas sans rappeler la fréquentation et le mode d'interaction existant dans les bistrotis fréquentés par les jeunes il y a quelques décennies ».



Les bienfaits ⁴ des restos à hamburger vont même encore plus loin : « on partage un repas avec les autres et l'on téléphone, se coupant pour un temps de la convivialité, quitte à informer les autres mangeurs des informations concernant l'arrivée ou non de celle ou celui qui téléphone. Une présence virtuelle peut s'inviter dans le hamburger restaurant plus facilement que dans d'autres formes de restauration » (sic).

J'avoue ne pas avoir tout compris.

Alexandre ZALEWSKI, metrofrance.com, 30 août 2010.

1 Champions. 2 Avaler. 3 Adolescents. 4 Avantages.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

- 1 Lisez le premier paragraphe du texte. Quel est le ton de l'article ? Pourquoi ?

1^{re} lecture

- 2 Expliquez le titre de l'étude : « Le paradoxe de la restauration rapide hamburger en France ».
- 3 Où mangent la plupart des personnes interrogées qui vont au fast-food ?
- 4 Qu'est devenu le fast-food ? Pourquoi ?

2^e lecture

- 5 Expliquez la phrase : « Une présence virtuelle peut s'inviter dans le hamburger restaurant plus facilement que dans d'autres formes de restauration. »
- 6 Quelle est l'opinion de l'auteur de l'article sur les restaurants hamburgers ?

PRODUCTION ORALE

- 7 Les fast-foods ont-ils du succès dans votre pays ? Selon vous, à quoi est dû ce succès/cet échec commercial ?

Dossier 1

C'est de famille

A L'éducation à la française, un modèle outre-Atlantique

Dans un livre, une Américaine s'enthousiasme pour ces petits Français « si bien élevés ».

Le livre de la journaliste Pamela Druckerman intitulé *French Children Don't Throw Food* (*Les enfants français ne jettent pas leur nourriture*) paru ce mois-ci suscite moult¹ commentaires et controverses dans les journaux anglo-saxons.

Dans ce livre, déjà parmi les meilleures ventes sur Amazon en Angleterre, cette mère de trois enfants vivant à Paris se demande comment les Français réussissent à aussi bien élever leur progéniture, contrairement à ses compatriotes qu'elle juge « laxistes² » : pourquoi les enfants français mangent-ils avec obéissance ce que l'on met dans leur assiette ? La journaliste s'émerveille de ce qu'ils disent « bonjour » aux adultes même inconnus qu'on leur présente et de ce qu'ils ne font de scandale ni dans les restaurants ni au supermarché. Comment donc les mères font-elles pour discuter avec leurs amies alors que leurs chérubins jouent tranquillement sans se disputer ? Et comment font-elles pour avoir l'air si sexy et paisibles³ malgré leurs maternités ?

Pour Pamela Druckerman, la clé du succès de l'éducation à la française, c'est une combinaison de règles rigoureuses concernant la nourriture, les horaires des repas et l'heure du coucher. À l'inverse

des parents américains attentifs, selon elles, au moindre désir de leurs enfants, elle estime que les Français ne répondent pas immédiatement à leurs demandes et leur apprennent ainsi la frustration et l'autodiscipline.

Bref, l'herbe est toujours plus verte ailleurs...

Le livre de Pamela Druckerman s'inscrit dans un débat prolifique ; l'an dernier, c'était l'Américaine d'origine chinoise Amy Chua qui prônait⁴ une éducation extrêmement stricte « à la chinoise » comme le nec plus ultra : chez elle pas de télévision ou de jeux vidéo et surtout du travail, du travail et encore du travail.

Reste que le livre de Pamela Druckerman n'est pas celui d'une sociologue. L'hebdomadaire *The Economist* estime que « ça sonne trop bien pour être vrai ». Il la soupçonne de se cantonner⁵ aux familles françaises aisées de Paris. Et de lui conseiller d'aller visiter « la banlieue française » pour y vérifier si les « bonjour Madame » y sont vraiment pratiqués. La journaliste, elle, affirme que ses observations sont basées sur des témoignages et observations émanant de tous les milieux.

Marie-Estelle PECH, *Le Figaro*, 23 janvier 2012.

1 De nombreux. 2 Trop tolérants. 3 Tranquilles. 4 Recommander. 5 Se limiter.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 Lisez le titre de l'article. Où l'éducation à la française est-elle présentée comme un modèle ?

1^{re} lecture (en entier)

2 Le livre de Pamela Druckerman a-t-il été bien accueilli par la presse et le public ?

3 Quelle image son livre donne-t-il des enfants français et de leur mère ? Justifiez votre réponse avec cinq exemples.

2^e lecture (en entier)

4 Quelles sont les différences entre l'éducation à la française, à l'américaine et à la chinoise ?

5 Pourquoi ce livre est-il si critiqué ?

Vocabulaire

6 Cherchez deux synonymes du mot « enfants » dans le 2^e paragraphe.

7 Que signifie l'expression « L'herbe est toujours plus verte ailleurs » (ligne 32) ?

PRODUCTION ORALE

8 Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients des trois modèles éducatifs présentés ?

9 L'éducation des enfants dans votre pays est-elle très différente ?

PRODUCTION ÉCRITE >>>> DELF

10 Écrivez une lettre au courrier des lecteurs du *Figaro*. Vous donnerez votre opinion sur l'article. Vous parlerez aussi de l'éducation que vous avez reçue et présenterez votre vision de l'éducation idéale.

B La journée de la femme



COMPRÉHENSION ÉCRITE

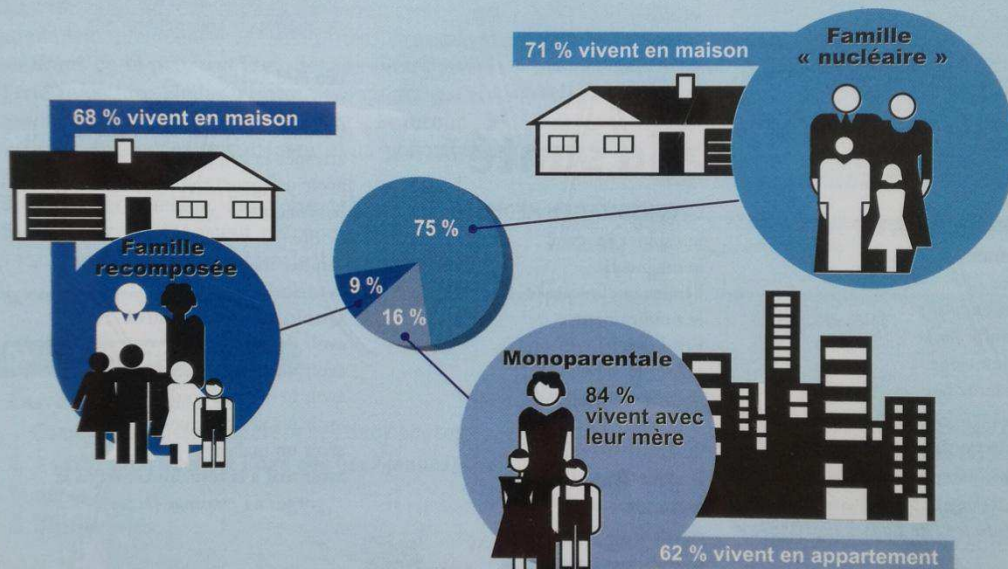
- 1 À quelle occasion ce dessin a-t-il été publié ?
- 2 Décrivez la scène.
- 3 Imaginez ce que pense cette mère de famille.

