

Lorena Vásquez

Master 2 Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2

Année 2018 - 2019



Université de Nantes

Universidad Pedagógica Nacional de Bogota

Analyse des pratiques professorales pour enseigner la grammaire aux futurs professeurs de

FLE

Sous la direction de Prof. Ricardo Leuro (Universidad Pedagógica Nacional) et M. Abdelhadi

Bellachhab (Université de Nantes)

Juin 2019

Lorena Vásquez

Master 2 Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2

Année 2018 - 2019



Université de Nantes

Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

Analyse des pratiques professorales pour enseigner la grammaire aux futurs professeurs de

FLE

Sous la direction de Prof. Ricardo Leuro (Universidad Pedagógica Nacional) et M. Abdelhadi

Bellachhab (Université de Nantes)

Juin 2019

Remerciements

Avec l'achèvement de ce travail de recherche, je ne peux m'empêcher de penser et de bien remémorer le processus suivi pour atteindre sa réalisation. Un processus comportant des apprentissages, des réflexions constantes, des obstacles et, sans doute, des personnes qui de manière directe ou indirecte ont apporté leurs savoirs, leurs avis, leur encouragement et leur soutien. Des personnes que je n'aurais pas eu le bonheur de connaître si Dieu ne les avait pas mises sur mon chemin.

C'est donc Lui le premier que je souhaite remercier, de même que la vie qu'il m'a permis d'avoir et que je continue à connaître et à apprécier. Cette vie dont ma famille est le souffle et la plus forte motivation. Mes parents, Amparo et Marcos ; mes frères, Luis et Andrés et ma petite nièce, Agatha. C'est à eux que je dédie ce travail qui n'est pas seulement le fruit de mes efforts mais de leurs.

Je ne peux pas manquer de remercier les professeurs que j'ai eu l'occasion de rencontrer pendant la réalisation de ce master. Avec eux, j'ai eu l'opportunité de valoriser de plus en plus le métier que j'avais choisi et pour lequel je voulais devenir une meilleure personne. Parmi ces professeurs, je désire remercier notamment Natalia Pérez, mon ancienne co-directrice de mémoire ainsi que mes deux co-directeurs actuels : M. Abdelhadi Bellachhab et Ricardo Leuro. Sans doute, eux trois, ils ont tous cru en moi, de même que dans l'importance et la véritable signification du sujet de ma recherche. En plus, ils m'ont amené à ressortir mes capacités de chercheuse et à les mettre au profit du métier de l'enseignant.

De même, je souhaite remercier de tout cœur les deux enseignants qui ont participé dans cette étude de cas. Ils pouvaient penser qu'ils allaient beaucoup apprendre par le biais des exercices de réflexion et de discussion que nous menions. En réalité, c'est surtout moi, comme chercheuse et comme personne qui ai pu le plus apprendre de leurs actions enseignantes de tous les jours.

En dernier lieu mais avec la même importance, je tiens à remercier Anne et Maurice de Briançon, que je considère mes deuxièmes parents, qui ont toujours cru en moi et qui ont tout le temps été en disposition pour me démontrer leur affection et soutien. Ainsi donc, je les remercie énormément d'avoir lu et apporté leurs précieuses connaissances dans la rédaction et l'affinement de ce travail.

1. Información General

Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Analyse des pratiques professorales pour enseigner la grammaire aux futurs professeurs de FLE (Análisis de las prácticas docentes en la enseñanza de la gramática a los futuros profesores de Francés Lengua Extranjera)
Autor(es)	Vásquez Macías, Lorena Astrid
Director	Leuro, Ricardo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 293 p.
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA; REPRESENTACIONES EN GRAMÁTICA; FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS.

2. Descripción

Tesis de grado en la cual la autora quiso comprender la realidad de las prácticas docentes para la enseñanza de la gramática dentro del programa de Licenciatura en enseñanza de lenguas en la universidad Pedagógica Nacional. Por lo tanto, poder determinar el estado actual del papel didáctico de la gramática en algunas clases de lengua. Para ello, la autora consideró indispensable llevar a cabo un estudio de caso que permitiera sacar a la luz las creencias y los saberes de dos profesores al darles la oportunidad de participar en un ejercicio de introspección sobre sus acciones. Con este mismo propósito, el análisis y la interpretación de los datos obtenidos no se basó en hipótesis o categorías pre-establecidas. Al contrario, éstas últimas surgieron desde los aspectos representativos arrojados por los datos. De esta manera, este ejercicio investigativo pretendía dar una explicación crítica sobre las acciones docentes y sus posibles consecuencias en la formación de los futuros profesores de lengua.

3. Fuentes

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.

Cicurel, F. (2011). Chapitre 5 : Styles d'agir professoral : pratiques, répertoires et postures. Chapitre 4 : L'agir professoral. Dans : *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. (p.114-185). Paris : Didier.

- Cicurel, F. (1985). Le discours grammatical de l'enseignant. Dans : *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. (p.59-74). Paris : Clé International.
- Courtillon, J. (2003). Comment enseigner la grammaire ? Dans : *Elaborer un cours de FLE*. (p.116-125). Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- Cuq, J.P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier/Hatier.
- Defez, A. (2005). ¿Qué es una creencia? *LOGOS. Anales del seminario de Metafísica*, (38), 99-221. Madrid.
- Fandiño-Parra, Y.J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. Mexico, UNAM-IISUE/Universia, 7 (22).
- Galatanu, O. (2011). Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmatolinguistique. Dans: Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France. "Education et Formation" (p. 101-118). Doi 10.3917/puf.barbi.2011.01.0101
- Guba, E.G.; Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Dans: N.K. Densin & Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*. (p. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S; Tisdell, E. (2015). Chapter One: What is Qualitative Research? Chapter Two: Six common qualitative designs. Dans: *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Ministère de l'Education Nationale (2013). Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002. Bogota, Colombie.
- Pajares, M (1992) Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. American Educational Research Association.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. doi: 10.7202/031969ar.
- Perrenoud, P. (1999). Introduction. Dans : P. Perrenoud (dir.), *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe* (p. 1-12) Paris : ESF. 2e éd.
- Pozo, J.I. et al. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Dans: J.I. et al (dir.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. (p.95-119) España : Editores Grao.
- Tanriverdieva, Khatira (2002) La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Rapport de recherche bibliographique. Lyon, France.

- Tesch, R. (1990). Chapitre dix: The Mechanics of Interpretational Qualitative Analysis. Dans: *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York: Routledge.
- Universidad Pedagógica Nacional (2010). Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y lenguas extranjeras: Facultad de humanidades. Bogota, Grupo de Comunicaciones Corporativas (GCC)
- Valles, M. (1999). Capítulo dos: Variedad de paradigmas y perspectivas en la investigación cualitativa. Dans: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis S.A.
- Valles, M. (1999). Chapitre neuf: Introducción a la metodología del análisis cualitativo: procedimientos y técnicas. Dans: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis S.A.
- Villoro, L. (2009). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores. 18a edición.

4. Contenidos

Definición de la problemática y de los objetivos de investigación: Luego de la realización de una encuesta, surgió el interés de establecer una relación entre las representaciones sobre gramática y las acciones metodológicas de profesores del programa de Licenciatura en enseñanza de lenguas de la universidad Pedagógica Nacional. Para lograrlo, se formuló tres objetivos: identificar las creencias y saberes de los profesores en relación con la gramática y su didáctica; determinar las características de la metodología de los profesores al enseñar la gramática; y, hacer la comparación entre las representaciones y la metodología de los profesores identificadas previamente.

Marco teórico: Dividido en tres grandes partes: la primera, destinada a abordar las nociones de creencias y saberes desde las perspectivas filosófica y pedagógica. La segunda parte, en la que se realiza un recorrido sobre las definiciones de gramática, de los tipos de gramática y de la didáctica de la gramática de una lengua extranjera. Finalmente, la tercera sección, en la que se toma en consideración los diferentes modelos de formación de profesores propuestas hasta la actualidad.

Marco metodológico: En el cual se explica en detalle el contexto y la población participante en esta investigación, las técnicas, así como los instrumentos de recolección de los datos y, en consecuencia, las técnicas de análisis y de interpretación de datos puestas en marcha.

Interpretación de los datos: En esta parte del documento, se llevó a cabo un ejercicio de triangulación entre los objetivos de la investigación, las bases teóricas y el corpus de datos obtenidos. Es así como fue posible dejar en evidencia tres grandes resultados: una confluencia de teorías implícitas (creencias) y las teorías explícitas (saberes) en las representaciones de los profesores, una orientación metodológica para enseñar la gramática desde el sentido, la función y el empleo de las estructuras. Por último, se pudo observar una evolución en el perfil de los profesores gracias a una reconstrucción de teorías que se han forjado a lo largo de su experiencia.

5. Metodología

Esta investigación se trata de un estudio de caso con dos profesores de francés del programa de Licenciatura en enseñanza de lenguas de la universidad Pedagógica Nacional. Así entonces, la investigación está inscrita en el paradigma interpretativo dado el interés de extraer las representaciones propias y únicas de cada profesor además de dar la oportunidad a dichos profesores de participar en un ejercicio de introspección y de interpretación de los datos recogidos. Por esta misma razón, se escogió la técnica de la entrevista, tanto semi-estructurada como no-estructurada. La primera de ellas se realizó al inicio del proceso de recolección de datos con el fin de explicitar las creencias y los saberes de los profesores, así como las características principales de su experiencia de formación y de ejercicio profesional. En cuanto a la entrevista no-estructurada, ésta se realizó dos veces a lo largo del proceso de recolección de datos y fue en ella que los profesores podían expresar sus opiniones y sus propias reflexiones en lo referente a lo observado en sus clases. Como complemento de las entrevistas y de las observaciones, se puso en marcha un análisis documental. A través de éste, se propuso observar las tácticas de corrección gramatical de los profesores en los ejercicios de producción escrita que ellos proponían a sus estudiantes. Todos los datos recogidos fueron sometidos a dos ejercicios de análisis e interpretación: para las transcripciones de las entrevistas, un análisis de contenido que permitió otorgarle coherencia al flujo del discurso de los profesores. En cuanto a los diarios de campo y las matrices elaboradas para el análisis documental, se llevó a cabo un análisis descriptivo-interpretativo que nos ofrecía un proceso de tratamiento de la información muy similar al propuesto por el análisis de contenido.

6. Conclusiones

Esta búsqueda permitió confirmar que era posible encontrar un vínculo entre representaciones sobre gramática et su enseñanza puesto que los dos profesores participantes en esta investigación resaltaron la influencia de sus culturas de aprendizaje y de su conocimiento profesional en sus acciones de enseñanza. Además, se puso en evidencia que los dos profesores no logran alejarse de una concepción de la gramática en tanto conjunto de reglas y que este conjunto orienta los programas de sus cursos, así como sus actividades de clase. No obstante, ambos profesores intentan volver el aprendizaje de este conjunto de reglas más significativo y coherente al proponer actividades de descubrimiento y de metacognición. Por lo tanto, se tuvo la oportunidad de dar cuenta de un cambio en las acciones docentes vividas por los jóvenes encuestados y aquellas que fueron observadas y analizadas a lo largo de esta investigación. Esto abre el camino a querer contemplar en un futuro la realización de una investigación que se interroge por las representaciones de profesores que tuvieron la oportunidad de formarse bajo una perspectiva heurística y metacognitiva de aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera.



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 11 de 293

Elaborado por:

Lorena Astrid Vásquez Macías

Revisado por:

Prof. Ricardo Leuro

**Fecha de elaboración del
Resumen:**

17

09

2019

Sommaire

Introduction	5
Chapitre I: Définition de la problématique	8
Question de recherche.....	13
Objectif Général.....	13
Objectifs spécifiques.....	14
Justification.....	14
Chapitre II : Arrière-plan théorique.....	16
Section 1 : 1.1 Croyances comme prédisposition d’agir professoral.....	17
1.1.1 <i>Les croyances : proposition mentale reflétée dans la conduite</i>	17
1.1.2 <i>Formation, préservation et explication</i>	18
1.1.3 <i>Cultures d’apprentissage</i>	21
1.1.4 <i>Croyance comme état représentationnel et fonctionnel</i>	22
1.2 Définition et rôle des savoirs dans l’action.....	26
1.2.1 <i>Savoirs vs. Croyances : la manière de les concilier</i>	27
1.2.2 <i>Redescription représentationnelle des théories</i>	30
1.2.3 <i>Mobilisation des savoirs</i>	32
1.2.4 <i>Rôle des compétences dans la communication didactique</i>	35
1.2.5 <i>La transposition didactique comme adéquation des savoirs</i>	37
Section 2 : 2.1 La grammaire dans l’enseignement d’une langue étrangère.....	40
2.1.1 <i>La grammaire: description et simulation des règles</i>	40
2.1.2 <i>Grammaire sous un angle didactique</i>	44
2.1.3 <i>Qu’est-ce qu’enseigner et apprendre la grammaire ?</i>	46
2.1.4 <i>Quel rôle pour le métalangage ?</i>	51
2.1.5 <i>Enseignement des normes</i>	54
2.1.6 <i>Exercices grammaticaux et activités</i>	56
2.1.7 <i>Place de l’enseignement de la grammaire de langue étrangère</i>	57
2.1.8 <i>Les grammaires en enseignement</i>	59
Section 3 : 3.1 Profil du professeur de FLE.....	61
3.2 La formation du profil de FLE : espaces, modèles et critères éducatifs.....	62
Chapitre III : Cadre méthodologique.....	66
Contexte et population.....	69
Techniques et instruments de récolte des données.....	71
<i>L’entretien</i>	71
<i>L’observation</i>	72
<i>L’analyse documentaire</i>	73
Techniques d’analyse et d’interprétation.....	74

Chapitre IV : Interprétation des données.....	86
Représentations en grammaire et sa didactique : la confluence des théories implicites et explicites.....	86
Vers une grammaire éloignée des manuels et proche du sens.....	99
Enseigner la grammaire : reconstruction des théories à partir de l'expérience.....	115
Conclusions.....	130
Références.....	133
Annexes.....	136
Annexe 1 : Plan des questions entretien semi-directif.....	136
Annexe 2 : Plan des questions et des commentaires entretiens non-directif.....	138
Annexe 3 : Modèle journal de bord.....	143
Annexe 4 : Modèle matrice d'analyse par enseignant.....	144
Annexe 5 : Modèle matrice d'analyse comparatif entre enseignants.....	146
Annexe 6 : Transcriptions entretiens semi-directifs.....	148
Annexe 7 : Transcriptions entretiens non-directifs.....	160
Annexe 8 : Journaux de bords enseignants.....	191
Annexe 9 : Matrices d'analyse par enseignant.....	251
Annexe 10 : Matrice d'analyse comparatif entre enseignants.....	262
Annexe 11 : Tableau de traitement de l'information entretiens semi-directifs.....	265
Annexe 12 : Tableau de traitement de l'information entretiens non-directifs.....	273

Introduction

Cette recherche et ses différentes phases forment l'ensemble des réflexions et des observations menées dans le but d'explorer et de s'approcher des pratiques d'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le cadre de la formation des futurs professeurs. On dit exploratoire dans le sens où il nous a paru fondamental de réaliser un travail de (re)découverte et de (re)construction des contraintes et des motivations amenant les enseignants à présenter et à aborder les aspects formels de la langue d'une manière déterminée en classe avec un public particulier : les futurs professeurs de FLE.

Cette intention de se centrer sur la didactique de la grammaire doit être envisagée comme le chemin nous conduisant à une compréhension globale et nécessaire de ce qu'est enseigner une langue. C'est-à-dire, à partir et à travers la réflexion à cet aspect, on peut établir des relations plus ou moins cohérentes entre l'importance d'aborder la maîtrise des éléments constituant une langue étrangère et l'importance de communiquer en utilisant ces dits éléments.