PRODUCTION ORALE

- 4 Qui s'occupe généralement des enfants dans votre pays ? Le père ? La mère ? Les grands-parents ? Une autre personne ?
- 5 Chaque parent a-t-il un rôle précis ? Lequel ?
- 6 Y a-t-il eu une évolution du rôle du père et de la mère ces dernières années ?

C

COMMENT VIVENT LES ENFANTS, EN FRANCE



INSEE 2011.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

- 1 Quel est le sens du mot « famille » pour vous ?

Lecture

- 2 Donnez les définitions de ces trois modèles familiaux :

- a | une famille « nucléaire »
- b | une famille recomposée
- c | une famille monoparentale

- 3 Ces trois modèles sont-ils également représentatifs de votre pays ?

- 4 Quel est l'habitat de prédilection des familles en France ?

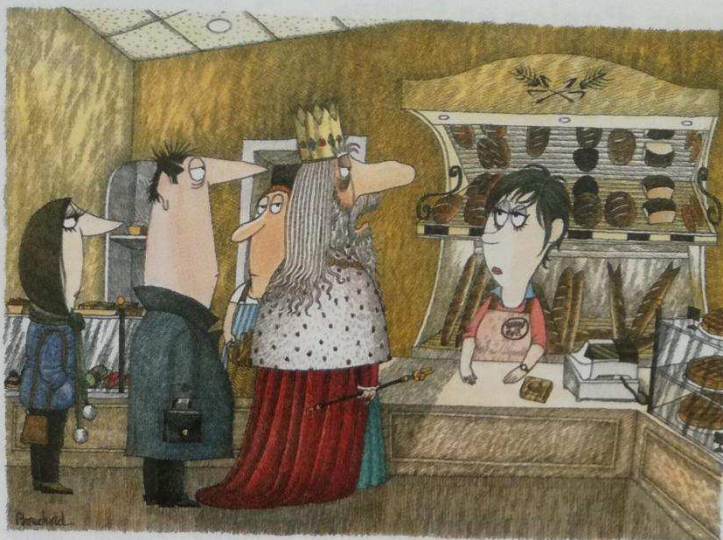
- 5 À votre avis, pourquoi les enfants de famille monoparentale vivent-ils majoritairement en appartement ?

PRODUCTION ORALE

- 6 Quel type de relation avez-vous avec votre famille ?
- 7 Pensez-vous que vous ayez les mêmes qualités et défauts que les membres de votre famille ?

CIVILISATION

A Fêtes et traditions familiales



– Une galette des rois pour 8 personnes, sans la fève, je vous prie.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 Observez le dessin et décrivez la situation : où se passe la scène ? Qui voyez-vous ? Quel est l'effet comique ?

PRODUCTION ORALE

2 Quelle fête, célébrée le 6 janvier, est liée à la galette des rois ?

3 À votre avis, pourquoi un roi est-il représenté sur le dessin ?

4 Savez-vous comment on célèbre cette fête en France ?

5 Cette tradition existe-elle dans votre pays ?

6 Que pensez-vous de l'aspect commercial que prennent certaines fêtes traditionnelles aujourd'hui ?

B QUIZ : quelques traditions...

Testez vos connaissances sur quelques traditions populaires en France.

1 Que mange-t-on traditionnellement le lundi de Pâques ?

- a | Un gigot d'agneau avec des flageolets.
- b | Un croque-monsieur avec une salade verte.
- c | Une dinde aux marrons.

2 Qui a inspiré le personnage du père Noël ?

- a | Napoléon.
- b | Saint Nicolas.
- c | Le premier pape.

3 Que font les Musulmans pendant la période du Ramadan ?

- a | Le jeûne (s'abstenir d'aliments et de boissons du lever au coucher du soleil).
- b | Du sport.
- c | Des cadeaux à leurs enfants.

4 Quelle coutume est liée à la fête du Mardi gras ?

- a | La préparation d'un repas gastronomique.
- b | La dégustation de crêpes.
- c | La possibilité de ne pas travailler.

5 Quelle fête a lieu le dernier dimanche du mois de mai ?

- a | La fête du Travail.
- b | La fête des Morts.
- c | La fête des Mères.

6 Les noces d'or célèbrent combien d'années de mariage ?

- a | 30 ans.
- b | 40 ans.
- c | 50 ans.

Réponses : 1 a-2 b-3 a-4 b-5 c-6 c

Dossier 2

Affaires de cœur

A Les différentes formes d'union en France

Le mariage civil est la forme traditionnelle d'union entre un homme et une femme. Il donne lieu à de nombreux droits et obligations. Les Français se marient en moyenne à l'âge de 31 ans (données INSEE - 2010).

Le concubinage (ou union libre) n'a rien d'officiel. Il naît d'une vie commune stable, mais n'apporte que peu de droits et protection aux concubins.

Le pacs est moins codifié que le mariage civil, mais plus protecteur que le concubinage. Il est accessible aux personnes de même sexe (même si actuellement plus de 75 % des pacsés sont des couples hétérosexuels).



COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 Observez le dessin et décrivez le couple. Qu'ont-ils écrit sur l'arbre ? Pourquoi, selon vous ?

Lecture

- 2 Quelles sont les différentes formes d'union évoquées dans le texte ?
- 3 Ces formes d'union sont-elles différentes dans votre pays ?

B Pensez-vous que le mariage soit la plus belle preuve d'amour ?



Totophe : Il me semble que c'est surtout un choix personnel.



Gros Chat : Au début, entre mon mari et moi, c'était PAS DE MARIAGE ! Et puis notre fils est né, donc on a décidé de se marier. Mais je ne crois pas que ce soit indispensable...



Yanou : Le mariage, ça tient du rêve avant tout. Si ça peut faire plaisir à ma copine, il est possible que je le fasse un jour.



Polo : Je ne suis pas sûr que la question du mariage soit importante, mais ce dont je suis sûr, c'est qu'il vaut mieux ne pas se précipiter et profiter de la vie avant de s'engager !



Angélique : Le mariage ? Je sais très bien que c'est la plus grosse bêtise que j'ai pu faire jusqu'ici. Mais ça, c'est une autre histoire.



Bachir : Moi, je pense que le mariage est une belle preuve d'amour : une manière de dire « c'est toi et personne d'autre » !

COMPRÉHENSION ÉCRITE

1 Lisez les commentaires laissés sur ce forum. Quelle est la position de chaque internaute par rapport au mariage : Pour ? Contre ? Autre opinion ? Justifiez votre réponse.

PRODUCTION ÉCRITE >>> DELF

2 Vous venez de consulter ce forum sur Internet. Vous vous posez des questions sur la nécessité de se marier ou non. Vous donnerez votre opinion sur le sujet (160 à 180 mots). Aidez-vous des conseils page 84.

DOCUMENTS

A Parlez-moi d'amour



COMPRÉHENSION ORALE

Entrée en matière

- 1 Quelle est la nature de ce document ?
- 2 Quel en est le sujet ?

1^{re} écoute (en entier)

- 3 Où et quand Amélie a-t-elle vu Peter pour la première fois ?
- 4 D'où vient Peter et quelles langues parle-t-il ?
- 5 Décrivez sa personnalité et son physique.
- 6 Quels sont les sentiments de Amélie envers lui ?

2^e écoute (en entier)

- 7 Remettez dans l'ordre chronologique les différentes étapes de leur rencontre.
- 1 b...