Toutefois, cette réflexion prend encore plus de valeur et de richesse lorsque ce sont les enseignants, eux-mêmes, qui tentent de dévoiler et d'expliquer leurs motivations et convictions en les mettant en rapport avec les objectifs de leur action en classe. Or, il est important de signaler que cette recherche ne vise pas à dénicher une vérité absolue et irréfutable sur les représentations des enseignants mais qu'elle s'intéresse à montrer tout ce qui peut impliquer la prise des décisions sur la manière d'agir et les contenus de classe.

Bien plus important encore, ce qui s'avère intéressant et utile tout au long de cette recherche, c'est de vouloir promouvoir une attitude d'interrogation concernant ses propres pratiques

professorales et leurs incidences dans la formation des futurs professeurs de langues étrangères. Sans doute, ces derniers se verront-ils aussi un jour confrontés au fait de se baser sur leurs convictions et savoirs quant à l'importance de travailler l'aspect grammatical de la langue et quant à la manière de l'introduire en classe.

Depuis cette perspective, ne serait-il pas possible d'imaginer que ces représentations et connaissances commencent à prendre forme dès l'étape de leur formation et qu'elles sont déterminées par ce que leurs formateurs leur montrent ? D'où l'importance de se retourner vers ce que les formateurs des futurs professeurs pensent et font en classe.

Dans cet ordre d'idées, nous envisageons fondamental de prendre en compte des aspects relevant d'une part, de l'origine et de la manifestation des croyances et des savoirs dans l'individu. D'autre part, ces aspects cruciaux dans la détermination et l'évolution de la grammaire d'une langue étrangère et sa didactique. Tenant compte des principes exposés au niveau théorique, nous avons procédé à la réalisation d'un exercice d'introspection avec chacun des formateurs, complété par des observations de leurs cours et l'analyse de leurs stratégies de correction écrite. C'est ainsi qu'il nous a été possible de mettre en œuvre un travail d'interprétation issu de la combinaison de deux techniques: l'analyse de contenu (BARDIN, 2013) et l'analyse descriptive-interprétative (TESCH, 1990). Le choix de ces deux techniques nous a paru pertinent dans notre but de rendre visible et explicite toutes ces représentations (savoirs et croyances) pour appuyer ou expliquer les actions des formateurs en classe. En effet, ces deux techniques nous ont fourni le moyen de puiser et de restructurer le flux continu de la pensée et de l'agir des formateurs.

Afin de mettre en évidence tous ces différents aspects et phases, nous avons décidé de diviser ce document en quatre grands chapitres : dans le premier, nous rendons compte de l'origine de cette recherche, de la question qui nous a intéressé de répondre et des objectifs à atteindre. Dans le deuxième chapitre, nous développons notre arrière-plan théorique qui est à la fois divisé en trois grands axes thématiques. Concernant le troisième chapitre, nous développons de manière très détaillée le cadre méthodologique de cette recherche et, pour conclure, un quatrième chapitre destiné à l'interprétation des données.

Chapitre I: Définition de la problématique

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, on a été témoin de la transition des premières méthodes, décrites comme assez traditionnelles et structuralistes, aux méthodes contemporaines plus communicatives et constructivistes. Dans toutes il est évident que l'une des préoccupations centrales concerne ce que l'on doit entendre par grammaire et son enseignement. Ainsi donc, les premières méthodes prenaient l'apprentissage d'une langue comme l'étude explicite, mécanique et constante des règles grammaticales tandis que pour les méthodes les plus récentes, il a été mis en avant l'apprentissage de ces règles par leur inclusion dans un contexte communicatif déterminé, selon leur fonction sémantique et pragmatique et à partir d'un exercice de découverte.

Or, de nos jours, il semblerait que les méthodes traditionnelles prédominent dans les pratiques concrètes des professeurs en classe de FLE dans les contextes scolaires colombiens, même si quelquefois ces derniers se déclarent plus attirés par les méthodes les plus communicatives. On l'a ainsi confirmé à la suite de la réalisation d'un sondage¹ auprès de quelques jeunes enseignants de FLE. Il paraît qu'il n'a pas été tout à fait possible de mettre en œuvre ces méthodes-là dans la réalité des situations de classe. Cette contradiction est mise en évidence dans la réponse donnée par l'une des professeurs enquêtés : « Lors de ma formation à l'université j'ai appris que la grammaire n'est pas la langue, c'est une composante et à partir de l'utilisation de la langue on peut l'apprendre sans avoir nécessairement conscience des règles

¹ Nous faisons référence ici à un questionnaire ouvert écrit que nous avons demandé à certains jeunes enseignants de FLE de répondre. Dans ce questionnaire nous nous sommes intéressés à connaître de manière générale leurs expériences de formation et d'exercice professionnel en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. De même, ils ont eu l'occasion de donner leur avis à ce sujet.

». Ensuite, en répondant à la question sur la ou les méthodes employées pour enseigner la grammaire, cette même professeure a signalé : « Je l'enseigne de manière explicite la plupart du temps...Je crois que ma méthode est traditionnelle et je dois étudier comment le faire d'une manière appropriée. »

Le cas décrit précédemment n'est pas le plus fréquent chez les professeurs interrogés. La plupart d'entre eux affirment essayer de rompre avec les paradigmes traditionnels en basant leurs cours sur un enseignement inductif de la grammaire, encadré dans un contexte communicatif donné et par une sensibilisation aux fonctions des éléments linguistiques, tout cela à partir de leurs sens sémantique et pragmatique. Toutefois, la plupart d'entre eux déclarent aussi avoir suivi une formation universitaire dont les méthodologies pour apprendre la grammaire étaient basées sur l'explication formelle des règles et des exercices de répétition assez structuraux: « je l'ai apprise dans les cours de base de français, à travers les situations présentées dans la méthode de FLE et grâce aux explications magistrales du professeur », « j'ai dû prendre des cours spécialisés de grammaire française...On devait mémoriser tout cela car les examens étaient strictement théoriques. », « A la fac la méthode utilisée était l'exposition magistrale des règles et la réalisation d'exercices. »

De cette manière, on peut remarquer qu'il y a une rupture très forte entre la formation que ces jeunes enseignants ont reçue et ce qu'ils tentent de mettre en place dans leurs propres pratiques pédagogiques. On pourrait bien se demander : si ces enseignants reconnaissent et font de leur mieux pour changer les pratiques de l'enseignement de la grammaire, pourquoi on n'a pas fait le premier pas dans cette transformation durant la formation ? Et ici, on se référera aux actions des enseignants qui étaient en charge de cette formation.

Il paraît important aussi de présenter le cas de l'une des professeurs participant au sondage car elle explique que sa formation en grammaire de FLE s'est fondée sur l'approche communicative. En effet, elle assure avoir appris les règles grammaticales travers la sensibilisation à leurs fonctions dans un contexte défini. Néanmoins, au moment de raconter la manière dont elle avait appris à enseigner la grammaire, elle signale : « ce qu'on faisait était de créer des fiches pédagogiques avec les étapes de la classe mais d'une manière très artificielle, sans tenir compte du public visé, son contexte ou le pragmatisme de la communication. » De ce fait, il surgit une autre question mettant en cause les méthodes employées dans la formation : Si, en effet, il y a lieu à un apprentissage communicatif de la grammaire, pourquoi on rencontre des difficultés à l'appliquer en tant qu'enseignant en formation ?

Toutes ces différentes situations nous mènent à nous interroger sur ce qui se passe à l'intérieur des cours des programmes universitaires ayant pour but la formation de futurs professeurs de FLE. Il semblerait que tantôt dans les méthodes choisies tantôt dans la parole des professeurs et ce qu'elle provoque dans l'interaction avec les étudiants, il manque de la cohérence, de la réflexion et une constante actualisation des savoirs qui sont en jeu. Sans oublier de souligner, bien sûr, qu'il y a une absence remarquable de pratiques en didactique de la grammaire.

De plus, il est à remarquer dans le contexte colombien un intérêt presque inexistant d'entreprendre et de poursuivre des travaux de recherche ayant comme but de mieux comprendre et redéfinir la place de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE. Cette absence d'intérêt pourrait être reliée à une croyance selon laquelle « faire de la grammaire » signifie donner ou recevoir des cours magistraux et réaliser des exercices de pratique pour

mémoriser les structures, la plupart du temps en dehors d'un contexte réel de communication. Une méthode qui est considérée comme une méthode pénible et ennuyeuse : « Cette méthode n'est pas très intéressante mais les connaissances en grammaire sont indispensables alors on subit le processus. », « j'ai eu une prof qui suivait un plan d'études basé sur la grammaire. Elle nous donnait des photocopies du livre *Grammaire du français*, nous lisions les exemples, faisons les exercices et lisions les réponses à voix haute. »

D'une manière ou d'une autre, cette image que les enseignants recréent dans leur tête concernant ce que cela veut dire apprendre et enseigner la grammaire peut expliquer le fait qu'ils rejettent l'opportunité de rechercher sur ce domaine. Plusieurs chercheurs en éducation, comme par exemple Pajares (1992) et Pozo *et al* (2006), ont mis en évidence que le professeur se laisse guider plus par ses croyances car elles tiennent comme origine ses propres expériences dans l'apprentissage et l'enseignement, dans ce cas, du français en tant que langue étrangère.

Cependant, cette perception que les professeurs gardent concernant l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire contraste avec les représentations qu'ils peuvent avoir sur la notion de grammaire telle quelle, des représentations qui s'avèrent très innovantes. Voyons quelques exemples: « La grammaire c'est la base pour la construction d'un réseau de compétences qui parviendront à la maîtrise de la langue objectif. », « Il faudrait commencer à considérer la grammaire depuis une perspective plus positive et moins rigide, comme une aide à l'apprentissage et un apport d'outils de communication, au lieu de lui laisser son poids de contraintes, d'ennuis, de difficultés ou même d'incompréhensions. », « elle permet la création d'une quantité infinie de phrases nouvelles qui n'ont jamais été créées. Sans grammaire, on ne pourrait pas parler des choses qu'on n'a jamais mentionnées. » Prenant en considération les

expériences d'apprentissage dont ces enseignants nous ont fait part, il nous est pertinent de nous demander d'où viennent alors ces définitions et représentations en ce qui concerne la grammaire et son importance dans l'atteinte d'une compétence communicative. De même, encore une fois, il naît une préoccupation et un intérêt pour vouloir effectuer des recherches sur ce que font les enseignants de FLE afin de former les futurs professeurs dans cette perspective.

Cette remise en question des savoirs acquis et de la formation des croyances chez les professeurs de FLE en ce qui concerne la grammaire et son enseignement, pourrait être mieux abordée si l'on se soucie des pratiques et de la parole des enseignants s'adressant aux futurs professeurs de la langue, étant donné le caractère tangible de leurs pratiques langagières, inscrites dans des contextes spécifiques. D'abord, il y a la nécessité d'être plus informé sur les expériences professionnelles et personnelles des enseignants ayant la grande responsabilité de former des professeurs de FLE du programme de Licence en langues étrangères de l'Université Pedagogica Nacional. Ensuite, il faudra constater l'utilité de reconnaître les croyances, les savoirs et la parole comme éléments qui doivent s'articuler de manière cohérente dans toute pratique pédagogique d'enseignement de la grammaire.

Comme on a pu le remarquer grâce au sondage, le fait de choisir et d'effectivement faire usage d'un métalangage plus ou moins spécialisé relèvera d'une conviction de ce qu'il faut enseigner en grammaire de FLE et de la manière dont il est mieux de procéder. Tel qu'il est expliqué par les jeunes enseignants, ces derniers tendent à employer un langage simple dont l'objectif n'est pas de faire que les étudiants expliquent le fonctionnement de la langue mais qu'ils la comprennent et sachent l'utiliser correctement. Cela paraît être en concordance avec la méthode qu'ils disent employer au quotidien. Cependant, non seulement le choix d'une

terminologie permettra de repérer et de réfléchir aux représentations des professeurs, mais il conviendra également de prendre en compte d'autres actions qui déterminent et influencent la relation entre enseignants, étudiants et savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire.

Question de recherche

Étant donné l'importance et la nécessité d'analyser et de comprendre tantôt l'usage de la parole tantôt les actions méthodologiques, il nous est essentiel de savoir :

Quelle relation s'établit entre les croyances, les savoirs et les actions discursives et méthodologiques des professeurs de FLE dans l'enseignement de la grammaire pour former les futurs professeurs du programme de Licence en espagnol et langues étrangères de l'université Pedagogica Nacional?

Objectif général

Dans ce sens et pour répondre à notre question de recherche, nous suivons une démarche nous permettant de :

Établir la relation entre les croyances, les savoirs et les actions discursives et méthodologiques des professeurs de FLE dans l'enseignement de la grammaire pour former les futurs professeurs de la Licence en espagnol et langues étrangères de l'université Pedagogica Nacional.

Objectifs spécifiques

Pour atteindre notre grand objectif, nous avons déterminé trois micro-objectifs à atteindre dans un ordre consécutif :

- Repérer les croyances et les savoirs des professeurs de FLE en ce qui concerne la grammaire et sa didactique.
- Déterminer les caractéristiques de la parole et de la méthodologie employée par les professeurs de FLE au moment d'enseigner la grammaire en classe.
- Faire la comparaison entre la parole et la méthodologie que les professeurs de FLE utilisent en classe et leurs croyances et savoirs sur la grammaire et sa didactique.

Justification

Dans un premier temps, pouvoir connaître les croyances et les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez les professeurs de FLE du programme de Licence en enseignement des langues étrangères va permettre de faire le point sur trois aspects fondamentaux : la place ou l'importance accordée à l'enseignement de la grammaire dans ce programme de formation en particulier, la description du rôle du professeur et de l'étudiant et, pour terminer, la méthodologie employée par les professeurs. Par conséquent, on pourrait avoir une perspective ou plusieurs perspectives à considérer et à partir desquelles on aurait l'opportunité de réfléchir aux contributions à la didactique de la grammaire et à son évolution.

En outre, le fait de pouvoir établir et comprendre la connexion entre pensée et action dans l'enseignement de la grammaire contribuera à susciter la réflexion et la prise de conscience sur

les manières de procéder chez le professeur de FLE. De cette façon, ouvrir la voie à une amélioration ou à une consolidation de la pratique professorale. En parallèle, avoir accès à la manière dont la grammaire et sa didactique sont présentées aux futurs professeurs, bien que ce soit d'une manière implicite, pourra donner l'occasion de commencer à formuler des hypothèses sur les représentations et les connaissances que ces apprenants commencent à acquérir pour leur exercice professionnel ultérieur, étant donné qu'ils doivent être formés dans l'aspect linguistique, métalinguistique et didactique de la langue.

Chapitre II: Arrière-plan théorique

Pour ce deuxième chapitre, nous avons voulu traiter trois axes thématiques de manière séparée, ceux-ci étant : définition et explication des croyances et savoirs, autrement dit, des représentations propres de l'individu, description de la notion de grammaire de langue étrangère et exposition de ses aspects didactiques, et finalement, parcours des critères et des modèles de formation des futurs professeurs de langue. Sans doute et comme on le constatera dans la suite, ces trois axes correspondent aux trois éléments principales que nous avons voulu mettre en rapport dans notre question de recherche et nos objectifs. De ce fait, en possédant une connaissance théorique approfondie et réfléchie de ces trois éléments, il sera plausible de réaliser un exercice sérieux d'interprétation vis-à-vis les motivations et les actions des formateurs.

Section 1

Dans la présente section, on expliquera les notions de croyance et de savoir d'après une perspective philosophique pour avoir une vision générale de leur signification, de leurs caractéristiques et de leurs différences. Cela nous permettra, en parallèle, d'aborder ces deux notions dans le domaine pédagogique, notamment en relation avec le travail des professeurs de FLE en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. On pourra mettre en évidence l'importance et la validité de baser cette recherche sur la description et l'analyse de ces deux concepts qui semblent être, à première vue, opposés l'un à l'autre. Il sera donc possible de retrouver des points de convergence et de conciliation auxquels visera cette recherche tout au long de son déroulement. Comme on le verra, si on les atteint, il y aura lieu à des réflexions et à des interprétations plus enrichissantes sur la pensée et l'action du professeur de FLE.