« Une drôle de magie commence à opérer. »

- a | Ils échangent quelques mots.
- b | Amélie croise le regard de Peter.
- c | Il s'approche d'elle.
- d | Elle est follement amoureuse.
- e | Amélie est hypnotisée par la beauté et l'âme de Peter.
- f | Il l'accompagne dans sa promenade.

PRODUCTION ORALE

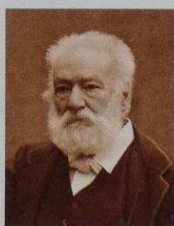
- 8 Par groupes de deux ou trois, racontez l'histoire d'une rencontre amoureuse (la vôtre ou celle d'une personne que vous connaissez). Précisez où et quand la rencontre a eu lieu sans oublier de mentionner les différentes étapes.

B Ami Ami

A. M. V. H.



Alfred de Musset



Victor Hugo

Il faut, dans ce bas monde, aimer beaucoup de choses,
Pour savoir, après tout, ce qu'on aime le mieux,
Les bonbons, l'océan, le jeu, l'azur des cieux,
Les femmes, les chevaux, les lauriers et les roses.

Il faut fouler aux pieds¹ des fleurs à peine écloses² ;
Il faut beaucoup pleurer, dire beaucoup d'adieux.
Puis le cœur s'aperçoit qu'il est devenu vieux,
Et l'effet qui s'en va nous découvre les causes.

De ces biens passagers que l'on goûte à demi,
Le meilleur qui nous reste est un ancien ami.
On se brouille³, on se fuit⁴. Qu'un hasard nous rassemble,

On s'approche, on sourit, la main touche la main,
Et nous nous souvenons que nous marchions ensemble,
Que l'âme est immortelle, et qu'hier c'est demain.

Alfred DE MUSSET (1810-1857),
Poésies nouvelles, 1850.

1 Marcher sur. 2 Ouvertes. 3 Se disputer. 4 S'éviter.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

- 1 Observez le titre du poème. Ce sonnet d'Alfred de Musset (A.M.) est dédié à Victor Hugo (V. H.). Connaissez-vous ces deux écrivains ?

Lecture

- 2 Quel est le thème de ce sonnet : la nature, l'amitié ou la vieillesse ?
- 3 Quels sont les plaisirs et les malheurs qui rythment la vie selon l'auteur ?
- 4 Que reste-il de plus précieux après avoir expérimenté tout cela ? Pourquoi ?
- 5 Les deux hommes ont-ils toujours été en contact durant leur vie ?

PRODUCTION ORALE

- 6 Selon vous, quelle doit être la qualité principale d'un(e) ami(e) ?
- 7 Une amitié entre un homme et une femme est-elle possible ?
- 8 Peut-on tomber amoureux d'un(e) ami(e) ? Pourquoi ?

PRODUCTION ÉCRITE

- 9 Faites le portrait d'un(e) ami(e) proche. Expliquez qui est cette personne, où vous vous êtes rencontrés, quelles activités vous partagez et ce que cette relation signifie pour vous.

CIVILISATION

A Marie-Antoinette



COMPRÉHENSION AUDIOVISUELLE

Entrée en matière

- 1 Observez la photo. À votre avis, qui est dans ce carrosse ?
- 2 À quelle époque la scène se passe-t-elle ?

1^{er} visionnage (sans le son)

- 3 Quelle est la nature de ce document ?
- 4 Identifiez les lieux et les personnages.
- 5 Décrivez les costumes.

2^e visionnage (avec le son)

- 6 Quel est le sujet de cette scène ?
- 7 De quel pays vient la jeune fille ?
- 8 Décrivez la personnalité des futurs époux.
- 9 Qualifiez l'attitude des deux femmes avec leur chien.
- 10 Vers quelle demeure se dirige le couple à la fin de l'extrait ?

PRODUCTION ORALE

- 11 À votre avis, quelle est la raison de cette rencontre ?

B QUIZ : destins de reines

Complots, tromperies, tragédies... La vie de château n'est pas un long fleuve tranquille. Ces reines ont connu un événement marquant. Saurez-vous retrouver lequel ?

- a | Elle est proclamée reine quelques jours après sa naissance.
- b | Elle a été mariée à trois rois différents.
- c | Elle s'est fait couronner « roi » et non reine.

- d | Retenue prisonnière par son fils, une nuit, elle a réussi à s'enfuir du château.
- e | Elle a donné naissance à trois rois de France.
- f | Elle s'est fait « vacciner » contre la variole pour donner l'exemple.

1 Catherine II de Russie

Princesse Prussienne, très aimée des Russes, elle réussit à faire détrôner son époux et à prendre le pouvoir à sa place en 1762.



2 Christine de Suède

Après avoir renoncé au trône, elle voyage dans toute l'Europe. Elle s'installe à Rome en 1668 où elle fonde un musée.



3 Marie de Médicis

Elle épouse Henri IV en 1600. À la mort de celui-ci, elle assure la régence au nom de son fils Louis XIII.



4 Marie Stuart

Reine d'Écosse et de France, elle fut emprisonnée en Angleterre par sa cousine et condamnée à mort pour trahison.



5 Anne de Bretagne

Elle a participé aux négociations qui ont permis le rattachement de la Bretagne au royaume de France.



6 Catherine de Médicis

Après la mort de son fils aîné François II, elle exerce la régence jusqu'à la majorité de Charles IX, son deuxième fils.



Réponses : a 4 - b 5 - c 2 - d 3 - e 6 - f 1

STRATÉGIES

Construire un plan synthétique/argumentatif

LE PLAN

Les Français sont habitués à construire un plan synthétique dans leurs essais écrits ou dans leurs exposés oraux. On suit généralement l'un des deux plans suivants :

Plan 1

- 1 Introduction (présentation du sujet)
- 2 Thèse (pour/avantages)
- 3 Antithèse (contre/inconvénients)
- 4 Opinion et conclusion

Plan 2

- 1 Introduction (présentation du sujet)
- 2 Thèse (Thème 1 – avantages/pour et inconvénients/contre)
- 3 Antithèse (Thème 2 – avantages/pour et inconvénients/contre)
- 4 Opinion et conclusion

L'ÉLABORATION DE LA RÉDACTION

Pour construire votre essai, suivez les étapes suivantes dans l'ordre :

1 Préparation

- a | Faites la liste de vos idées pour et contre.
- b | Classez-les et ordonnez-les dans chaque partie.
- c | Élaborez votre problématique qui va encadrer votre propos.
- d | Reliez chaque partie avec un connecteur.
- e | Trouvez un exemple pour illustrer chacune de vos idées.

2 Rédaction

- a | Écrivez votre développement en reliant chaque partie avec une transition ou un connecteur.
- b | Écrivez la conclusion.
- c | Écrivez l'introduction.
- d | Rédigez au propre.
- e | Relisez votre devoir pour repérer les fautes.

Commencer et terminer le devoir : la première et la dernière impression

L'introduction

- Contextualisez la question posée.
- Problématisez : reformulez la question dans le contexte posé.
- Annoncez le plan (outils : *Dans un premier temps, je vous présenterai..., ensuite, nous verrons...*)

La conclusion

- Donnez votre opinion.
- Résumez votre propos.

Modèle plan 1 :

Peut-on se faire de vrais amis sur Internet ?

De nos jours, les nouvelles technologies nous permettent d'entrer en contact avec des gens du monde entier en un clic. Or un ami, c'est quelqu'un en qui on peut avoir confiance et la confiance se construit, elle n'est pas instantanée. On peut donc se demander quels types de liens on tisse sur la toile. Nous verrons donc dans quelle mesure Internet permet de se faire des amis. Dans un premier temps, nous évoquerons les limites d'Internet dans les relations humaines et dans un second temps, nous en verrons les avantages.