1.1 Croyances comme prédisposition d'agir professoral

1.1.1 *Les croyances : proposition mentale reflétée dans la conduite.*

Dans la définition générale donnée par Luis Villoro (2009), la croyance est considérée comme un état acquis par l'être humain qui le met en disposition d'effectuer des actions ou des comportements déterminés et reliés les uns aux autres. En nous plaçant dans la situation d'action pédagogique et d'enseignement de la grammaire, il sera important de mettre en avant les raisons ou motivations qui les amènent à agir de certaines manières dans la salle de classe.

Cette définition est partagée par le philosophe Antoni I DEFEZ MARTIN (2005) en expliquant dans son article *Qué es una creencia?*: « ...Estamos, pues, ante un análisis disposicional de las creencias que, sin renunciar al mentalismo, considera que aquello que

diferencia la experiencia mental de tener presente una proposición ha de ser entendido en términos conductuales »² (p.204).

Si l'on parle d'une proposition, nous nous dirigeons tout de suite au champ linguistique, sémantique et pragmatique. Cela veut dire que les actions des professeurs de FLE peuvent être interprétées à partir de leur parole et qu'elle va nous permettre au même temps d'avoir un accès plus certain ou direct aux croyances qui en sont à la base. Olga Galatanu (2011) offre une autre définition de croyance qui va réaffirmer cette connexion entre une élaboration de l'esprit et une proposition linguistique :

Le concept de croyance doit être compris ici comme un état d'adhésion à un énoncé sur le monde, qu'une personne produit à partir soit de ses propres perceptions, expériences et réflexions, soit à partir de la connaissance des croyances partagées par son milieu socioculturel. (p.113)

Au moment de définir les croyances, le professeur Frank Pajares (1992) mentionne quelques caractéristiques importantes telles que : des systèmes inflexibles mais discutables n'ayant pas besoin d'un consensus à l'intérieur d'un groupe déterminé, défiant la logique et possédant une plus forte influence que la connaissance. Si les croyances possèdent une nature plus statique et inchangeable que le savoir, il s'avère encore plus indispensable et pertinent de vouloir s'interroger sur les croyances des professeurs dans la conception de la grammaire et de son enseignement. Notre attention doit se tourner sur ce qui se passe chez le professeur pour adopter

² [Nous sommes donc face à une analyse de disposition des croyances qui, sans renoncer à la nature mentale, considère que ce qui distingue l'expérience d'avoir une proposition dans l'esprit ne peut être compris qu'en termes de l'action] « Traduit par nos soins »

une théorie ou l'autre voire plusieurs ou aucune. Si un professeur se montre plus réticent à adopter une théorie, il faut comprendre pourquoi et voilà l'utilité de rechercher sur ses croyances.

1.1.2 Formation, préservation et explication des croyances.

La formation et préservation des croyances ne se fait pas toujours de manière consciente par l'individu. Par conséquent, ce dernier ne sera pas toujours capable de les exprimer et de les expliquer. Même s'il a des croyances bien instaurées dans sa pensée et dans son agir, ce n'est pas une raison pour supposer qu'il s'en rend compte. Parfois, il peut arriver tout le contraire : plus une croyance est installée dans notre esprit, plus elle est difficile à être reconnue. Pour cela, pour les rendre explicites et visibles, il faudra faire appel aux relations entre le sujet et son environnement.

Pour une interprétation de ce que le sujet croit, il y a deux chemins : dans le premier, il y a la participation d'un sujet externe menant à bien un travail consciencieux d'analyse ; dans le second, on pourra faire appel à un exercice de praxis de la part de l'individu dont on veut mieux identifier et comprendre les croyances (DEFÉZ, 2005, p.212).

Ces deux actions peuvent devenir complémentaires dans cette recherche sur les croyances des professeurs : d'une part, une activité d'introspection et de réflexion de la part des professeurs eux-mêmes, sur leurs croyances et sur leurs pratiques en classe. D'autre part, l'observation et l'analyse réalisée par une autre personne.

On a dit alors que les croyances peuvent être expliquées comme les raisons qui amènent le sujet à entamer et à maintenir des actions en relation avec son entourage. D'après le philosophe

mexicain Luis Villoro (2009), on peut rassembler ces raisons-là en trois groupes : des antécédents, faisant référence ici aux faits culturels, sociaux et psychologiques qui ont fait partie de la vie des sujets. Ensuite, on peut parler des motifs, qui seront rapportés aux expériences émotionnelles et aux sentiments de nécessité qu'éprouve le sujet face à une situation concrète. Enfin, le troisième groupe, les arguments pouvant expliquer de façon plus objective les croyances. Dans une perspective pédagogique, ces trois groupes de raisons pourraient expliquer deux éléments caractéristiques du « style professoral » définis et élaborés par Francine Cicurel (2011) : les stratégies et les tactiques. Pour les premières, le professeur peut faire appel à des raisons qui se trouvent derrière la planification des cours et qui répondent à une intentionnalité (arguments). Pour les secondes, considérées comme les ressources mises en œuvre de manière improvisée et sur le champ pour essayer de donner solution aux obstacles émergeant en classe, le professeur peut s'appuyer sur ses motifs et ses antécédents.

Il va de soi que ces trois grands groupes de raisons proviennent des expériences individuelles lesquelles possèdent un caractère plutôt subjectif. Ainsi, affirme Antoni DEFEZ (1992) en expliquant que le contenu des croyances va être déterminé selon la manière dont les objets nous ont été présentés et, pour cette même raison, deux croyances, même si elles se réfèrent aux mêmes objets, peuvent être constituées par des contenus différents.

En continuité avec les idées que l'on a développées jusqu'à ce moment, de ces expériences naît la proposition que forme la personne dans son esprit et elle répond à une attitude d'acceptation et de conviction envers une vérité. Cependant, elle peut varier d'une personne à l'autre. Dans le cas des professeurs de FLE, enseigner et apprendre la grammaire sont deux

notions et deux activités qui seront sûrement basées dans leurs propres expériences de formation et d'exercice professionnel.

1.1.3 Cultures d'apprentissage.

Néanmoins, les croyances que le professeur forme vont être également influencées par d'autres situations d'apprentissage, en plus de celles vécues tout au long de sa formation comme enseignant. Ces situations sont complètement attachées au contexte où il a grandi. Il est compréhensible alors que ce soit difficile de ne pas les reproduire mais il n'est pas impossible de les identifier et de pouvoir expliquer leur origine pour ainsi les évaluer d'après une perspective plus objective et qui cherche à faire progresser les performances du professeur.

Pour Juan Ignacio Pozo *et al.* (2006) les croyances prennent forme et force au fur et à mesure que les personnes sont exposées de façon constante à des situations ayant des principes implicites bien ancrés dans des cultures d'apprentissage que l'on hérite et qui deviennent le fondement de nos pratiques sans que l'on réfléchisse à leur validité.

La proposition du terme « culture d'apprentissage » est très importante en raison de la nécessité de pouvoir comprendre les croyances des professeurs, en fonction de leurs attachements ou de leurs liens de cause-conséquence avec des contextes spécifiques. Le concept de cultures d'apprentissage nous renvoie à tous ces éléments qui ont fondé nos situations à l'école : le rôle des professeurs, notre rôle d'étudiants, les rituels ou les activités et la relation entre les différents agents de la situation éducative. Comme le signale Frank Pajares (1992), on peut parler des représentations ou des croyances plus ou moins ancrées dans l'individu. Alors, pour lui,

...early experiences strongly influence final judgements, which become theories (beliefs) highly resistant to change. The results are the perseverance phenomena of theory maintenance. Due to these phenomena, the earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter, for these beliefs subsequently affect perception and strongly influence the processing of new information. (p.317)³

Il serait en effet très intéressant et enrichissant de pouvoir détecter la force d'une croyance et à quel événement ou situation elle est associée. Il serait encore plus utile de pouvoir constater si ces croyances acquises ou formées depuis longtemps sont vraiment les plus reliées au comportement et au parler du professeur. Ou si, au contraire, il y a eu des expériences qui ont modifié ou altéré ces représentations initiales. Cela nous donnerait l'occasion de mettre en évidence l'évolution de l'enseignant en exercice et de sa propre mentalité vis-à-vis de la grammaire et de son enseignement.

1.1.4 La croyance comme état représentationnel et fonctionnel.

Vu le lien entre expériences et formation des croyances, il est important d'observer que comme état qui conduit à une action, les croyances sont la manière dont l'individu s'adapte à la réalité en mettant en rapport deux éléments : d'un côté, les désirs et les besoins ; de l'autre, les conditions de l'entourage. Aussi, on pourra parler de la croyance comme d'un état représentationnel et fonctionnel. Cette double caractérisation de la croyance la transforme en argument solide et fondamental pour comprendre les pratiques d'enseignement de la grammaire

³ [Les premières expériences influencent fortement les jugements finaux qui deviennent des théories (croyances) avec une grande résistance au changement. Les résultats proviennent de la persévérance du phénomène du maintien de théorie. Dû à ce phénomène, le plus tôt une croyance est ancrée dans la structure des croyances, le plus il devient difficile de l'altérer, du fait que ces croyances, par la suite, affectent la perception et influencent fortement le traitement d'information nouvelle] « Traduit par nos soins »

de la part des professeurs de FLE. Si l'on parvient à la dévoiler et à la comprendre, en collaboration avec les professeurs, on pourra construire des explications sur les représentations qu'ils se sont faites des situations d'enseignement ainsi que leurs conséquences (leur fonctionnalité) dans les actions concrètes en salle de classe.

Dans les mots de Cicurel (2011) lorsqu'elle explique les incidences des représentations sur l'agir professoral, l'enseignant va avoir recours à des typifications qui sont « issues de l'appréciation que nous faisons d'actions antérieures » et qui « constituent des ressources pour la mise en place des actions futures » (p.129). Pour cette explication des représentations et de ce qu'elles provoquent dans l'agir du professeur, nous devons avoir recours à ses pratiques linguistiques, discursives ou conversationnelles puisque la détermination du contenu d'une croyance doit se faire de façon complètement objective. Cela est uniquement possible en ayant accès à la parole de l'individu, à son comportement et en prenant en compte le contexte où il agit (DEFEZ, 2005. p. 212).

Il ne faudra donc pas oublier de prendre en compte les différentes situations de classe auxquelles s'affronte le professeur et que toutes ces situations s'inscrivent dans un contexte éducatif bien défini : la formation des futurs professeurs de FLE.

Toutes les caractéristiques définissant les croyances exposées préalablement sont également prises en compte par le groupe de professeurs, philosophes et/ou psychologues Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, Mar Mateos et Maria del Puy Perez Echeverria (2006) dans le développement de leur œuvre sur les théories implicites dans l'enseignement et l'apprentissage. En effet, ils vont considérer les croyances comme des représentations implicites. Pour eux, c'est en reconnaissant et en étudiant le caractère implicite des représentations étant à la base des

conceptions des professeurs qu'il sera plus facile de comprendre leurs caractéristiques et de songer à un changement des représentations sur l'enseignement et l'apprentissage.

Alors, ces croyances ou représentations implicites, telles qu'elles sont signalées par Luis Villoro (2009), permettent aux individus d'expliquer un phénomène, de donner du sens à tout ce qui se passe dans le monde et d'estimer la co-variation, autrement dit la capacité à reconnaître et à faire des associations entre variables pour maintenir une régulation des actions dans l'ambiance. Une régulation que les sujets vont construire dans leurs têtes et que l'on nommera « réalisme implicite ou naïf ». Elle amènera le sujet à orienter ses actions et ses attitudes selon les règles de ce monde recréé. Il est possible que, par exemple, malgré les évidences des situations de classe et leurs variables, le professeur tienne à défendre une posture déterminée en ce qui concerne la meilleure manière de faire apprendre la grammaire.

Comme dit précédemment, les croyances des sujets proviennent d'un côté des expériences propres d'apprentissage et d'assimilation de l'entourage que l'on hérite et dont on n'est pas toujours conscients, de l'autre du besoin et du désir d'agir dans une situation déterminée afin d'avoir le contrôle sur les conditions qu'elle impose. Mais la manière dont le professeur peut agir ne peut pas s'expliquer toujours selon une croyance, car elle fait partie d'un grand réseau de représentations implicites qui sont bien consolidées.

Aussi, c'est une erreur de penser que lorsqu'on parle de croyances, on parle de constructions mentales sans fondement assez fort ou manquant de logique, nous empêchant de les considérer importantes pour expliquer les comportements des professeurs. En réalité, elles sont interconnectées les unes aux autres et on ne peut pas les traiter de manière indépendante ou isolée. Quand un professeur croit que la grammaire doit être enseignée suivant une séquence

allant du plus simple au plus complexe, il y a d'autres croyances qui peut-être la supportent. Tout ce réseau c'est ce que l'on appellera « les théories implicites ». (POZO & AL, 2006)

Ces théories implicites ou « personnelles », si on fait appel à la dénomination utilisée par Francine Cicurel (2011), on peut les tisser grâce à l'explicitation que l'enseignant réalise lorsqu'il est amené à parler de sa pratique ou de son action en classe :

Lorsque le professeur commente sa pratique, il décrit ses actions [...], cherche à les nommer même si ce n'est pas usuel pour lui de décrire dans le détail les actions réalisées. Il apparaît, à travers le discours réflexif de l'enseignant, que le plan d'ensemble se subdivise en actions » (p.126)

Dès lors, toujours selon Cicurel (2011), le professeur aura une tendance à justifier ses actions en se basant sur des principes qui peuvent être de deux types : le premier, des principes qu'il a acquis et qui ont été établis pour le métier d'enseignement et le second, relevant du cadre d'interrelation professeur-étudiants.

Ainsi donc, on peut parler de niveaux de représentation, les théories implicites occupant la base de cette hiérarchisation puisqu'elles sont les principes généraux sur lesquels vont se fonder plusieurs croyances et elles ont une explication épistémologique, ontologique et conceptuelle. Juan Ignacio Pozo et ses co-équipiers (2006) nous donnent un exemple assez précis de ce type de théories ou principes. Pour la représentation de ce qu'est la connaissance, un professeur peut se baser sur les principes suivants : le savoir se manifeste dans l'absence de la source de ce savoir, le savoir est individuel et il s'agit de reproduire un savoir déjà établi. Toutefois, chacun de ces principes peut s'organiser dans des « théories de domaine » : «...podemos asumir aquí

que un dominio es un conjunto de contextos que comparten ciertos rasgos estructurales, y que esos dominios son dinámicos, fluyen con la práctica de las personas y con la propia organización social de esa práctica. »⁴ (POZO & AL, 2006:118)

Dans cet ordre des niveaux de représentation, on va placer en-dessous des actions des professeurs les croyances organisées autour des « théories de domaine » car elles peuvent avoir de la validité dans plusieurs contextes ou moments de la situation pédagogique. Alors, par exemple, les croyances peuvent varier selon le public auquel s'adresse le professeur, s'il s'agit d'un public débutant ou d'un public plus expert dans la maîtrise de la langue. Il est possible aussi que les principes implicites prennent une force différente si les étudiants apprennent la langue pour l'enseigner, ce qui est le cas de la population avec laquelle les professeurs de FLE objet de cette recherche travaillent.

1.2 Définition et rôle des savoirs dans l'action

Le savoir réfère à des théories formulées, défendues et développées par d'autres personnes qui naissent des expériences vécues personnellement par ces personnes-là. Dès lors, le sujet qui sait c'est un sujet pouvant parler des idées concrétisées et prouvées par les autres. De ce fait, on peut attribuer aux savoirs une fonction épistémique. De plus, d'après Philippe Perrenoud (1998), les savoirs peuvent être considérés comme des représentations qui nous permettent de faire face à toute une variété de situations à condition qu'on ait recours à elles dans une étape de réflexion de l'action déjà réalisée ou à réaliser.