D'un côté, il est plus facile de mentir sur Internet que dans la vie réelle : on peut truquer ses photos, raconter des mensonges sur sa vie personnelle ou professionnelle... Il est donc plus difficile de se faire confiance. Par ailleurs, un ami, on peut l'appeler à l'aide dans des mauvais moments. Mais peut-on ap-

per quelqu'un qu'on ne connaît que par le biais de Facebook en cas de problème ?

D'un autre côté, Internet permet à des gens qui ont les mêmes passions, de se connaître et de tisser des liens très forts. Ne pas être en présence de ses interlocuteurs fait que l'on est moins timide, on se confie peut-être plus facilement. Le film *The Shop around the Corner* de Lubitsch illustre ce phénomène.

Il me semble qu'Internet a révolutionné notre façon de communiquer. Mais même si on peut faire des rencontres intéressantes et enrichissantes, je pense qu'une relation d'amitié doit passer par l'étape d'une rencontre dans le monde réel pour se construire. Internet est un formidable outil mais ne nous sortira pas de la solitude.

J'AI LE NIVEAU B1

	Oui	Souvent	Pas encore
ÉCOUTER • Je peux comprendre une grande partie des programmes télévisés (brèves interviews, journal télé) sur des sujets qui m'intéressent si le débit est assez lent. • Je peux comprendre l'essentiel d'un bulletin d'information et d'émissions de radio sur des sujets familiers si le débit est assez lent. • Je peux comprendre des informations techniques simples et suivre des directives. • Je peux suivre l'essentiel d'une longue discussion se déroulant en ma présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée.			
LIRE • Je peux comprendre l'essentiel d'un article de presse simple sur un sujet familier. • Je peux reconnaître des arguments et des prises de position sur des thèmes d'actualité. • Je peux comprendre la description d'événements, de sentiments et de souhaits suffisamment bien pour entretenir une correspondance. • Je peux comprendre les informations essentielles dans des écrits quotidiens tels que des lettres, des prospectus et des documents officiels courts.			
PRENDRE PART À UNE CONVERSATION • Je peux participer à une conversation mais il est possible que l'on ne me comprenne pas toujours quand j'essaie de formuler précisément mes idées. • Je peux réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence et je peux les exprimer. • Je peux échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. • Je peux exprimer poliment mes convictions, mes opinions, mon accord/désaccord.			
PARLER EN CONTINU • Je peux raconter une histoire, l'intrigue d'un film ou d'un livre et dire ce que j'en pense. Je peux décrire un rêve, un espoir, un but. • Je peux développer une argumentation suffisamment bien pour être compris la plupart du temps. • Je peux faire un exposé clair, préparé, sur un sujet familier et je peux répondre aux questions qui suivent même si je dois parfois les faire répéter quand le débit est trop rapide.			
ÉCRIRE • Je peux écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés. • Je peux rédiger des lettres à des amis et demander ou donner des nouvelles, raconter des événements, décrire un voyage. • Je peux écrire des rapports très brefs pour transmettre des informations factuelles.			

Pour les compétences que vous n'avez pas complètement acquises, demandez-vous ce que vous pourriez faire pour y parvenir et consultez les étudiants ayant coché *oui* ainsi que votre professeur.

Pages du *Guide pédagogique* du
manuel *Le Nouvel Édito B1* analysées
et/ou citées dans la thèse

AVANT-PROPOS

Le Nouvel Édito B1 est une méthode de français destinée aux grands adolescents et adultes ayant acquis le niveau A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Il couvre le niveau B1 du CECR (utilisateur indépendant) et permet aux étudiants de se présenter au DELF B1.

Le Nouvel Édito B1 est composé d'un livre de l'élève (avec CD audio et DVD inclus), d'un cahier d'exercices disponible sous 3 formats (papier, CD-Rom, application iPad), d'un guide pédagogique et d'une version numérique Premium (livre de l'élève enrichi et Labo de langue).

Le livre de l'élève comprend :

- un **tableau détaillé des contenus** ;
- un dispositif complet d'évaluation (autoévaluation en début et fin d'ouvrage, préparation au DELF B1) portant sur les cinq compétences ;
- **9 unités** thématiques scindées en 2 dossiers, soit **18 dossiers** au total ;
- des annexes contenant **une épreuve blanche du DELF B1**, **des exercices de phonétique**, un **mémento grammatical**, les **transcriptions** des documents du CD et du DVD et les **corrigés** des exercices des pages « Grammaire » et « Vocabulaire » ;
- un **CD audio** avec l'ensemble des documents sonores (reportages, interviews, chanson, témoignages...) dont de nombreux extraits d'émissions de radios francophones ;
- un **DVD** comprenant 9 vidéos (documentaire, extraits de film, reportages, clips de présentation...) en lien avec les thématiques des unités et avec option de sous-titrage.

Le Nouvel Édito B1 reprend les quatre éléments forts et appréciés dans *Le Nouvel Édito B2*, à savoir :

- un large choix de documents authentiques actuels et variés sur la France et la francophonie ;
- un travail approfondi et structuré sur le lexique ;
- une approche grammaticale en trois temps : échauffement, fonctionnement, entraînement ;
- des Ateliers en fin d'unité pour réaliser des tâches en groupes et interagir de manière authentique, ludique et créative.

Le Nouvel Édito B1 comporte aussi des spécificités :

- chaque unité est scindée en sous-dossiers afin de diversifier et d'élargir les thématiques ;
- l'**autoévaluation** proposée en début de manuel offre à l'apprenant la possibilité de vérifier qu'il a validé les compétences correspondant au niveau A2 du CECR ;
- la **préparation aux épreuves du DELF B1** est présente tout au long de la méthode :
 - les pages **Stratégies** (une par unité) aident les étudiants à développer leurs compétences de compréhension et expression ;
 - deux dossiers (dossier 1 de l'unité 7 et le dossier 1 de l'unité 9) proposent un entraînement sur le modèle des épreuves du DELF ;
 - dans chaque dossier, des activités de production de type DELF permettent à l'apprenant de réaliser des tâches variées au plus près de celles rencontrées dans les épreuves ;
 - une épreuve blanche en fin d'ouvrage.

– des **exercices intonatifs** sur chaque page de vocabulaire sensibilisent l'apprenant à l'intonation et permettent d'approfondir le travail sur le lexique et de perfectionner sa prononciation. Des exercices de phonétique en annexe prolongent ce travail ;

– le **mémento grammatical** reprend et enrichit les points étudiés dans le livre en s'appuyant sur des exemples simples ;

– les activités proposées dans *Le Nouvel Édito B1* favorisent les échanges interculturels. Sur la première double page de chaque unité, **Regards sur la France**, des activités de compréhension écrite et/ou orale font une large place à des témoignages d'étrangers donnant leur vision sur la France et les Français.

Le Nouvel Édito B1 est également disponible en version numérique sur clé USB. Le pack comprend :

- le livre numérique avec l'intégralité des enregistrements audio et vidéo ;
- des fonctionnalités pour personnaliser vos séquences : comparateur de documents, diaporama, palette d'outils ;
- un accès direct au Labo de langue pour : pratiquer une pédagogie différenciée ; échanger facilement avec vos élèves ; favoriser le travail en autonomie ;
- un **livret** avec le mode d'emploi et des pistes d'exploitation du manuel numérique.