⁴ [Nous pouvons assumer ici qu'un domaine correspond à un ensemble de contextes partageant certains traits structuraux, et que ces domaines sont dynamiques, découlent avec la pratique des personnes et avec la propre organisation sociale de cette pratique] « Traduit par nos soins »

1.2.1 Savoirs versus croyances : la manière de les concilier.

En opposition aux savoirs, les croyances ont une fonction pragmatique du fait qu'elles relèvent d'un savoir-faire, d'un savoir agir ou de se débrouiller dans une situation concrète en ayant recours à des expériences de succès ou d'échec dans des situations similaires. La conciliation entre les deux concepts consiste à pouvoir faire usage de la capacité épistémique suite à l'action réalisée. Pour cela, aussi bien la fonction pragmatique que la fonction épistémique doivent jouer un rôle très important dans les décisions que les professeurs prennent dans leurs actions quotidiennes.

Si aussi bien les croyances que les savoirs sont définis en tant que représentations, qu'en est-il des savoirs communs ? Appartiennent-ils plutôt à la catégorie des croyances ou des savoirs ? Bien que ce qu'on appelle des savoirs communs ne puisse pas être expliqué à partir des fondements scientifiques par ceux les détenant, ils ont une caractéristique commune avec les savoirs qu'on nomme savants ou scientifiques : « elles (ces représentations) dépassent la singularité de la situation, pour l'englober, en quelque sorte, dans une théorie, une forme de modélisation inspirée par des analogies ou par des principes généraux... » (PERRENOUD, 1998,501)

Pour cette raison, si toutes ces croyances partagent des fondements constatés dans la réalité du sujet, elles deviennent des savoirs communs ou des théories implicites, tel qu'on l'a expliqué précédemment. Elles ont donc besoin d'être valorisées et d'être prises en compte à la même échelle que ces savoirs résultant d'une vérification et d'une explicitation scientifique. Grâce à leur analyse réfléchie elles pourront se transformer en savoirs reconnus contribuant à une actualisation constante des pratiques de classe. Ainsi, ils pourraient prendre le statut de savoirs

experts ou professionnels (PERRENOUD,1998) car ils pourraient se révéler partagés et validés, non par une communauté scientifique mais par tout un groupe d'enseignants de FLE.

De ce fait, il sera pertinent de mettre en évidence quelles raisons de l'action du professeur correspondent plus aux croyances et lesquelles correspondent plus aux savoirs, de même que l'articulation entre les deux. En fait, le professeur peut s'appuyer sur l'affirmation de suivre tel savoir ou tel autre car il a beaucoup lu à ce sujet ou parce qu'il l'a appris suite à l'expérience des autres, mais c'est seulement dans l'analyse et le contraste de ses propres expériences qu'il pourra les dire valables et consolider ou changer ses croyances. Il est facile à admettre que les différentes théories proposées et développées pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, notamment de sa grammaire, viennent de l'extérieur. Néanmoins, les théories étant élaborées ailleurs, il est nécessaire de voir leur application dans le contexte de la salle de classe où le professeur agit.

L'importance d'inciter et de développer une capacité réflexive sur les raisons qui poussent les professeurs à mettre en place une ou certaines pratiques d'enseignement de la grammaire repose sur le travail intellectuel auquel elle conduit. En effet, une fois les croyances identifiées et explicitées, elles doivent être contrastées avec les savoirs acceptés par une très grande communauté afin de prouver leur pertinence dans les différents contextes où les professeurs agissent. Ils pourraient remarquer, par exemple, que pour certaines situations les croyances fonctionnent mieux que les savoirs ou l'inverse.

En fait, cette étape de réflexion n'est pas complètement absente des démarches d'action du professeur : « ...aucune pratique n'est faite que de routines. Dans la plus "machinale", il y a des moments d'hésitation, de décision, de planification de l'action, de construction de scénarios ou

de stratégies, de négociation de moyens matériels ou d'appuis" (PERRENOUD, 1998 : 502). Mais, cette nécessité de faire appel à une réflexion soudaine contribuera plus à l'agir et à la formation des bases solides de l'enseignant si elle devient une réflexion bien explicitée et approfondie.

Suite à son travail de recherche et d'élaboration théorique, Francine Cicurel (2011) met en évidence que la réflexion à l'égard de toutes ces actions de classe peu ou très planifiées de la part du professeur peut mener à la constitution d'une théorie ou d'un savoir solide. En effet, lorsque le professeur réfléchit sur son action, il lui arrive de proposer des catégories devenant un point de départ pour le chercheur.

Ainsi donc, Cicurel (2011) parvient à rassembler des catégories fréquentes dans le discours des professeurs : temps (les enseignants font ressortir des explications concernant le découpage des savoirs et des actions en classe) ; lien éducatif (les enseignants ont tendance à mettre en évidence une description de la relation qu'ils établissent avec les apprenants) ; langue (les professeurs réalisent des commentaires par rapport à l'utilisation qu'ils font de la langue et la manière dont ils présentent les contenus langagiers) ; l'intercompréhension (les enseignants montrent un intérêt pour des actions conduisant à une bonne compréhension de la part des étudiants) ; les affects (les professeurs peuvent faire glisser des commentaires rattachés à l'inscription de leur monde émotionnel dans leurs actions en classe) ; les normes de comportement (il s'agit pour le professeur de souligner ces normes régissant la conduite des sujets en classe) ; et la médiation matérielle (tous ces commentaires portant sur la façon de présenter les contenus et de faire face à l'imprévu).

1.2.2 Redescription représentationnelle des théories.

Il est possible d'évoquer la proposition faite par Juan Ignacio Pozo *et al* (2006) selon laquelle il s'avère nécessaire d'entreprendre un travail de redescription représentationnelle ou d'intégration hiérarchique dans lequel seraient rassemblées aussi bien les représentations implicites (croyances) que les représentations explicites (savoirs). Il ne s'agit donc pas de se débarrasser de ses croyances pour adopter une théorie ou des idées acceptées et validées par une communauté scientifique. Il faut penser que tout savoir tient ses origines dans une croyance et cette croyance, lors des analyses dans différents contextes, est devenue une soi-disant vérité générale. Alors, la tâche à faire de la part du professeur c'est d'intégrer de façon logique les deux types de connaissance afin que puisse se former des conceptions plus complètes et nuancées sur l'enseignement de la grammaire.

Cependant, les représentations implicites étant des structures si complexes et fortement solides car les individus les forment durant toute leur vie et de manière peu réflexive, il est difficile de les faire remplacer par des théories explicites ou savoirs qui sont déjà constatés et considérés universels. Le professeur a beau savoir une théorie explicite de l'enseignement de la grammaire et admettre ce savoir, cela ne suffit pas pour qu'il change ses théories implicites. En plus, ces dernières ont un avantage: «Las representaciones implícitas suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo, por lo que no resulta fácil que se

abandonen al adquirir conocimientos explícitos o formales incongruentes con ellos.»⁵ (POZO & AL, 2006,97)

Toutes les constructions et les associations mentales que nous élaborons dans notre esprit dès les premiers moments de notre existence sont basées dans des processus cognitifs basiques. La manière de s'exprimer et d'agir du professeur peut être plus reliée aux apprentissages qu'il a faits en affrontant toute sorte de situations dans la vie qu'aux concepts ou aux idées produites au sein d'une théorie. Il s'agit donc de trouver le point d'équilibre entre ce que le professeur a pu prouver comme vrai et ce que les théories affirment. En réalité, l'idée n'est pas de préférer un type de théorie à l'autre mais de faire un exercice de réflexion assez bon pour être capable de les intégrer et, par conséquent, multiplier les perspectives et les attitudes au moment de l'appropriation des savoirs et des procédures dans un grand ensemble de contextes. Tout cela afin d'en venir à l'élaboration d'une théorie pouvant expliquer la relation entre les représentations implicites et explicites.

La grande valeur des croyances est que, de même qu'elles nous aident à faire face aux situations ou aux événements inconnus en tirant parti des processus cognitifs basiques ou des expériences précédentes, elles sont très utiles dans des situations nouvelles de classe. Il se peut que le professeur ait connaissance des savoirs théoriques et qu'il ait de l'expérience dans leur implémentation mais, pour des questions d'économie cognitive, son cerveau préférera se servir

⁵ [Les représentations implicites ont tendance à fonctionner de façon plus efficace, rapide et sans demander beaucoup d'effort cognitif, de ce fait qu'il s'avère difficile de les abandonner au moment d'acquérir des connaissances explicites ou formelles les contredisant] « Traduit par nos soins »

des appréhensions qu'il a sur le moment. Ce qui est important c'est de procéder à une réflexion sur ce comportement et sur sa contribution dans le schéma mental du professeur.

Cette reconstruction des théories implicites doit tenir compte des niveaux de représentation évoqués au préalable. Cela veut dire que ce processus d'explicitation se fait de manière progressive, commençant par les représentations les plus proches de l'action (donc plus faciles à relever) et se terminant par ces représentations plus profondes et donc plus proches des théories implicites (POZO & AL, 2006).

Comme le signale Philippe Perrenoud (1999), l'action du professeur en salle de classe n'est pas seulement fondée sur des savoirs mais aussi sur l'habitus qu'il a acquis. D'où l'importance de travailler pour devenir conscients de ces deux aspects et les mettre en dialogue : « Comment développer une théorie qui n'entre pas en résonance avec des intuitions subjectives, fondées sur une pratique réfléchie ? » (p.12)

1.2.3 Mobilisation des savoirs.

Comme on a pu argumenter auparavant, le professeur va mettre en œuvre des stratégies et des représentations lui permettant de faire face à la situation dans laquelle il est inscrit. De ce fait, de manière consciente ou inconsciente, l'enseignant va mettre sur la table toutes ses ressources cognitives et affectives lui permettant d'atteindre son ou ses objectifs de la classe. C'est cette capacité que Philippe Perrenoud (1999) nommera « compétence ».

Mais justement ces compétences bien ou mal développées, conscientes ou inconscientes, ne peuvent être identifiées et perfectionnées que par l'explicitation des représentations qui les sous-tendent. Philippe Perrenoud (1999) exemplifie très clairement comment ces compétences

de l'enseignant doivent être nourries et pourquoi cela est seulement possible à travers un exercice de réflexion et de reconnaissance des éléments qui constituent son identité professorale:

Si les situations éducatives étaient “simplement” caractérisées par la multitude des facteurs à intégrer et la nécessité de réagir rapidement, la compétence de l'enseignant s'apparenterait à l'habileté du tourneur d'assiettes ou du pilote de Formule 1. Tout cela, sans être absent, ne rend pas compte de la spécificité d'un métier de l'humain, qui confronte à l'autre, donc à soi-même et à toutes les contradictions, ambivalences et incohérences de la condition humaine. (p.8)

Si l'on s'intéresse à faire ressortir les croyances et savoirs des professeurs de FLE en ce qui concerne leurs pratiques d'enseignement de la grammaire, il y aura la possibilité de les faire se confronter aux raisons qui peut-être les empêchent de faire avancer leurs méthodologies vers des formes plus actives, plus constructivistes et significatives. De même les professeurs pourront faire face à leurs propres peurs ou manque de compétences pour ainsi pouvoir commencer à travailler sur ces aspects-là.

En outre, il se peut que les enseignants soient capables de reconnaître leurs compétences mais qu'ils ne sachent pas les expliquer à la lumière d'une théorie, ou même encore qu'ils ne puissent pas admettre que leurs habiletés sont susceptibles de s'expliquer d'après une théorie, ne serait-ce qu'une théorie implicite ou de sens commun. Voici donc l'importance d'insister sur une réflexion sur les actions des professeurs et d'essayer de rassembler ces informations justifiant les stratégies qu'ils mettent en place. Ainsi, il sera possible de construire et de

reconstruire un fil conducteur logique des pratiques en classe et de fortifier les bases de leurs propres représentations.

Alors, comme il est expliqué par Philippe Perrenoud (1998), il est essentiel de faire un exercice à parcourir dans deux voies: une première voie conduisant à l'identification des ressources cognitives mobilisées, qu'il s'agisse des savoirs, des croyances, des techniques, des attitudes, etc.; la deuxième voie, prétendant reconnaître et comprendre les opérations mentales qui permettent la mobilisation de ces ressources cognitives, à savoir: activation, transfert, adaptation, coordination, entre autres.

Aussi bien les ressources cognitives que les opérations mentales sont susceptibles d'être réunies dans cet ensemble du « répertoire didactique » des enseignants, notion élaborée et développée par Francine Cicurel (2011). D'un côté, les ressources cognitives reposent sur : modèles d'enseignements ; pratiques méthodologiques ; figures d'enseignants ; formations reçues ; rôle de la culture éducative de l'enseignant ; savoirs transmis en famille ; relations établies avec d'autres professeurs ; lectures faites tout au long de la formation et de l'expérience professionnelle ; représentations construites vis-à-vis des groupes d'apprenants; consignes institutionnelles; savoirs sur la langue; convictions sur les modes d'enseignement; stratégies provenant des obstacles confrontés; humour et rôle des tactiques théâtrales ou kinésiques.

D'un autre côté, les opérations mentales proposées par Perrenoud (1998) entrent en dialogue avec les différentes capacités à travers lesquelles les professeurs développent, alimentent et modifient leurs ressources : capacité à interagir avec habileté, à s'appuyer sur la parole des étudiants, à savoir organiser et interrompre les détours surgissant en classe pour la participation des étudiants (CICUREL, 2011).

C'est précisément cette mise en rapport des ressources et des opérations mentales qui nous permettra d'apprécier de manière plus directe le lien que les professeurs font entre enseigner la grammaire, enseigner à enseigner la grammaire et enseigner à communiquer et à interagir en langue étrangère à travers leur parole.

1.2.4 Rôle des compétences dans la communication didactique.

Mais pourquoi faire mention de la parole ? Parce que telle qu'elle est expliquée par Olga Galatanu (2011), cette mobilisation des savoirs et, par conséquent, des compétences se manifeste par le biais des pratiques discursives. D'où l'importance de se placer dans cet espace d'interaction entre enseignant et apprenants que l'auteur nomme espace de communication didactique pour ainsi mener à bien une réflexion à deux niveaux. D'une part, une réflexion sur les mobilisations des savoirs savants, sortis des disciplines scientifiques concernées et repérables dans quelques actions discursives de l'enseignant, telles que : définition, exposition et argumentation. D'autre part, la prise en compte des mobilisations des savoirs professionnels ou d'action, c'est-à-dire, ces savoir-faire que le professeur met en route au moment de l'enseignement et qui se manifestent par des activités discursives comme, par exemple, l'explicitation, la reformulation et la redéfinition.

En poursuivant le développement conceptuel d'Olga Galatanu (2011), cette réflexion à entreprendre devra rendre compte des rapports entre ces savoirs d'action discursive cités auparavant et qui sont au centre de notre intérêt, les savoirs savants et les savoirs professionnels. Dans le domaine des savoirs professionnels, on trouvera les savoirs liés à la psychologie, à la pédagogie, à la didactologie, entre autres. Pour leur part, les savoirs savants correspondent aux disciplines dont sont issus les savoirs enseignés. En l'occurrence, les disciplines linguistique,

psycholinguistique et sociolinguistique abordant la notion de grammaire, son acquisition et son développement.

Comme il a été indiqué précédemment, on peut parler de communication didactique si l'on fait référence aux situations d'enseignement-apprentissage car: «Nous appelons "communication didactique" l'ensemble des échanges, verbaux et non verbaux, qui ont lieu en situation d'enseignement et/ou de formation, visant explicitement l'appropriation des savoirs et, dans beaucoup de cas, explicitement aussi, l'acquisition de compétences » (GALATANU, 2011, p.103).

Il nous intéressera de voir, dans le développement de ce projet, quels éléments des échanges entre professeurs et étudiants peuvent révéler ce que les premiers entendent par l'appropriation de la grammaire et l'appropriation des connaissances pour pouvoir l'enseigner aux futurs étudiants. Aussi, verrons-nous que dans cet espace de communication ou d'interaction de classe, la mobilisation de ces savoirs et de ces croyances concernant la grammaire et son enseignement sera réalisée par une formulation des savoirs sur la langue et une production des savoirs d'action langagière. (GALATANU, 2011)

D'après Olga Galatanu (2011), dans le déroulement d'une communication didactique en situation d'enseignement des langues, on remarquera la présence de trois activités discursives : les activités d'explicitation des contenus : définition, description, explication, argumentation ; les activités d'exercice ou manipulation des contenus et les activités d'échange sur les contenus.

Sous l'angle de l'enseignement de la grammaire, il sera important de noter et d'analyser la manière dont le professeur expose ou présente les contenus grammaticaux ou structuraux, ce

qu'il propose comme activités de pratique et d'application des contenus et comment il entreprend et dirige les interactions d'appropriation de ces contenus, si toutefois cela est mis en évidence dans les situations de classe à observer.

Lors des activités du premier type, il s'agira de voir la transformation des savoirs savants de la part de l'enseignant. En revanche, dans les activités du deuxième type, on aura l'occasion de mettre en évidence ce que le professeur veut faire simuler en classe. Enfin, par les activités du troisième groupe, il sera possible d'observer à quel point les échanges entre professeur et étudiants permettent une confrontation des représentations (croyances et savoirs) entre ces deux acteurs de la situation éducative. (GALATANU,2011)

D'ailleurs, « L'appropriation des savoirs disciplinaires par des activités d'exercice ou de "manipulation" et l'articulation des systèmes des savoirs avec les représentations des apprenants ont aussi des spécificités liées aux domaines de la connaissance humaine » (GALATANU, 2011, p.116). C'est comme ça que ce projet prend une valeur totale en plus de la pertinence de mener à bien une réflexion portant sur les représentations des professeurs, qu'elles soient définies comme croyances ou comme savoirs, du fait qu'elles sont en mouvement constant et dans leur dynamisme confluent pour qu'il y ait un apprentissage.

1.2.5 La transposition didactique comme adéquation des savoirs.

Ainsi, dans cette rencontre entre professeurs et étudiants pour rendre possible l'enseignement et l'apprentissage d'un objet d'étude ou d'une discipline quelconque, il y aura une transposition didactique (PERRENOUD,1998) ou programmation (GALATANU,2011)

qui consistera donc à transformer les savoirs venant des travaux scientifiques et des expériences pour qu'ils soient les plus accessibles possible à l'esprit de celui qui les apprend.

Ce qui nous intéressera ce sera surtout de mettre en évidence ces éléments de l'action du professeur permettant l'adéquation de ses savoirs et de ses autres représentations au moment d'enseigner la grammaire. On nommera ce type de transposition didactique transposition interne : « ... qui relève largement de la marge d'interprétation, voire de création des enseignants. » (PERRENOUD, 1998, p.488). Par conséquent, il sera important de se demander et de tenter de répondre à la question concernant les facteurs qui sont pris en compte par les professeurs pour se décider pour une ou certaines méthodologies ainsi que les raisons qui sous-tendent ce choix.

Cependant, il est nécessaire de clarifier 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, p.491)

Autrement dit, au-delà de vouloir porter un jugement sur ce que les professeurs font en classe et sur les motifs qui les amènent à agir comme cela, le plus important c'est de comprendre que toute action du professeur est susceptible et mérite d'être analysée si toutefois on s'intéresse à enrichir ces actions pédagogiques. D'ailleurs, cela confirme ce que déclare Perrenoud (1998) à propos du caractère indissoluble entre pratique et savoir.

Néanmoins, cette explicitation et analyse demande l'implication directe et complète des professeurs :

...la transposition didactique n'a pas de légitimité et d'incidences concrètes sans une participation active des experts eux-mêmes, non comme simples comparses d'une enquête, mais comme acteurs sociaux identifiant et définissant les savoirs dignes d'être acquis par les nouveaux praticiens du domaine considéré. (PERRENOUD, 1998, p.503)

C'est ici que réside alors l'importance d'amener les enseignants à une réflexion sur leurs pratiques et sur leur parole car ils pourront devenir conscients de la nature de leurs savoirs et autres représentations : soit des savoirs formés au cours de l'expérience ou par la culture apprise, soit des savoirs que les professeurs ne pensent pas posséder ou auxquels ils n'attribuent pas cette valeur.

La reconnaissance de ces savoirs et la manière dont ils sont abordés ou présentés en classe par le biais des interactions et des tâches permettront d'analyser à quel point ces mêmes savoirs peuvent être reconstruits de manière plus ou moins fidèle par les étudiants. Selon Perrenoud (1998)

...plus le reflet est fidèle et plus les situations sont stéréotypées (cours et exercices), plus il est tentant de penser cette reconstruction comme une simple transmission des "vases communicants". Plus l'apprentissage est incertain, plus il dépend d'activités, plus il devient évident que la transposition didactique n'est pas un parcours du savoir... (p.510)

Section 2

La présente section a pour but d'une part de faire une révision, de rafraîchir et d'approfondir la définition de ce que l'on entend par grammaire sous un angle linguistique et didactique ; d'autre part de faire le bilan de la place que son enseignement joue et devrait jouer en classe de FLE. D'ailleurs, il sera important et nécessaire de rendre visible et bien explicite les différentes méthodologies existant jusqu'à présent. Ainsi, avoir l'occasion d'évaluer et de rendre compte de leur pertinence et contribution dans un enseignement-apprentissage plus communicatif, significatif et constructif, enfin édifiant pour le développement intégral des futurs professeurs de langue. De plus, il sera non seulement possible mais aussi plus cohérent d'orienter les réflexions et les analyses sur les actions que le professeur de FLE fait au quotidien, à partir des éléments ou des points de repère que l'on relèvera des bases théoriques suivantes.

2.1 La grammaire dans l'enseignement d'une langue étrangère

2.1.1 La grammaire : description et simulation des règles.

Le concept que l'on veut définir ici va emprunter des idées et des notions à plusieurs champs de connaissance ou disciplines. On peut partir de la définition la plus simple donnée par un dictionnaire : « ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue » (COURTILLON, 2003, p.117). Cet ensemble peut être considéré comme la réponse à un besoin de description de ce que l'on nomme "la grammaire intériorisée", celle-ci étant entendue comme un "phénomène humain, "d'ordre bio-génétique et psychosocial" (CUQ, 1996, p.39). En effet, ces deux définitions laissent bien comprendre que la grammaire correspond à un système interne de la langue parlée par un groupe de personnes et qu'elle est construite et

transmise de façon naturelle et propre à la capacité mentale de tous les êtres-humains. De ce fait, cette définition n'offre pas d'explication en ce qui concerne la nature des règles, leurs fonctions ou leur construction.

Si l'on aborde maintenant le concept de grammaire d'après une perspective linguistique, on s'efforcera d'abord de comprendre les mécanismes et les procédures de construction et de fonctionnement de ces règles que l'on a citées auparavant. On peut ainsi le mettre en évidence dans les définitions suivantes : « études systématiques des éléments constitutifs d'une langue... » (COURTILLON, 2003, p.117), et « ce sont des théories (parlant ici des modèles métalinguistiques) au moyen desquelles les linguistes tentent de rendre compte de la manière la plus systématique possible de "la grammaire intériorisée" commune à un sous-ensemble de sujets parlant une langue » (CUQ, 1996, p.39).

Ainsi donc, la grammaire va être considérée le système des règles d'une langue de même que son étude. En nous dirigeant vers la grammaire d'une langue étrangère à enseigner, nous arrivons à la définition de « descriptions et simulations grammaticales » qui n'est pas loin des considérations faites jusqu'à maintenant. En effet, lorsqu'on parle de description on fait référence à "une démarche de catégorisation des unités de la langue et de mise en relation de ces catégories" (CUQ, 1996,39). Ensuite, lorsqu'on parle de simulations grammaticales, il s'agit de « la construction abstraite et hypothétique par laquelle on essaie de reproduire, de simuler le mécanisme d'engendrement des phrases bien formées qu'on postule au sein d'une grammaire intériorisée donnée » (p.39)

Si l'on comprend bien alors, tant au niveau linguistique qu'au niveau de l'enseignement d'une langue, l'objectif c'est l'étude des règles pour parvenir à les expliciter et à les reproduire pour sa correcte appropriation de la part de celui qui ne les connaît pas.

Pour mener cette étude, on peut ajouter une définition prenant sa source dans la sociolinguistique selon laquelle la grammaire consisterait en un groupe de prescriptions normatives déterminant le bon usage de la langue dans une société et à l'intérieur de laquelle ces "bons usages" sont enseignés (CUQ, 1996). On pourrait penser que la détermination de ces usages constitue aussi une condition prise en compte dans l'élaboration des descriptions et simulations grammaticales d'une langue à enseigner, qu'elle soit maternelle ou étrangère.

En guise de typologie de grammaires, Khatira Tanriverdieva (2002) fait un recueil de différentes dénominations que l'on peut attribuer à la grammaire selon les points de vue et les disciplines concernées dans son étude :

Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit : Ce classement existe si pour le professeur il y a deux grammaires ou, autrement dit, deux systèmes de règles de fonctionnement de la langue : celle qui relève des normes existantes pour la langue orale (déictiques, interjections, chevauchements, hésitations, etc.). La grammaire de l'écrit, en revanche, nous renvoie aux règles acceptées et exigées à l'écrit et qui peuvent être travaillées en classe comme stratégie afin de les imposer sur les règles valables à l'oral.

Grammaire de la langue et grammaire de la parole : La première tient comme origine la conception que la langue est un système de nature sociale et, pour cela, elle est composée des règles convenues au sein d'une communauté. Dans ce sens, les usagers de la langue en font

usage tenant compte de leur valeur et de leur lien avec un contexte spécifique où ils sont situés. Pour la grammaire de la parole, ce qui intéresse c'est de décrire l'utilisation que l'utilisateur fait de la langue selon ses caractéristiques personnelles et individuelles.

Grammaire interne et grammaire externe : La grammaire interne est assimilée au phénomène que l'on connaît sous le nom d'interlangue durant le processus d'apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle. Elle se réfère à ces règles de la langue que l'apprenant construit et qui commencent à s'ancrer progressivement en lui. De ce fait, ce sont les règles auxquelles il va faire appel chaque fois qu'il devra s'exprimer de façon spontanée et qu'il considère correctes ou appropriées. Evidemment, c'est dans les actions que le professeur mène à bien que l'on pourra mettre en évidence le traitement qu'il fait de cette grammaire construite et consolidée de la part de l'étudiant. Quant à la grammaire externe, on va la définir comme l'ensemble des règles qui sont présentées par des agents ou des moyens extérieurs (l'enseignant, les manuels ou les exercices) et dans lesquelles va se baser l'étudiant pour la construction interne de sa propre représentation des règles.

Grammaire normative et descriptive : La première va être constituée et définie par ce groupe de règles que l'on prétend faire passer pour des normes du « bien parler » et du « bien écrire ». Ce sont des règles qui apparaissent présentées dans le champ de la grammaire traditionnelle. En revanche, la grammaire descriptive est, comme son nom l'indique, une description actualisée de ces usages ou règles existantes dans la langue utilisée dans des contextes concrets et par des interlocuteurs réels. Ainsi, le but de rassembler les règles dépasse la fonction normative et le classement des éléments de la langue selon des critères de renommée sociale et esthétique.

Grammaire structurale, générative et énonciative : Le premier type est considéré comme partie de la grammaire moderne du fait qu'elle décrit dans l'ensemble les différentes règles ou utilisations que l'on fait d'une langue au sein d'une communauté et lors d'une époque déterminée. Par rapport à la grammaire générative, elle partage avec la grammaire structurale l'intérêt pour dresser une liste des éléments existant dans un moment et un espace concret mais, en plus, cherche à « expliquer leur fonctionnement, la régularité de chaque langue, les universaux de langage, et rendre compte du phénomène de créativité » (48). Pour terminer, la grammaire énonciative a pour but de faire une étude sur les éléments linguistiques d'une langue en se plaçant dans la perspective de l'énonciateur. En effet, elle se base dans la prémisse selon laquelle les productions linguistiques de l'utilisateur de la langue tiennent compte du rapport qu'il établit avec l'interlocuteur et avec la situation d'énonciation.

2.1.2 La grammaire sous un angle didactique.

Dès lors, puisqu'il s'agit de rendre enseignable un système de règles, nous pouvons faire passer la grammaire pour un processus didactique. Cependant, ce processus ne peut pas être entrepris de la même manière par un enseignant que par un linguiste. Il est nécessaire que le premier tâche de prendre en compte et de réfléchir aux facteurs de la situation d'enseignement-apprentissage afin de situer l'étude des règles et des usages dans un contexte bien précis et réel. De cette façon, il pourra permettre leur véritable mise en place dans la communication. Ainsi l'affirme Jean-Pierre Cuq (1996) : « ...il s'agit moins pour le didacticien d'importer du produit linguistique, au prix de faire d'un savoir-savant un savoir pédagogisé [...], que de revitaliser les concepts linguistiques jugés intéressants en les plaçant dans le contexte de l'enseignement apprentissage » (p.26).

Précisément, à travers l'analyse des pratiques discursives et des représentations de l'enseignant de FLE, on voudra mettre en évidence si ce dernier base ses actions sur des savoirs-savants spécifiques et s'il les transfère sans aucune modification au terrain de la communication didactique ou si, au contraire, il les transforme et les "modélise" en fonction du contexte, du public, de l'objectif de la classe et des contraintes surgissant dans l'acte de l'enseignement. Quand on parle de modéliser, tel que l'explique Jean-Pierre Cuq (1996), on se réfère à l'adaptation des modèles élaborés et fournis par la linguistique et par la tradition scolaire afin de résoudre les problèmes propres de la situation d'enseignement-apprentissage.

Mais, surtout, ce qui sera intéressant de trouver et de relever ce sont les raisons pour lesquelles le professeur croit à la nécessité de faire des modélisations et si ses raisons sont liées à considérer la grammaire comme une "activité heuristique. Telle est donc la définition que Jean-Pierre Cuq (1996) nous offre de grammaire sous un angle didactique :

Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie (et) le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne. (41)

Tantôt du côté de l'apprenant, tantôt du côté de l'enseignant, faire de la grammaire consiste à mettre en œuvre et faire entrer en dialogue des représentations métalinguistiques qui sont toujours susceptibles de reconstruction et de transformation, justement en raison des échanges entre les acteurs de la situation de classe.

Aussi, il s'avère absolument indispensable de partir des concrétisations discursives du professeur au moment de l'enseignement de la grammaire. Ainsi, il sera possible de parvenir à l'identification et ensuite à la réflexion sur les éléments du métalangage employé et sur les notions théoriques qui les sous-tendent. D'autant plus, on pourra voir comment ces représentations ou ce métalangage change dans l'interaction avec les étudiants ainsi que dans la progression des cours.

Sous cette vision didactique, il est possible de placer aussi deux types de grammaire que l'enseignant peut privilégier et encourager à développer chez l'étudiant. D'un côté, on retrouve la grammaire active qui est repérable lorsque l'apprenant est capable d'employer les règles de grammaire étudiées dans différentes situations communicatives. D'un autre côté, on peut dire que l'apprenant possède une grammaire passive s'il a développé la capacité à identifier et à reconnaître les règles de fonctionnement de la langue mais il retrouve des difficultés à en faire usage lorsqu'il est immergé dans une situation de communication donnée (TANRIVERDIEVA, 2002).