En complément du manuel, le **cahier d'exercices** suit la progression du livre de l'élève. La grammaire et le lexique y occupent une place particulière. Des activités de compréhension et d'expression écrites viennent renforcer le travail sur les compétences écrites à la fin de chaque unité.

Un système de renvois de pages du cahier vers le manuel permet à l'enseignant de sélectionner les activités en fonction du point étudié. Mais l'apprenant peut également utiliser le cahier de manière autonome. Sur les versions numériques, les exercices de systématisation sont auto-correctifs et permettent une flexibilité d'entraînement.

Le **guide pédagogique** comprend :

- les **objectifs visés** pour chaque unité ;
- des **propositions d'activités pour exploiter les listes de vocabulaire** ;
- les **réponses aux questions d'exploitation** des documents ;
- des **conseils et pistes d'exploitation pédagogique** des documents ;
- des rubriques **Idée(s) pour la classe** et **Pour info** visant à prolonger certaines activités et à donner des éléments de civilisation, des références culturelles ;
- des **exemples de production** pour toutes les activités de type DELF ;
- **9 tests photocopiables** et leurs corrigés à la fin du guide pédagogique pour permettre aux apprenants et à leur enseignant de faire le point sur les acquis. Ces tests reprennent les points de lexique, de grammaire et de civilisation abordés dans chaque unité.

QUE FAIRE AVEC LES LISTES DE VOCABULAIRE ?

Voici quelques propositions d'activités pour exploiter les pages de vocabulaire que vous rencontrerez au fil des dossiers.

Activités mnémotechniques

Reconstituer la liste

Choisir une des listes sur la page « Vocabulaire » que vous souhaitez travailler. Donner 1 minute aux étudiants pour qu'ils mémorisent le plus de mots possible. Une fois le temps écoulé, ils ferment le livre et doivent être capables de restituer la liste (dans l'ordre ou non).

Memory

Faire une sélection de mots dans les listes. Fabriquer des cartes sur lesquelles un seul mot est écrit. Faire deux cartes comportant le même mot. Imprimer ou fabriquer plusieurs jeux de cartes pour que les étudiants puissent jouer en binômes ou en petits groupes.

Au début de la partie, déposer toutes les cartes mélangées face contre la table. Un étudiant retourne 2 cartes ; si elles sont identiques, il les remporte sinon il les replace face contre table. L'étudiant suivant retourne 2 cartes et ainsi de suite... Le but étant de mémoriser l'emplacement des cartes. Quand un étudiant remporte une paire, il rejoue. La partie se termine quand toutes les paires ont été trouvées. Celui qui a le plus de cartes a gagné la partie.

Variante : fabriquer des cartes qui ne sont pas identiques, mais qui ont un rapport entre elles. Exemple : le candidat/le recruteur. Veiller à ce que le lien logique entre les cartes soit clair et bien expliqué avant de débiter l'activité.

La carte heuristique

La carte heuristique est un outil de visualisation et d'apprentissage du vocabulaire ou des notions qui prend en compte le fonctionnement cérébral. Pour en savoir plus, aller sur le site : <http://www.lecafedufile.fr/2012/07/carte-heuristique/>

Repérer/sélectionner des mots dans la liste

Retrouver un mot à l'aide d'un indice

Donner un indice : définition, antonyme, synonyme, racine lexicale... Les étudiants doivent retrouver le plus vite possible le mot dont il est

question sur la page de vocabulaire.

Les mots les plus importants

Proposer aux étudiants de sélectionner les 5, 10 ou 15 mots les plus importants pour eux sur la page de vocabulaire. Ensuite, faire comparer les listes et leur demander de justifier leurs choix.

Jeux

La chaîne de mots

Cette activité permet de faire le point sur l'apprentissage du vocabulaire d'un domaine. Vous pourrez la mettre en œuvre pour vérifier que le vocabulaire a bien été appris. En petits ou grands groupes : donner un mot qui se trouve sur une page de vocabulaire. Chacun leur tour, les étudiants devront donner un mot en rapport avec le mot précédent. Pour que ce soit plus dynamique, limiter le temps imparti pour donner une réponse. Exemple : avocat – juge – prison... Le but est de réaliser la chaîne de mots la plus longue possible.

Les mots mêlés ou la soupe aux lettres

Sélectionner des mots qui vous intéressent et générer une liste de mots mêlés sur le site : <http://tice.avion.free.fr/fswordfind/fswordfinder.php>. Vous pouvez donner les mots à retrouver ou bien leur définition.

Chasser l'intrus

Former des listes de mots à partir de la page de vocabulaire étudiée et insérer un intrus que doivent retrouver les étudiants.

Devinettes

Répartir les étudiants en groupes de deux ou trois. Chacun leur tour, ils choisissent un mot sur la page de vocabulaire et doivent le faire deviner à leurs camarades. Vous pouvez introduire des consignes supplémentaires : faire deviner un mot en 2 phrases, prendre pour modèle la manière de poser la question de « Questions pour un champion » sur France 3 (<http://questions-pour-un-champion.france3.fr>)... Vous pouvez éventuellement faire mimer aux étudiants les mots à deviner.

Charades

La charade est une devinette qui consiste à donner des indices pour trouver les syllabes d'un mot et le reconstruire.

Exemple :

Mon premier est le premier chiffre.

Dans mon second, on trouve des bateaux.

Mon troisième se mesure en minutes, en jours ou encore en années.

Mon tout n'est pas négligeable.

Solution : *important* (un – port – temps).

Tabou

Fabriquer un jeu de « Tabou » à partir des mots d'une page de vocabulaire, ou même le faire fabriquer par vos étudiants en répartissant le travail entre eux.

Règles : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Taboo>

Time's up

Préparer des cartes avec les mots d'une page de vocabulaire (1 mot par carte). Diviser la classe en 3, 4 groupes. Installer tous les étudiants en cercle en faisant en sorte d'alterner un étudiant du premier, du deuxième et du troisième groupe. Chacun leur tour, les étudiants ont 1 ou 2 minutes pour faire deviner le maximum de mots. Au premier tour, tout est permis pour faire deviner le mot. Au deuxième tour (quand tous les mots ont été devinés), les étudiants doivent faire deviner chaque mot en disant un seul mot. Au troisième tour, ils doivent mimer le mot.

Pour le déroulement du jeu, se reporter à la règle sur le site suivant : http://fr.wikipedia.org/wiki/Time%27s_Up ! Les personnalités sont remplacées par les mots des listes de vocabulaire.

Pictionary

Les étudiants dessinent le mot à faire deviner. Vous pouvez faire des équipes.

Le petit bac

Les étudiants prennent une feuille et tracent des colonnes. La première colonne est celle de la lettre choisie et la dernière sert à écrire le nombre de points marqués. Les autres colonnes correspondent aux catégories des pages de vocabulaire. Donner une lettre. Les étudiants doivent remplir le tableau le plus vite possible, c'est-à-dire qu'ils

doivent trouver, pour chaque catégorie, un mot commençant par la lettre donnée. Pour compter les points : le premier à avoir rempli sa grille a 2 points supplémentaires. Il les perdra si un de ses mots n'est pas correct. Ensuite chaque étudiant marque 1 point par mot trouvé si le mot est donné par d'autres étudiants et 2 points s'il est le seul à avoir trouvé ce mot.

Traduction

Choisir une des listes sur la page de vocabulaire, ou sélectionner quelques mots et proposer un concours de traduction. Vous pourrez donner comme critère, la qualité de la traduction, ou la rapidité.

Mise en contexte

Réutiliser les mots

Demander aux étudiants de construire une phrase ou un dialogue avec une série de mots imposés (3 ou 4). Vous pouvez les orienter en donnant un thème. Si c'est un dialogue, ils peuvent le jouer devant la classe.

Variante : donner une liste de mots (2 ou 3) avec lesquels ils doivent faire une phrase et ensuite la dicter à un camarade.

Autres

Le mot préféré

Dire aux étudiants de choisir un mot dans une liste ou sur la page de vocabulaire et leur demander d'expliquer pourquoi ils aiment ce mot : pour la sonorité, le sens...

Écrire un poème

Faire repérer les mots qui riment sur la page de vocabulaire et demander aux étudiants d'écrire un court poème. Vous pouvez donner des consignes supplémentaires : le nombre de pieds, le nombre de vers... Jouer sur les rimes. Pour les aider, il est possible de classer d'abord les mots qui riment entre eux.

2 écoutes – Questions 2-3-4-5**1^{re} partie (du début à 1'30" : du début jusqu'à « cinquante étudiants étrangers à Toulouse »)***[prise de notes individuelle puis mise en commun]***Corrigé :****2** Il s'agit d'une chronique radiophonique.**3** La journaliste présente le projet de l'association *Toulouse solidaire*. Des étudiants étrangers sont logés chez des personnes âgées en échange d'une présence active et de services rendus.**4** Le nom du projet est : « Culture Contacts Intergénération ».**5** Ce projet a du succès : il a permis de loger plus de cinquante étudiants étrangers à Toulouse.**1 écoute** – Questions 6-7**1^{re} partie (du début à 1'30" : du début jusqu'à « cinquante étudiants étrangers à Toulouse »)***[prise de notes individuelle puis mise en commun]*Reprendre l'écoute au début de la chronique. Ne pas oublier d'appuyer sur pause à la fin de la 2^e écoute pour enchaîner facilement sur la 3^e partie.**Corrigé :****6** Faux. L'étudiant s'engage à rendre des services en échange de quoi il bénéficie de la gratuité du loyer.**7** Bricoler – aller au cinéma – jardiner – assister à une conférence – apprendre l'informatique.**2 écoutes** – Questions 8-9**2^e partie (1'30" à la fin : de « En résumé » jusqu'à la fin)***[prise de notes individuelle puis mise en commun]***Corrigé :****8** – Pas de loyer à payer.– Des conditions de vie confortables par rapport aux chambres trop petites (« *riquiqui* ») dans les résidences universitaires.

– Avoir de la compagnie et du calme pour étudier.

9 La journaliste est enthousiaste parce qu'elle pense que ce projet est intéressant.**PRODUCTION ORALE** – Question 10*[discussion en groupe classe]*

Cette activité permet aux apprenants de réagir à la chronique qu'ils viennent d'entendre et d'exprimer brièvement leur opinion sur la colocation intergénérationnelle. Apporter les corrections nécessaires durant la discussion. À la fin, synthétiser les propos de la classe. Si vous avez commencé par cette activité, faire une transition avec l'activité de compréhension écrite : « Vous avez donné votre avis sur le projet « Culture Contacts Intergénération », à présent vous allez découvrir ce qu'en pensent deux personnes qui ont fait cette expérience à travers leur témoignage. »

> C. Et si on vivait tous ensemble ?**COMPRÉHENSION ÉCRITE***[en groupe classe]***Corrigé :****1** une affiche de film.**2** 70 ans.**3** Guy Bedos, Claude Rich, Pierre Richard sont des acteurs français. Géraldine Chaplin et Jane Fonda sont des actrices américaines.**4** Synopsis : Annie, Jean, Claude, Albert et Jeanne sont amis depuis de nombreuses années. Ils ont vieilli et ils ont l'âge maintenant d'aller en maison de retraite, mais ils refusent et décident de vivre tous ensemble. Le projet paraît fou, utopique, c'est une vie communautaire qui commence à 75 ans !

2 Elle est petite, laide, grassouillette, elle a des oignons aux pieds, elle a mauvaise haleine. Elle est très cultivée, lettrée.

3 Ils sont suffisants, c'est-à-dire hautains, prétentieux, fiers, arrogants.

4 Renée est très lettrée, mais personne ne le sait. Elle est conforme à l'image attendue d'une concierge et elle sous-entend ici que les habitants s'attendent à ce qu'elle ne soit pas très cultivée. Elle pique comme le hérisson, mais elle a beaucoup de qualités.

PRODUCTION ÉCRITE – Question 5

[travail individuel]

Pour aider les étudiants dans cette tâche, leur donner une série de consignes à respecter.

Exemples :

Donner une phrase à utiliser obligatoirement au début de la rédaction, ou n'importe où dans la rédaction : « Le meilleur moment de sa journée, c'est entre midi et 13 h 30 », « Le voisin du premier lui a toujours fait la vie impossible ». « Elle n'avait que vingt ans quand elle a pris ce poste dans cette loge »....

Introduire un personnage dont ils devront parler dans la rédaction : le propriétaire, sa sœur, son chien....

Pour info

Muriel Barbery, née le 28 mai 1969 à Casablanca, est une romancière française. Elle est professeure de philosophie à l'université de Bourgogne. Elle a reçu de nombreux prix pour son roman *L'Élégance du hérisson* qui a été adapté au cinéma dans un film de Mona Achache avec Josiane Balasko.

http://www.allocine.fr/article/fichearticle_gen_carticle=18419376.html

> B. Rémi, gardien d'immeuble

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Questions 1-2-3-4

[en groupe classe]

Corrigé :

1 La concierge est souvent une femme d'une cinquantaine d'années. « Concierge » est un mot un peu vieillot, maintenant on dit gardien(ne) d'immeuble.

Rémi ne ressemble pas à Josiane Balasko ni à Yolande Moreau dans les films *L'Élégance du hérisson* et *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*.

2 Non, Rémi travaille dans un HLM (logements sociaux) et Renée dans un immeuble bourgeois.

3 Son bureau accueille les habitants de 8 h 30 à 19 h. Il doit :

- être disponible ;
- bien entretenir les lieux ;
- surveiller deux escaliers de dix-sept étages et intervenir en cas de problème ;
- faire un travail de « prévention » : être à l'écoute, attentif aux moindres demandes.
- aider les locataires, les orienter et les conseiller.

4	Côtés positifs	Il peut monter sur le toit de l'immeuble et profiter de la vue sur la ville. Il y a des gens de tous les horizons et de différentes cultures. En général, les habitants sont « gentils et respectueux ».
	Côtés négatifs	Il y a des gens qui râlent dès le matin.

Fonctionnement – Activité 2*[en groupe classe]***Corrigé :**Conseil adressé à une personne spécifique : phrase **b**.Conseil à valeur général : phrase **a**.**Entraînement** – Activité 3*[activité individuelle puis mise en commun]***Corrigé :** Livre de l'élève, p. 217.**EXPRIMER L'ORDRE, LA PERMISSION ET L'INTERDICTION****Échauffement** – Activité 1*[groupe classe]***Corrigé :**

Non, ces phrases n'expriment pas la même chose.

Fonctionnement – Activité 2*[activité individuelle puis correction en groupe classe]***Corrigé :**Un ordre : phrase **b**.Une permission/autorisation : phrase **c**.Une interdiction : phrase **a**.

Faire observer le tableau.

Entraînement – Activité 3*[activité individuelle puis mise en commun]***Corrigé :** Livre de l'élève, p. 217.**PRODUCTION ÉCRITE** – Activité 4*[en binômes]*

Encourager les étudiants à utiliser les expressions du tableau.