2.1.3 Qu'est-ce qu'enseigner et apprendre la grammaire ?

Pour commencer, il est nécessaire de distinguer entre ce que l'on peut entendre par enseigner-apprendre la grammaire de la langue maternelle et enseigner-apprendre la grammaire d'une langue étrangère. Disons que la différence réside dans le sens attribué à faire de la grammaire lorsqu'on a déjà développé une maîtrise de communication dans la langue. C'est le cas de ce que nous tous vivons quand nous apprenons à l'école les fonctions de ces éléments et structures que, inconsciemment, nous utilisons au jour le jour dans notre langue maternelle. Alors, comme le dit Janine Courtillon (2003), le but de faire de la grammaire à ce stade de notre

parcours linguistique et communicatif c'est d'acquérir une capacité de critique pour devenir conscient de l'usage que nous faisons de la langue.

En revanche, pour une personne qui s'affronte pour la première fois à une langue et veut l'apprendre, faire de la grammaire n'est pas un accessoire ou un élément de décor pour les habiletés qu'elle devra développer. De ce fait, « il doit donc y avoir une simultanéité entre l'apprentissage de la production de phrases et l'intériorisation des règles qui régissent ces phrases » (COURTILLON, 2003. p.116). Cela veut dire que le but dépasse le développement d'une aptitude à réfléchir sur le fonctionnement de la langue dans des moments précis de son étude.

Il n'y a pas de doute que cela exige l'acquisition, le perfectionnement et l'application d'une grande variété de stratégies et d'habiletés, aussi bien de la part de l'apprenant que de la part du professeur. Pour cela, en se souciant de mettre en évidence les stratégies et les habiletés des enseignants ainsi que les représentations qui les soutiennent, on pourra aboutir à une mise à jour de ce qu'ils pensent d'apprendre et d'enseigner la grammaire, c'est-à-dire, de tout ce que ce processus implique. En plus, on aura la possibilité de retracer et d'analyser la manière dont ces habiletés et stratégies sont communiquées et reconstruites auprès des étudiants.

Parmi ces multiples et diverses manières d'enseigner la grammaire, Janine Courtillon (2003) nous fait part de quelques-unes assez courantes : l'apprentissage par la consultation des livres de grammaire, par les explications explicites du professeur, par la réalisation des exercices et par des méthodes de découverte. D'après cette auteure, « l'opération qui semble la plus efficace, c'est la découverte de la règle dans le contexte et grâce au contexte. Ce qui sera retenu ne sera pas nécessairement la formulation de la règle mais la perception inséparable du contexte et de

la règle » (p.119). Ainsi donc, on peut se rendre compte que les procédés de découverte, ou autrement dit heuristiques, sont le moyen le plus recommandé en didactique de la grammaire puisque grâce à eux l'enseignant favorise la mise à l'épreuve des habiletés que tous les individus en tant qu'apprenants possèdent et incite à une construction et appropriation unique ou différente à la mémorisation des règles préconisées par des livres et des manuels. Pour cette raison, l'enseignant doit avoir en tête que pour cette élaboration et reconstruction propre des règles, pas tous les apprenants réussissent ou ont vraiment besoin de faire l'explicitation des règles qu'ils étudient.

Il peut arriver que l'étudiant pense qu'il n'a pas besoin de faire une explicitation de la règle, de faire des exercices ou d'apprendre les règles en profondeur en tenant compte des différentes variables ou cas d'application puisqu'il s'est aperçu que cela ne l'empêche pas de communiquer et de se faire comprendre. Cela pourrait donc être la ligne mince qui sépare le fait de pouvoir communiquer en langue étrangère et le fait de bien connaître les structures et le fonctionnement de la langue. Il ne reste pas moins que cela peut être aussi le point de rencontre entre grammaire et communication car plus une personne connaît et est capable de maîtriser la langue avec toutes ses nuances, plus elle réussira à exprimer des choses complexes et à se sentir satisfaite du cours que prennent les dialogues entamés.

Mais enfin, ce sera l'apprenant qui décidera de l'importance qu'il va accorder à l'étude de la grammaire et à faire usage de son habileté de mémorisation, d'observation et de reprise des connaissances acquises pour enrichir son système des règles. Alors, comme le dit Janine Courtillon (2003) : « Nous n'avons pas les mêmes modes de fonctionnement. Le professeur devrait signaler ces modes aux apprenants, de manière à ce qu'ils en prennent conscience et

décident du degré d'attention à porter aux formes » (p.122). Il paraît ainsi convenable d'observer et de s'interroger si cette action est menée à bien par les professeurs de FLE et s'ils sont de l'avis que le fait de laisser l'étudiant prendre sa propre décision concernant ses connaissances en grammaire peut contribuer à sa formation comme futur enseignant de FLE.

Bien évidemment, pour prendre ce genre de décision, le professeur va sûrement se baser sur des modèles d'apprentissage et de formation qui ont fait partie de sa biographie et que l'on tentera de rendre explicite par l'activité d'introspection qu'on lui proposera. En plus, il est possible qu'il oriente sa pratique de manières diverses, en fonction du problème grammatical auquel ses étudiants et lui feront face dans une situation concrète de salle de classe, tel que l'explique Francine Cicurel (1985). C'est elle justement qui a élaboré une liste des possibles procédés à rencontrer dans l'action d'un enseignant :

- la répétition de l'énoncé à expliquer ou la substitution de l'une de ses parties ;
- l'énonciation de la règle sous une forme souvent extrêmement simplifiée ;
- l'observation des formes et leur manifestation ;
- l'utilisation de la question, soit pour faire découvrir le fonctionnement d'un aspect du code, soit pour faire réutiliser la structure étudiée ;
- le recours à l'exemple pour montrer le fonctionnement d'une structure ;
- l'utilisation d'un langage para-grammatical prenant en compte le niveau linguistique et métalinguistique des apprenants. (p.70)

Il est également important de pouvoir clarifier le sens de *connaître* et d'*acquérir* les règles de grammaire car cela nous permettra bien sûr d'éviter des confusions ainsi que pouvoir ou savoir repérer dans l'action du professeur et son discours ce qui pour lui est important de faire quand il enseigne la grammaire ou quand il aide ses étudiants à l'apprendre. En lisant la

définition d'acquisition des règles qui nous propose Janine Courtillon (2003), on peut arriver à la définition de connaissance : "Avoir acquis une règle suppose la capacité de produire automatiquement les formes correctes relatives à cette règle en situation de communication spontanée. Ce n'est pas la même chose que de pouvoir remplir correctement les blancs d'un exercice de grammaire » (p.120).

Etant donné que l'acquisition porte sur la production automatique et spontanée des règles, on peut affirmer que lorsque cela se passe le sujet a intériorisé les règles. La capacité et l'habileté de pouvoir parler des règles ou de les expliquer sera alors plus reliée au mot connaissance. L'acquisition d'une règle demande l'activation et l'emploi de deux types de mémoire : la mémoire procédurale permettant d'utiliser les formes correctes dans une situation de communication déterminée et la mémoire déclarative grâce à laquelle on parvient à expliquer ou à parler de la règle (COURTILLON, 2003).

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout dans une situation exolingue, il est normal et courant que les étudiants atteignent d'abord la connaissance des règles et cela de manière explicite. Toutefois, cette connaissance explicite doit se transformer progressivement en implicite, c'est-à-dire en acquisition. Pour rendre cela possible, il est important que l'enseignant présente les éléments et structures grammaticales selon les besoins de l'apprenant et en se fondant dans une description axée plus sur l'aspect sémantique que sur l'aspect formel afin de lui permettre d'intérioriser de la manière la plus simple possible la grammaire qu'il apprend (COURTILLON, 2003). Ceci dit, c'est alors au moyen de l'analyse de la parole du professeur que l'on pourra mettre en évidence si les mots et les énoncés qu'il emploie

correspondent à un langage simple pour les apprenants et si ces actions discursives se penchent sur des descriptions sémantiques.

2.1.4 *Quel rôle pour le métalangage ?*

Le choix d'un métalangage est l'un des aspects que l'on juge tout à fait essentiels dans la démarche analytique et réflexive que l'on entreprendra avec ce projet. En le prenant en compte, on pourra essayer de comprendre presque la totalité des actions des enseignants pour faire de la grammaire en classe. Comme le signale Jean-Pierre Cuq (1996), « si on considère la classe comme un lieu de communication, il se peut que la part spécifique de cette communication soit, finalement, l'activité métalinguistique » (p.71).

La décision de se servir d'un métalangage plus ou moins formel c'est l'un des critères qui va déterminer à quel point le professeur donne l'occasion aux étudiants de comprendre et d'apprendre à utiliser les différents éléments de la langue sous une vision plus sémantique et pragmatique. Janine Courtillon (2003) nous montre la différence entre un métalangage plus ou moins formel en parlant des "règles d'emploi" et des "règles sémantiques". Les premières font partie de ces descriptions grammaticales à travers lesquelles on définit ou explique les fonctions des éléments ou des structures en les nommant tel qu'on le fait dans la discipline de la linguistique. Des termes comme, par exemple, articles partitifs, pronoms démonstratifs, première personne du pluriel, entre autres, ne semblent pas avoir une très forte connexion ou rapport avec les intentions communicatives que les personnes souhaitent accomplir au moyen de la langue.

En revanche, d'après ce qu'explique Janine Courtyllon (2003), si on se sert des termes ou des descriptions qui partent du sens on s'approchera plus du langage courant des apprenants et, dans ce sens, ils pourront avoir un accès aux éléments de la langue plus rapide et facile car ils devront effectuer moins de conversions pour transférer la règle à la situation de communication où ils se retrouveront. Il sera vraiment intéressant d'aller à la recherche de l'utilité d'enseigner la grammaire sous cette perspective pour les formateurs des futurs professeurs de FLE. Il faudra se demander si dans leurs croyances, savoirs et expériences, ils considèrent que ce futur enseignant doit acquérir et baser son processus d'apprentissage sur la maîtrise aussi bien d'un métalangage formel que d'un métalangage plus simple et proche du langage courant. Le cas échéant, comment font-ils ou comment croient-ils qu'il faille faire pour y parvenir ? Ou, au contraire, ont-ils la conviction que ces apprenants devraient construire et faire usage d'un seul type de métalangage ? Si c'est le cas, pourquoi ?

Etant donné la spécificité du public auquel s'adressent les enseignants de FLE, il apparaît tout à fait compréhensible et pertinent de chercher à répondre à ces questions. En plus, tel que Janine Courtyllon le dit (2003) elles peuvent amener les enseignants à se poser des questions qu'ils ne s'étaient pas posées avant et à essayer d'y répondre à partir d'une réflexion constante et sérieuse de ce qui se passe dans leurs classes. C'est ainsi que « ce souci doit naturellement conduire l'enseignant, comme l'auteur de manuel, à fonder sa méthode et son discours sur la demande, c'est-à-dire à tenter de répondre à des besoins divers, en essayant de ne pas avoir trop d'a priori méthodologiques qui risqueraient de l'empêcher d'être attentif à ces besoins" (p.125).

Il sera fondamental aussi de voir et d'analyser si le métalangage employé par l'enseignant se laisse influencer et modifier par le discours métalinguistique des étudiants qu'ils ont acquis

et fondé dans leur expérience d'apprentissage d'autres langues. En effet, on pourra se rendre compte des actions discursives que le professeur mène afin de concilier une possible hétérogénéité des terminologies grammaticales que lui et ses étudiants possèdent. Pour ce faire, Cuq (1996) nous explique que l'enseignant a comme travail ou objectif « désémantiser » dans un premier temps dans l'esprit de ses élèves les termes utilisés (c'est-à-dire, en quelque sorte, les déconnecter de leur signifié non grammatical) avant de les "resémantiser" grammaticalement" (p.73).

L'action de "désémantiser" et de "resémantiser" les termes des étudiants, prend d'autant plus de signification dans le cadre de notre projet qu'on ne peut pas oublier le public et le contexte visé. La spécificité étant la formation de futurs professeurs de FLE, il est important de relever dans la parole des sujets qui les forment s'ils font usage des termes, des descriptions et des explications axées sur le développement des connaissances métalinguistiques plus approfondies que s'il s'agissait d'un autre type de public.

Toute cette adaptation du métalangage que possède le professeur pourra dépendre aussi «de la représentation qu'il se fait des possibilités d'absorption métalinguistique de son public» (CICUREL, 1985, p.61). Dans ce sens, comme développé préalablement, les représentations de l'enseignant et des étudiants vont se retrouver. Dans cette rencontre, ils vont former de façon consensuelle, quoique non explicite, un système de conventions pour faire référence à une règle déjà étudiée lorsqu'il est nécessaire de la rappeler. Il s'agirait ici des mots clés, des phrases ou des gestes qui permettront de gagner du temps et de réduire l'impact de l'interruption dans des situations d'expression plus ou moins spontanées (CICUREL, 1985)

Le fait de savoir quel rôle jouent spécifiquement pour chaque groupe-classe et professeur les différentes conventions utilisées constituera, sans doute, une grande contribution. Il sera encore plus enrichissant de faire revenir en surface une réflexion sur des éléments verbaux et paraverbaux dont les enseignants se servent, peut-être de manière inconsciente. De même, l'identification de ses ressources linguistiques et extra linguistiques pourra avancer vers la réalisation d'un contraste avec d'autres procédés caractéristiques de l'action du professeur en classe.

2.1.5 Enseignement des normes.

Néanmoins, vouloir analyser et comprendre les termes métalinguistiques employés et développés de la part du professeur chez ses étudiants afin de les aider à mieux saisir les règles de fonctionnement de la langue constitue seulement une partie des buts de ce travail de recherche. Il sera prépondérant de repérer et d'analyser au même niveau ce que le professeur fait apprendre à travers sa parole concernant les règles d'usage des variations linguistiques, autrement dit, les normes. Comme le dit Jean-Pierre Cuq (1996) en citant Perrenoud : "notre pratique langagière ne consiste pas seulement à parler et à écouter. Elle est aussi une évaluation quasi permanente de ce qu'il faut, de ce qu'on peut, de ce qu'on doit dire dans une telle circonstance à tel interlocuteur." (p.68)

Si l'on envisage cette réalité d'un côté didactique, il peut arriver deux situations : dans la première, l'enseignement de la grammaire se fait selon la conviction qu'il s'agit d'apprendre ces usages ou variations qui sont considérées comme les seules correctes et, par conséquent, deviennent idéalisées puisqu'elles ne vont vraiment pas se conformer à des situations réelles de la langue. Une deuxième situation peut être que la grammaire et son enseignement ne tiennent

pas compte de ces prescriptions et les oublie complètement. Ce qui sera le plus pertinent c'est de trouver un équilibre entre les deux puisque "la norme assure l'intercompréhension entre toutes les personnes censées être concernées par un discours donné." (CUQ, 1996, p.62)

Dans le cadre de la communication didactique et s'il y a lieu à l'introduction des contextes spécifiques pour que l'apprenant pratique et intériorise les règles de grammaire, on pourra observer les actions discursives de l'enseignant permettant aux étudiants de s'approcher, de comprendre, de s'éloigner et de prendre conscience de l'acceptation de différents usages de la langue. Si cette conscience chez l'étudiant s'éveille et se construit ou non en fonction de l'agir du professeur, il s'avère indispensable de reconnaître d'abord le degré de conscience que le professeur a développé à ce sujet et de pouvoir établir avec son aide l'image qu'il s'est faite des variations de la langue française tout au long de son expérience.

D'après Cuq (1996), il est possible d'observer chez l'enseignant différentes attitudes en relation avec la manière dont il aborde et travaille les usages sociolinguistiques de la langue: une attitude permissive (en acceptant les variations à condition qu'il n'y ait pas de mélange de normes ou de productions agrammaticales), une attitude correctrice (en cas de non-respect des fondamentaux du code ou de choix de variations erronés pour une situation de communication déterminée), une attitude prescriptive (en indiquant ce qu'il faut dire et ce que l'on préférera dire dans certaines situations. Cela peut être en rapport avec la décision de l'enseignant de privilégier les usages les plus reliés à l'usage courant et commun de la langue).