IDÉE POUR LA CLASSE**En scène !** Vous étudiez le français et vous avez passé avec succès le diplôme B1 du DELF, un de vos amis va le passer et vous demande des conseils. Dites-lui ce qu'il faut qu'il fasse. Attention, utilisez le subjonctif.**Page 26 DOCUMENTS****> A. Le repas gastronomique des Français****COMPRÉHENSION AUDIOVISUELLE***[discussion en groupe classe]*

Livre fermé, demander aux étudiants d'élaborer une définition ou de donner un synonyme du mot gastronomie.

Exemple : Ensemble de règles qui englobent l'art de cuisiner et d'apprécier des mets. Patrimoine culinaire d'une culture donnée...

PRODUCTION ÉCRITE – Question 4

Demander aux étudiants de s'interroger les uns les autres. Réunir les étudiants en groupes et leur faire analyser leurs résultats.

■ Page 27 VOCABULAIRE > la restauration, l'alimentation

Travailler rubrique par rubrique. Laisser le temps aux apprenants de lire les mots proposés. Faire expliquer par d'autres apprenants ou expliquer soi-même les mots inconnus. Puis faire réaliser les exercices individuellement ou en binômes et corriger au tableau.

Corrigé : Livre de l'élève, p. 217.

PRODUCTION ORALE – Activité 7

[en binômes ou en petits groupes]

Faire éventuellement élire le meilleur menu.

PRODUCTION ÉCRITE – Activité 8

Voici quelques sites Internet à conseiller aux étudiants :

<http://www.patiss.com/>

<http://chefsimon.com/recettes-desserts.html>

<http://www.recette-dessert.com/>

<http://gateau.com/>

<http://www.hervecuisine.com/recettes/desserts/>

PROPOSITION DE DICTÉE**Les produits bio**

De nos jours, il est de plus en plus facile de trouver des produits bio sur les marchés, surtout les légumes. Malheureusement, les fruits sont chers, particulièrement dans la moitié nord de la France. Pour ce qui est des œufs bio, on en trouve déjà dans les supermarchés, tout comme les produits laitiers. Par contre, il faut souvent payer un peu plus cher. Mais est-ce que cela n'en vaut pas la peine pour éviter la pollution des sols avec les engrais et les pesticides ?

■ Page 28 CIVILISATION

> A. Manger sur le pouce

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Questions 1-2-3

[activité en groupe classe]

Corrigé :

1 c Prendre un repas rapidement.

2 Un chat court derrière une souris pour la manger.

3 La souris court vite, elle est rapide, pour le chat, c'est du « fast-food », de la « nourriture rapide ».

PRODUCTION ORALE – Question 4

[discussion en groupe classe]

Idées pour animer le débat : à quelle vitesse prenez-vous vos repas ? En combien de temps déjeunez-vous ? Prenez-vous un petit déjeuner équilibré ?

> B. Mon ami le hamburger

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière – Question 1

[réflexion individuelle puis mise en commun en groupe classe]

Corrigé :

1 L'article est écrit sur un ton ironique. L'auteur écrit au conditionnel, comme si ce qu'il écrivait était des mensonges.

1^{re} lecture – Questions 2-3-4

[activité individuelle puis mise en commun en groupe classe]

Corrigé :

2 Le fast-food a mauvaise réputation, c'est pour manger rapidement et ce n'est pas réputé pour être un lieu de convivialité. Pourtant la plupart des clients mangent sur place, c'est là le paradoxe. L'idée est de nous démontrer que se nourrir dans un fast-food ne veut pas dire engloutir son hamburger en deux minutes.

3 Ils mangent sur place.

4 Un lieu d'invention de nouvelles sociabilités et un lieu de construction de l'adolescent.

Les ados considéreraient en effet « le hamburger restaurant comme un lieu qui leur appartient ».

2^e lecture – Questions 5-6

[en groupe classe]

Corrigé :

5 Le fast-food est plus informel, plus « décontracté », on peut téléphoner sans vraiment déranger les autres. On n'est pas mal vu.

6 Les fast-foods ne sont pas vraiment des lieux de convivialité. Cette étude est une manœuvre de marketing pour nous montrer les faux « bons côtés » du fast-food. Pour lui donner bonne réputation, on lui donne un rôle social.

PRODUCTION ORALE – Question 7

[discussion en groupe classe]

Questions pour alimenter le débat : Quelles enseignes de fast-food existent dans votre pays ? Mangez-vous au fast-food ? À quelle fréquence ? Quels produits aimez-vous consommer dans un fast-food ?

■ Page 29 ATELIERS

1 Rechercher un colocataire

Dire aux étudiants de penser à faire une description de leur appartement et de la chambre à louer pour la présenter aux candidats : adresse, surface de l'appartement, prix de la location, les règles de vie avec les autres...

Les candidats pourront également dire dans quel appartement ils préfèrent vivre.

Variante : chaque groupe de 3 ou 4 étudiants élabore 6 à 8 questions. Ensuite, une personne de chaque groupe va passer un entretien avec un autre groupe. Les étudiants peuvent être parfois candidats et parfois réintégrer leur groupe pour faire passer un entretien à un autre candidat avec son groupe d'origine.

2 Organiser un concours gastronomique

En fonction du groupe, les étudiants présenteront leur menu ou apporteront les plats qu'ils auront préparés.

Variante : les étudiants peuvent cuisiner chez eux et apporter une photo du plat qu'ils auront cuisiné. Ils pourront dire ce qu'ils ont réussi ou raté, ce qu'ils ont trouvé facile ou difficile à élaborer. Voici une liste de sites Internet qui pourront les aider :

<http://www.supertoinette.com/> ; <http://www.marmiton.org/> ; <http://www.750g.com/> ;

<http://biogourmand.free.fr/> ; <http://www.lejardindoren.fr/>

PRODUCTION ORALE — Question 4*[en groupe classe]***■ Page 47 ATELIERS****1 Créer une association d'étudiants**

Cette tâche pourra être réalisée en salle informatique si cela est possible. Les étudiants peuvent écrire un texte de présentation de leur association et la publier sur Internet.

Voici quelques sites qui pourront les aider dans leurs recherches :

<http://www.letudiant.fr/association-etudiante.html>

<http://ae.utbm.fr/>

<http://www.etudiantdeparis.fr/node/75>

<http://aseaf.free.fr/>

<http://www.cfs-fcee.ca/html/french/home/index.php>

<http://aefc.cher.com/index2.htm>

2 Devenir formateur Pôle Emploi

Insister auprès des étudiants pour qu'ils élaborent des exercices de mises en pratique afin que les ateliers soient plus vivants. Ils pourront faire des recherches sur Internet pour trouver des idées de contenus, mais le choix de leur thème devrait se faire en classe pour éviter que deux groupes travaillent sur la même problématique.

Le thème de l'atelier peut être choisi en fonction du type de public auquel il est attribué : par exemple, un atelier pour les jeunes diplômés, pour les chômeurs de longue durée, pour les femmes qui ont interrompu leur carrière professionnelle pour élever leurs enfants...