Grâce à la réalisation du projet présent, on aura l'occasion de repérer quelles attitudes prévalent dans la parole des enseignants ainsi que d'arriver aux sources de leurs choix discursifs et méthodologiques pour enseigner la norme. On pourra remarquer si le professeur préfère

introduire les variations en classe à commencer par une perspective minimaliste, telle qu'elle est expliquée par Jean-Pierre Cuq (1996). Selon lui, dans les cours débutants, il est mieux de privilégier cette perspective car l'étudiant ne possède pas un répertoire d'éléments de la grammaire française assez large lui permettant de comprendre et de faire plus facilement des déductions des changements produits par les différents usages existants. En revanche, l'enseignant pourrait se servir du répertoire grammatical d'autres langues connues par l'étudiant pour l'aider à commencer à distinguer ce qui s'approche et ce qui s'éloigne des structures et des règles qu'il connaît déjà.

2.1.6 Exercices grammaticaux et activités.

L'exercice est, dans la majorité des cas, l'un des aspects incontournables de l'enseignement-apprentissage de la grammaire en classe. Il est né avec l'apparition des méthodes behavioristes et jouit toujours de validité car il est pris comme le moyen le plus simple et précis d'amener les étudiants à la pratique et à la mécanisation des structures et de leur fonctionnement.

Ainsi donc, on peut trouver grosso modo deux catégories d'exercices : les exercices structuraux et les exercices de conceptualisation. Concernant les premiers, Jean-Pierre Cuq (1996) signale qu'ils ont comme objectif de réduire la probabilité de donner une mauvaise réponse, autrement dit, de faire une utilisation incorrecte des structures ou de franchir les règles de leur utilisation. En revanche, les exercices de conceptualisation, Cuq les définit comme des exercices qui suscitent la réflexion sur le fonctionnement de ces structures chez l'apprenant. Pour cette raison, ce sont ces types d'exercice qui ont une plus forte filiation avec les courants constructivistes du fait qu'ils rendent possible la création et l'explication libre et propre de l'utilisation des composants linguistiques de la langue.

Un exemple d'exercice de ce type, c'est la séquence de travail grammatical proposé par Danièle Bouix-Leeman (1993), une séquence que les étudiants parcourent en faisant d'abord une réflexion individuelle sur le sujet de grammaire précisé pour la classe et en achevant avec une réflexion collective et une mise en commun des conclusions ou des explications construites par tous. Bien entendu, ce type de propositions permet, comme l'affirme Jean-Pierre Cuq (1996) « la prise de distance envers les vérités livresques » et « une manipulation critique » (p. 87) des règles qui viennent déjà élaborées et sont fondées sur l'emploi d'un métalangage assez spécialisé ou scientifique.

Parallèlement à l'exercice, il existe une autre forme de faire le contrôle sur les structures ou les éléments linguistiques mais au centre d'une situation communicative spécifique : l'activité grammaticale. Alors, l'objectif dépasse l'intention de faire que les apprenants maîtrisent de mieux en mieux les différents éléments grammaticaux dans des exercices isolés. Ce qui est important et vraiment utile c'est d'être dans la capacité d'atteindre des buts interactionnels qui ont de véritables incidences dans la vie réelle (CUQ,1996).

2.1.7 Place de l'enseignement de la grammaire de langue étrangère.

L'une des préoccupations centrales dans la réalisation de cette recherche est d'évaluer le rôle que la grammaire occupe actuellement dans le programme de formation des futurs professeurs de FLE et d'y réfléchir. De ce fait, s'ouvrira la porte à toutes ces représentations et justifications sur lesquelles se basent les enseignants pour défendre ou non la présence de la grammaire en classe et la (les) méthodologie(s) choisie(s) pour l'enseigner.

Il peut paraître que les théories et les méthodes les plus traditionnelles et structuralistes sont inconciliables avec les méthodes et les approches les plus récentes ayant comme but l'enseignement et l'apprentissage d'une langue dans une perspective complètement communicative et constructiviste. Cependant, tel qu'il est souligné par Cuq (1996), ni les unes ni les autres peuvent continuer à concevoir la grammaire comme « l'objectif didactique d'une possession *in fine* par l'apprenant d'une nomenclature grammaticale traditionnelle, ...voire même d'une nomenclature rénovée. » (103)

Aussi, il est possible d'affirmer qu'aucune méthode ne peut se passer de travailler la grammaire puisqu'elle est le moyen d'apprendre à faire usage d'une langue et d'intérioriser son fonctionnement. Alors, comme il a été signalé auparavant, on risque de perdre le cap si on prend la grammaire comme un objectif en soi et pas comme le processus permettant à l'usager de la langue d'acquérir et de nourrir une conscience grammaticale. Pour Jean-Pierre Cuq (1996), pouvoir développer cette conscience implique avoir l'occasion de faire ses propres conceptualisations du fonctionnement de la langue et d'acquérir des réflexes de manipulation linguistique. Ces réflexes sont le résultat des opérations mentales constantes menant l'apprenant à évaluer et à décider quel usage faire du grand choix d'éléments de la langue qu'il connaît au fur et à mesure qu'il avance dans l'apprentissage de la langue.

Encore une fois, il est mis en évidence l'importance cruciale de ces savoirs et de ces stratégies que l'enseignant transmet à travers sa parole et de l'influence que cela peut avoir dans l'image que l'étudiant commence à construire en ce qui concerne la grammaire d'une langue. C'est pourquoi, Jean-Pierre Cuq (1996) tient à faire le point sur le rôle que tantôt l'apprenant, tantôt l'enseignant doivent jouer pour que la place de la grammaire reprenne sa véritable valeur :

Il est de mon intérêt d'apprenant de construire ma grammaire, c'est-à-dire de structurer la représentation et la connaissance que j'ai du fonctionnement de la langue. [...] Il est de mon intérêt d'enseignant d'aider l'apprenant à construire sa grammaire, c'est-à-dire contrôler ses hypothèses, l'aider à les (re)formuler par une comparaison *a posteriori* avec des modèles fournis par les linguistes. (p. 104)

2.1.8 Les grammaires en enseignement.

Au préalable, on s'est efforcé d'exposer et de clarifier les différentes interprétations existant sur le mot et la notion de grammaire afin de construire une définition plus complète et, pour cela, susceptible de nous faire parvenir à des chemins variés d'analyse. Dans le cadre de l'enseignement de la grammaire en langue étrangère, on pourra constater aussi un éventail de conceptions méthodologiques menant à diverses manières d'envisager la grammaire en classe.

On peut parler de ces conceptions en les présentant en binômes où elles s'opposent l'une à l'autre. Dans le premier binôme, on peut situer *la grammaire contextualisée et la grammaire décontextualisée*. Comme il est expliqué par Khatira Tanriverdieva (2002) dans son rapport bibliographique, le premier type de grammaire « est enseigné dans un contexte qui renvoie à une situation de communication » (p. 43). Au contraire, la grammaire décontextualisée n'est pas enseignée dans le cadre d'une situation communicative spécifique mais par le biais des exercices déconnectés d'une réalité plausible.

Dans le deuxième binôme, on trouvera *la grammaire déductive et la grammaire inductive*. Elles s'opposent l'une à l'autre car la première porte ce nom-là du fait que la grammaire est enseignée en partant de l'étude des règles, en d'autres termes, d'une étape de conceptualisation

pour arriver à la réalisation d'exercices où il faudra appliquer ce qui a été étudié. En revanche, on parlera de grammaire inductive si le processus part de l'utilisation des règles dans des exemples concrets pour aboutir à sa découverte et à sa compréhension. (TANRIVERDIEVA, 2002)

Finalement, si on aborde la grammaire d'après la perspective du processus de conceptualisation des règles, on peut faire ressortir le binôme formé par *la grammaire explicite* et *la grammaire implicite*. Comme leurs noms l'indiquent, leur différence va reposer sur la manière de présenter et de gérer l'étude des règles grammaticales. D'un côté, il se peut qu'elles soient l'objet d'une description grammaticale explicite, de la part de l'enseignant ou des apprenants, et que pour cette description ou explication ils se servent des termes métalinguistiques venant de la discipline qui les a élaborés. Dans un enseignement implicite de la grammaire, le métalangage n'est plus utilisé ou important puisque l'objectif sera que les étudiants arrivent à faire usage des éléments grammaticaux sans arriver à en faire des explications formelles. (TANRIVERDIEVA, 2002)

Section 3

Tout au long de cette section, on recherchera à définir le rôle que l'on attribue actuellement aux professeurs de FLE ainsi que les aspects qu'il convient de développer tantôt pendant leur formation tantôt durant leur exercice professionnel. Compte tenu de ce profil qu'ils doivent construire, il s'avère absolument nécessaire de faire le point sur ce qui se passe et ce qui doit être exigé dans les programmes de formation professorale. Pour cela, on va tenir compte des perspectives ou des positions à partir desquelles on a envisagé ces programmes. Comme on le verra, le désir et le besoin de promouvoir et de rendre possible des espaces de réflexion sur les savoirs et le contexte deviennent les bases primordiales pour une formation intégrale et critique des enseignants. Par conséquent, la formation en grammaire et en enseignement de la grammaire pourra être plus significative et cohérente par rapport aux situations concrètes d'enseignement-apprentissage de FLE.

3.1 Profil du professeur de FLE

Selon le document d'évaluation des compétences des professeurs, élaboré par le Ministère d'Education Nationale, de même que selon le dépliant descriptif de la formation proposée par l'Université Pedagógica Nacional, le professeur de FLE doit acquérir et mettre en œuvre des connaissances et des habiletés du domaine disciplinaire et pédagogique qui relèvent du domaine de l'enseignement des langues.

Ainsi, les professeurs doivent développer une compétence communicative comportant les composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de la langue cible. Au niveau pédagogique, les professeurs doivent posséder et renforcer des habiletés pour pouvoir décrire

le système de la langue et expliquer son fonctionnement, autrement dit construire et faire usage d'une connaissance métalinguistique.

Il en va de même pour les composantes sociolinguistiques et pragmatiques car le professeur doit faire preuve de sa capacité à choisir et à expliquer la valeur des mots dans des situations données. Enfin, le professeur doit articuler toutes ses connaissances et habiletés pour enseigner dans une ambiance favorable à la communication, à l'interaction et à l'inclusion des expériences significatives d'apprentissage (Université Pedagógica Nacional, Grupo de Comunicaciones Corporativas, 2010)

Il ne faut pas oublier que l'évaluation des compétences conçue par le Ministère de l'Éducation Nationale afin d'offrir une promotion au niveau professionnel et salarial aux enseignants s'intéresse non seulement à la mise en place des savoirs disciplinaires mais aussi à la capacité de prise des décisions de la part des professeurs (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013). Si cette capacité est envisagée et mise à l'épreuve, il est possible d'affirmer l'idée de Fandiño-Parra (2017) selon laquelle l'intérêt central de l'État et des institutions éducatives est de compter sur des professeurs promoteurs d'une pédagogie innovante, responsable au niveau social et basée sur la recherche critique qui sera défendue par un discours centré sur la qualité et l'efficacité éducative.

3.2 La formation du professeur de FLE : Espaces, modèles et critères éducatifs

De manière générale, tel qu'il est signalé par Fandiño-Parra (2017) en citant Villegas-Reimers, la formation des professeurs de langues étrangères est un processus de longue durée, constitué par des expériences plus ou moins programmées sur lesquelles le développement

professionnel se fortifie. Alors, ces expériences doivent commencer à se présenter et à se proposer à l'intérieur des espaces et des activités faisant partie du programme de formation professorale. Cette action est exposée par l'université Pedagógica Nacional comme l'un des buts à atteindre car ils estiment absolument important de fournir aux futurs professeurs des opportunités pour consolider leur personnalité, leur identité en tant qu'enseignants et leur qualité humaine. (Université Pedagógica Nacional, Grupo de Comunicaciones Corporativas, 2010)

Cette vision du processus de formation des professeurs de langues étrangères prétend promouvoir une aptitude critique chez le futur enseignant puisqu'il a dans ses mains l'opportunité de repenser et de revitaliser ses pratiques pédagogiques tout en partant de la réflexion constante et sérieuse de son travail et de son rôle auprès des apprenants. Il s'agit donc, dans les mots de Fandiño-Parra (2017), de donner lieu à l'émancipation des professeurs car ils vont commencer à s'emparer d'un potentiel pour favoriser des processus innovants qui vont contribuer non seulement à la réalité éducative mais aussi à l'élaboration de leur propre connaissance professionnelle. Dans ce sens, la tâche pour le professeur ne consistera pas en adopter des savoirs disciplinaires et techniques (lui disant comment mettre en marche ces premiers savoirs) mais de les modeler et de les nourrir en fonction du contexte où il s'inscrit et de ses savoirs ou représentations implicites.

Si l'on va parler de favoriser l'émancipation des professeurs, c'est parce que l'on considère que toute formation enseignante doit s'encadrer dans le *modèle pratique-critique* dont le chercheur et professeur Fandiño-Parra (2017) nous parle. En effet, il nous explique que, d'après ce modèle, le développement professionnel de l'enseignant est seulement possible lorsqu'il

s'intéresse et arrive à articuler des savoirs du contexte avec des savoirs de recherche provenant de différentes disciplines pour en tirer, de cette façon, ses propres conclusions sur ce qui est nécessaire d'effectuer pour comprendre et améliorer les réalités de la salle de classe. De manière concrète et observable, les espaces de formation professorale mettant en place ce modèle devront se caractériser par : l'apprentissage à travers l'action, le transfert de l'apprentissage au contexte des participants, le renforcement des actions d'introspection et de réflexion, le développement de l'autonomie et la recherche du changement. (FANDIÑO-PARRA, 2017)

Tous ces éléments-là définissent ce que l'on appellera une "théorie éducative vive" (FABDIÑO-PARRA, 2017), c'est-à-dire l'ensemble des savoirs qui sont construits et reconstruits de façon permanente par les professeurs, comme résultat d'une mise en cause constante de leurs actions, de ce qu'ils pensent et des raisons pour lesquelles ils agissent et pensent d'une manière donnée. Autrement dit, «el desarrollo docente necesita moverse de formas proposicionales que se limitan a ver los hechos hacia formas dialécticas que muestran cómo las personas explican sus acciones en términos de sus propios valores e intenciones»⁶(p.9).

Effectivement, l'intention de ce projet de recherche est de dévoiler le niveau de prise de conscience et de réflexion des professeurs de FLE sur leurs choix discursifs. Ceux-ci nous conduiront très probablement aux choix méthodologiques qui les sous-tendent en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. Mais, en plus, ce sera l'opportunité de mettre en évidence si ces actions des professeurs promeuvent les caractéristiques et les prémisses du

⁶ [Le développement professoral a besoin de passer des formes propositionnelles se limitant à voir les faits vers des formes dialectiques montrant la façon dont les personnes expliquent leurs actions en termes de leurs propres valeurs et intentions] « Traduit par nos soins »

modèle pratique-critique. C'est-à-dire, si par le biais de leurs actions ils donnent l'opportunité aux apprenants de construire eux aussi leurs propres savoirs critiques d'enseignement de la grammaire et d'une langue en général. Comme conséquence logique de ce modèle critique-pratique, il y aura non seulement un affermissement de la capacité de prise de conscience des enseignants et des futurs professeurs mais aussi l'opportunité de rendre à ces deux agents de l'éducation le pouvoir de production de la connaissance. De ce fait, la démocratisation des institutions éducatives. (FANDIÑO-PARRA, 2017)

Durant la réalisation du présent projet de recherche, au moment de la réflexion et de l'interprétation des actions des professeurs de FLE à l'université Pedagógica Nacional, on sera amené à mettre en évidence les modèles qui sont vraiment promus par l'institution et par les professeurs. En plus du *modèle pratique-critique*, Fandiño-Parra (2017) nous offre une vision générale d'autres modèles sur lesquels se sont basées les formations professorales jusqu'à présent.