Voici quelques sites qui pourront aiguiller les étudiants :

<http://www.pole-emploi.fr/candidat/des-ateliers-pour-vous-aider-dans-votre-recherche-d-emploi-@/suar-ticle.jsp?id=42022>

<http://www.cite-sciences.fr/fr/cite-des-metiers/contenu/c/1239022828051/les-ateliers/>

L'équipement et le confort du logement • Il faut aller se doucher aux bains-douches, car il n'y a pas de salle de bains dans les logements, juste une salle d'eau. • Il faut, ce qui est souvent épuisant, monter au logement par l'escalier de l'immeuble, puisque ce dernier n'a pas d'ascenseur. • Elle n'a pas le téléphone. • Pour se chauffer, elle doit remonter des boulets de charbon dans un seau pour alimenter la cuisinière ou le poêle. • Elle conserve ses biens alimentaires dans une glacière ou un garde-manger suspendu et ne possède pas d'aspirateur.	• Il est possible de prendre une douche tous les jours et un bain lorsqu'on le souhaite, puisque le logement est tout équipé. • Pour monter dans l'appartement, on prend l'ascenseur. • Elle a le téléphone. • Son logement est équipé du chauffage central. • Elle possède un réfrigérateur et un aspirateur.
--	--

PRODUCTION ORALE – Questions 8-9-10-11-12

[au choix du professeur : travail en sous-groupes ou en groupe classe]

8 Pour info

Depuis les années 1950, la croissance économique a bouleversé les modes de vie en France et dans les pays industrialisés. Dans un même temps, cette croissance s'est accompagnée d'une hausse régulière des salaires, entraînant une hausse du pouvoir d'achat. Le besoin de consommation a été accompagné par les industriels qui ont permis aux consommateurs d'acheter de nouveaux produits/équipements qui facilitent la vie quotidienne (machine à laver, réfrigérateur, voiture, télévision, etc.). C'est la naissance de la société de consommation. Par ailleurs, nos conditions de vie se sont nettement améliorées grâce aux progrès dans de nombreux domaines : la médecine, la science, la technologie, etc.

9, 10 Il est recommandé de faire réaliser ces activités de production après avoir vu le comparatif et le superlatif (p. 72), ainsi que l'encadré « Exprimer la comparaison » (p. 73) afin que les apprenants en tirent pleinement parti. Question 9 : faire témoigner et réfléchir les apprenants sur différents modes de vie ; similitudes et différences entre le leur et celui d'Élodie. En discuter en grand groupe. Orienter la discussion pour faire émerger le plus de comparaisons possible. Noter les idées émises par les apprenants au tableau.

Former des sous-groupes. Demander aux apprenants de discuter de la question 10 en faisant des comparaisons entre le mode de vie de Françoise et celui de leurs parents ou grands-parents. Passer dans les sous-groupes et apporter une aide lexicale si nécessaire.

Puis, mise en commun des points de comparaisons développés par les différents sous-groupes.

11, 12 Cette activité peut également être préparée à la maison et présentée à la classe sous la forme d'un exposé. Dans ce cas, demander un travail documenté sur l'origine des prénoms, leur évolution au fil des époques, leur histoire... Voir les stratégies pour faire un exposé, page 156.

PRODUCTION ÉCRITE – Question 13

[au choix du professeur : travail individuel ou en sous-groupes en classe ou à la maison]

Lire les stratégies pour produire un texte (p. 102) avec la classe avant de faire rédiger le témoignage.

Les étudiants pourront s'aider du tableau « Exprimer la comparaison » page 73.

Cette production écrite est un prolongement des questions de production orale discutées précédemment. Reprendre les idées émises pendant les échanges pour rédiger le témoignage.

■ Page 72 GRAMMAIRE > le comparatif et le superlatif

Échauffement – Activité 1

[en binômes puis mise en commun en groupe classe]

Le corpus est extrait du texte de la page 71. Il est donc conseillé d'avoir lu ce document avant d'aborder la comparaison.

■ Page 75 CIVILISATION

> A. Fêtes et traditions familiales

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière — Question 1

[en groupe classe]

Il s'agit d'un dessin de presse dont l'auteur est Bouchard.

Corrigé :

1 La scène se passe dans une boulangerie. La boulangère est derrière son comptoir. Des gens font la queue pour acheter une galette des rois et du pain. Parmi les trois clients, il y a un roi. Cela ne semble surprendre personne à l'exception du boulanger qui regarde la scène du coin de l'œil.

PRODUCTION ORALE — Questions 2-3-4-5-6

[en sous-groupes puis mise en commun en groupe classe]

Corrigé :

2 L'Épiphanie (ou le Jour des rois).

3 Le roi est en fait un des trois Rois mages. L'Épiphanie commémore la visite des Rois mages venus offrir leurs présents (l'or, la myrrhe et l'encens) à l'enfant Jésus.

4 « On tire les Rois » ; c'est-à-dire que l'on partage un gâteau que l'on appelle la galette des rois. Selon la région, il s'agit d'un gâteau feuilleté ou brioché. Dans cette galette est dissimulée une fève. Celui ou celle qui mange la part contenant la fève est déclaré roi ou reine. La coutume veut que le plus jeune de la famille se glisse sous la table pour désigner qui aura telle ou telle part. Ainsi, personne ne peut tricher. On pose une couronne sur la tête du roi qui doit alors choisir sa reine (ou le contraire).

5, 6 Réponses libres.

> B. QUIZ : quelques traditions...

[en sous-groupes puis mise en commun en groupe classe]

Corrigé : Livre de l'élève, p. 75.

Dossier 2 Affaires de cœur

■ Pages 76-77 > A. Les différentes formes d'union en France

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière – Question 1

[en groupe classe]

Avant lecture : description et interprétation du dessin.

Corrigé :

1 Un couple d'amoureux se tient enlacé sous un arbre. Ils se rappellent leur premier engagement (promesse) qu'ils avaient gravé sous la forme d'un cœur percé d'une flèche, sur l'écorce d'un arbre. Ils y avaient mis leurs initiales aussi. Les amoureux, surtout les jeunes, font souvent ce genre de chose pour que leur amour reste à jamais gravé quelque part (sur un bureau d'écolier, une porte, un mur, etc.).

Pour info

À Paris, sur la butte Montmartre, dans le square Jehan Rictus de la place des Abbesses, il existe le « Le mur des je t'aime » sur lequel « je t'aime » est inscrit dans les principales langues et dialectes de la planète. Vous pouvez le visualiser en vidéo et photos sur leur site Internet : <http://www.lesjetaime.com/lemur.html>

Lecture – Questions 2-3

[en groupe classe]

Corrigé :

2 Le mariage civil, le concubinage (ou union libre) et le PACS (Pacte civil de solidarité).

3 Réponse libre.

> B. Pensez-vous que le mariage soit la plus belle preuve d'amour ?

COMPRÉHENSION ÉCRITE

[en groupe classe]

Lecture – Question 1

Corrigé :

1 • Totophe : Autre opinion (« choix personnel »).

• Gros Chat : Avant de se marier : contre (« pas de mariage ! »). Après : autre opinion, ni pour ni contre (« je ne crois pas que ce soit indispensable »).

• Yanou : Autre opinion (« faire plaisir à ma copine »).

• Polo : Autre opinion (« pas important »).

• Angélique : Contre (« grosse bêtise »).

• Bachir : Pour (« belle preuve d'amour »).

PRODUCTION ÉCRITE >>>> DELF – Question 2

[au choix du professeur : travail individuel ou en sous-groupes en classe ou à la maison]

Lire les stratégies pour construire un plan argumentatif (p. 84) avec la classe avant de faire rédiger le témoignage. Si l'établissement dispose d'une connexion Internet, il est possible de lire en classe différents témoignages d'internautes sur le sujet du mariage. Il suffit d'aller sur des forums dédiés au mariage. Cela donnera des idées aux apprenants pour rédiger leur production écrite.