Un premier modèle est nommé *disciplinaire* et il considère que les professeurs doivent se former primordialement dans le champ disciplinaire au détriment d'autres savoirs, tels que les savoirs des professeurs. Un deuxième modèle est nommé *technologique* car pour lui le plus important c'est de fournir aux professeurs des compétences techniques déjà stipulées par des experts et dont ils assurent leur efficacité dans les situations d'enseignement et d'apprentissage globales. Ensuite, comme quatrième modèle on trouvera le modèle *phénoménologique*. Ici, on mettra l'accent sur le savoir pratique car l'on estime que l'apprentissage professionnel est seulement plausible dans la mesure où il y a une intervention directe dans une salle de classe.

Chapitre III: Cadre méthodologique

Ce projet de recherche s'inscrit dans le paradigme constructiviste appelé aussi paradigme de l'interprétation. Dans un niveau ontologique, la réalité n'est pas une réalité unique mais plutôt une réalité relativiste puisque « Realities are apprehendable in the form of multiple, intangible mental constructions, socially and experientially based, local and specific in nature... »⁷ (GUBA ET LINCOLN, 1994 : 110) Précisément, nous avons souligné l'intérêt qu'il y a à puiser dans les représentations des professeurs de FLE qui peuvent être bien intériorisées et difficiles à expliciter. De même, on considère que ces représentations implicites et explicites ne sont pas des constructions déjà terminées et inchangeables. Autrement dit par Egon Guba et Yvonna Lincoln (1994): «Constructions are not more or less « true », in any absolute sense, but simply less or more informed and/or sophisticated.»⁸ (111)

Au niveau épistémologique, si l'on considère que la réalité est relative et influencée par des facteurs contextuels et personnels, il est cohérent d'affirmer que cette construction de la connaissance se fait et se manifeste à travers des interactions. De plus, la connaissance ne peut être consolidée et enrichie que par la réflexion constante de la part du professeur sur ses représentations. Cela coïncide complètement avec l'affirmation de Miguel Valles (1999) lorsqu'il cite Blumer qui considère que les êtres humains sont les protagonistes de leur comportement. De ce fait, ils sont amenés à construire une capacité d'autoréflexion leur permettant d'interpréter les stimuli venant de l'extérieur afin de ne pas les accepter de forme

⁷ [Les réalités sont appréhendées sous forme de constructions mentales intangibles, basées sur l'aspect social et de l'expérience, locales et spécifiques en leur nature] « Traduit par nos soins »

⁸ [Les constructions ne sont pas plus ou moins vraies, dans aucun sens, mais tout simplement plus ou moins informées et/ou sophistiquées] « Traduit par nos soins »

passive et forcée.

Enfin, au niveau méthodologique, cette recherche se basera sur des actions d'interprétation qui correspondent à la vision herméneutique de la réalité préconisée par le paradigme constructiviste, expliquée auparavant. De même, ce paradigme fonde ses principes dans la perspective de l'interactionnisme symbolique : « Symbolic interactionism, [...] also focuses on meaning and interpretation, especially that which people create and share through their interactions. » (MERRIAN ET TISDELL, 2015. p.10) C'est-à-dire, il est décisif de prendre en considération l'avis introspectif des sujets qui sont impliqués dans les réalités que l'on tente d'appréhender.

De nouveau, l'activité de réflexion des professeurs sera la meilleure voie par laquelle on pourra parvenir à identifier des représentations plus solides et évidentes portant sur la grammaire. C'est pourquoi, en outre d'effectuer un exercice herméneutique, nous avons eu l'intention de réaliser, en parallèle, un exercice dialectique entre la réalité que le chercheur observait et ce que le professeur en interprétait. Cette double action est défendue par Egon Guba et Yvonna Lincoln (1994):

These varying constructions [la réalité personnelle et intangible] are interpreted using conventional hermeneutical techniques, and are compared and contrasted through a dialectical interchange. The final aim is to distill a consensus construction that is more informed and sophisticated than any of the predecessor constructions (including, of

course, the etic construction of the investigator).⁹ (p.111)

Dans cette optique, on peut situer le paradigme constructiviste dans la même direction que la recherche qualitative ayant comme première caractéristique un besoin et but: « to achieve an understanding of how people make sense out of their lives, delineate the process of meaning-making, and describe how people interpret what they experience. »¹⁰ (MERRIAN ET TISDELL, 2015. p.15) Une deuxième caractéristique a à voir avec le caractère inductif de toute recherche qualitative. Cela doit s'entendre comme la disposition à construire des cadres théoriques, thématiques et catégoriques tout au long du processus de récolte et d'analyse d'information (MERRIAN ET TISDELL, 2015). En ramenant cette caractéristique à ce projet de recherche, toutes les interprétations des représentations mises en évidence seront organisées autour des catégories qui surgiront seulement au cours de la démarche.

Dans ce sens, on peut parler de la pertinence de l'approche d'étude de cas dans ce projet. D'abord, on pourra travailler avec les expériences et les représentations de différents professeurs, chacun d'entre eux étant un cas particulier. Ensuite, ce seront des professeurs de FLE du programme de formation des enseignants dans une université spécifique. De cette manière, l'étude de cas devient une bonne stratégie pour « investigates a contemporary phenomenon within its real-life context. »¹¹ (MERRIAN ET TISDELL, 2013, p.37). Il ne faut pas oublier que chacun des professeurs a suivi un processus singulier au moment de bâtir et de

⁹ [Ces constructions variables sont interprétées au moyen des techniques herméneutiques conventionnelles et sont comparées et contrastées par le biais d'un échange dialectique. L'objectif final est de distiller une construction consensuelle qui est plus informée est sophistiquée que toute autre construction précédente (y compris, bien évidemment, la construction éthique du chercheur] « Traduit par nos soins ».

¹⁰ [Atteindre la compréhension de la manière dont les personnes donnent du sens à leur vie, décrire le processus de production de sens et la manière dont les personnes interprètent leurs expériences] « Traduit par nos soins ».

¹¹ [faire la recherche sur un phénomène contemporain dans son contexte réel] « Traduit par nos soins »

renouveler ses représentations, sa propre manière d'agir et, par la suite, d'exprimer ou expliquer son comportement.

Contexte et population

Comme il a été annoncé précédemment, ce projet vise à découvrir et à rendre explicites les représentations des professeurs s'adressant aux futurs enseignants de FLE concernant la grammaire et son enseignement. Cet intérêt naît des contradictions vécues par certains jeunes enseignants concernant la manière dont ils ont appris la grammaire lors de leur formation universitaire. En effet, ils ont fait part de quelques expériences vécues grâce auxquelles il a été possible de remarquer des actions pédagogiques axées sur l'apprentissage traditionnel, rigide et pas très communicatif des structures de la langue.

Pour cette raison, nous avons décidé d'entrer en contact avec l'équipe des professeurs de FLE travaillant pour l'Université Pedagógica Nacional à Bogota, au sein du programme de Licence en enseignement des langues étrangères : anglais et français. Cette université est reconnue au niveau national pour son offre des programmes dont le but est la formation des professeurs dans différentes disciplines et domaines de connaissance. Pour cette même raison, nous considérons pertinent de dresser l'état des pratiques d'enseignement à l'intérieur d'une université réputée pour la formation professorale. Quant à la licence en langues, elle compte une équipe de travail composée de 8 professeurs, ayant de 5 à 15 ans d'expérience et possédant des diplômes en langues étrangères, en littérature et en philosophie, dont la majorité est axée sur l'enseignement.

Après une première approche de cette équipe de travail, nous avons eu l'occasion de

découvrir quelques-unes de leurs orientations méthodologiques ainsi que l'importance accordée aux différentes composantes de la langue. Ils ont été d'accord pour situer les compétences orales et écrites en premier lieu et placer l'enseignement de la grammaire tout de suite après. Sans doute, cette décision de la part des enseignants constitue une motivation forte pour rechercher des explications et des représentations qui leur permettent de mettre en proximité les habiletés communicatives de la langue et sa grammaire. Ensuite, ils affirment tous avoir une préférence pour l'approche actionnelle et/ou communicative, information que l'on s'efforcera de vérifier tout au long de cette recherche.

Finalement, on a pris la décision de baser ce travail sur le discours et les pratiques de deux des professeurs appartenant à l'équipe enseignante. Ces deux enseignants ont un minimum d'expérience de dix ans et cette condition nous paraît tout à fait fondamentale dans les exercices d'introspection et de réflexion qui seront menés avec eux. En effet, on pourra déterminer le processus parcouru par les professeurs dans la construction, la modification et la confirmation de leurs représentations et de leurs pratiques discursives.

D'ailleurs, ils sont en charge des cours de langue et culture francophone des premiers semestres (2^{ème} et 3^{ème} pour être plus précis et correspondant aux niveaux A2 et B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues CECRL) et cela nous paraît un atout important du fait qu'ils sont amenés à travailler plus fréquemment les structures et le fonctionnement de la langue française en salle de classe, que ce soit de manière explicite ou implicite. C'est ainsi que l'on pourra découvrir et comprendre la manière dont les enseignants initient et construisent ce processus d'apprentissage des structures de la langue chez les étudiants.

Techniques et instruments de récolte des données

L'entretien

Nous avons mené des entretiens de deux types : semi-directif et non-directif. En ce qui concerne l'entretien semi-directif, il a été choisi comme le moyen le plus approprié pour entamer un premier contact avec les deux enseignants de FLE. Notre objectif était d'identifier quelques premières traces de leurs croyances et savoirs en grammaire et sa didactique. En plus, ce type d'entretien nous a permis de laisser la porte ouverte à des réflexions ou à des questions supplémentaires surgissant lors de l'entretien.

Quant au plan des questions servant à orienter l'entretien, il convient d'expliquer qu'elles sont formulées et organisées en fonction des certaines catégories ou aspects qui constituent la base de notre recherche : apprentissage de la grammaire, didactique de la grammaire (méthodologies, mise en scène, matériel, rôle), planification et évaluation (Voir annexe 1). Ainsi, il y a un total de onze questions et les entretiens sont transcrits dans leur totalité (Voir annexe 6).

Les entretiens non-directifs (voir annexe 2) ont été réalisés à deux moments du déroulement de la collecte des données, après avoir effectué un certain nombre d'observations de classe de chaque enseignant. En effet, ces entretiens nous ont permis de parvenir à entamer des conversations avec les enseignants au cours desquels nous les avons informés des découvertes faites lors des observations et nous les avons invités à faire part de leurs réactions, de leurs interprétations et de leurs explications à ce sujet. Aussi, il est possible de redonner de la valeur à la technique de l'entretien exposé par

Walker (2002), une technique dans laquelle le sujet participant est considéré comme chercheur, lui aussi, qui a la capacité à offrir des explications réfléchies sur ses comportements. Ces entretiens ont également été transcrites dans leur totalité (Voir annexe (Voir annexe 7)).

L'observation

Nous avons entrepris cette deuxième technique une fois le premier entretien (semi-directif) accompli. Il ne faut pas oublier que l'objectif général de ce travail de recherche est d'arriver à créer des relations entre ce que le professeur sait et croit concernant l'enseignement de la grammaire de FLE et son action, aussi discursive que méthodologique, dans la salle de classe. Ainsi donc, l'observation est un outil fondamental pour obtenir ce que Merriam et Tisdell (2015) affirment: "as an outsider an observer will notice things that have become routine to the participants themselves, things that may lead to understanding the context"¹² (p. 139).

Les observations ont été effectuées deux fois par semaine, une fois avec chaque enseignant et pendant sept semaines sans interruption. Pour la collecte d'information, on a rempli une grille d'observation ou un journal de bord comportant les 4 aspects suggérés par Merriam et Tisdell (2015): la description de l'espace ou décor de la classe, des informations concrètes pour identifier les participants, la description des activités qui se réalisent, des extraits de quelques énoncés faits par le professeur ou des exemples concrets portant sur la communication en classe et, finalement, un espace pour le ressenti et les interrogations du

¹² [En tant que sujet étranger un observateur remarquera des choses qui sont devenues routine pour les propres participants, des choses qui peuvent conduire à la compréhension du contexte] « Traduit par nos soins ».

chercheur (Voir annexe 3).

L'analyse documentaire

Pour pouvoir parler de cette troisième technique, il s'avère utile de mettre en valeur la définition du verbe "se documenter" proposée et analysée par Valles (1991). En s'appuyant sur d'autres auteurs tels que Ruiz Olabuénaga et Ispizua (1989), il signale que cette action peut être envisagée en tant que stratégie méthodologique permettant de justifier et de donner de la crédibilité à des résultats provisoires obtenus lors d'un travail de recherche. En effet, on a voulu donner des bases plus solides aux découvertes et aux interprétations faites sur les données obtenues par le biais des entretiens et des observations.

Pour y aboutir, nous avons décidé de faire une analyse des documents générés ou fabriqués par les participants une fois que le travail sur le terrain a commencé. Nous nous référons ici aux productions écrites faites par les étudiants et déjà corrigées par les enseignants. Ces documents ont été recueillis à chaque fois qu'ils ont été proposés en classe. Nous les avons demandés à l'enseignant dès qu'il eut fini de les corriger. De cette façon, nous nous sommes concentrés à repérer et à analyser les symboles, éléments discursifs ou procédés que les professeurs utilisaient pour relever et/ou corriger les fautes des étudiants.

Toutes ces informations ont été consignées dans des grilles (voir annexes 4 et 5) et tel qu'il peut être observé, il y en a eu deux types. La première est une grille individuelle divisée en deux grandes catégories : type d'erreur soulignée ou remarquée par le professeur et type de correction que ce dernier propose. Ces matrices sont complétées d'un espace réservé pour que le chercheur fasse des commentaires, des réflexions ou exprime des

questions. Ensuite, la deuxième grille consiste en une matrice comparative entre les types d'erreurs et de corrections mises en évidence par les deux enseignants.

Techniques d'analyse et d'interprétation

Pour procéder à l'analyse et l'interprétation des données collectées, il ne faut pas oublier que l'objectif principal de cette recherche est de mettre en rapport représentations et actions du professeur. De ce fait, nous avons analysé les données de chaque instrument et de chaque enseignant séparément pour, lors d'une phase ultérieure, les mettre en dialogue et établir des comparaisons entre elles. De même, étant donné que nous poursuivons des objectifs distincts et précis avec chacun des instruments, il nous semble pertinent de prendre en considération deux techniques d'analyse : l'analyse de contenu et la technique descriptive-interprétative.

Dans ce sens, il faut préciser que les entretiens ont été menés dans le but d'explorer et de mieux expliquer les représentations des enseignants. Pour cette raison, nous avons décidé d'utiliser la technique de l'analyse de contenu sur les corpus transcrits. Tel que le signale Bardin (2013), cette méthode sera pertinente dans la mesure où elle s'intéresse à la parole propre et concrète de l'individu et que cette parole se caractérise par le contenu de messages ou de réalités sous-jacents : ces réseaux de représentations implicites et explicites qui ne sont certainement pas faciles à relever.

Dans le cadre de l'analyse de contenu, on peut faire appel à d'autres sous-techniques. Parmi celles-ci, nous avons choisi d'utiliser l'analyse de l'énonciation. En effet, elle "considère qu'un travail se fait lors de la production de parole" et que "le discours n'est pas un produit fini mais un moment dans un processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de

contradictions, d'incohérences, d'inachèvements.” (BARDIN, 2013, p.224). Autrement dit, la production de parole remplit des conditions de production : un locuteur, exprimant incohérences, ambivalences, éléments de l'inconscient de la manière la plus logique et rationnelle possible, sur un objet de référence, et un récepteur essayant de reconstruire ces investissements, attitudes et représentations du locuteur. Sans doute, tout au long des entretiens, les enseignants et l'enquêteur remplissent cette tâche une nouvelle fois, tout en poursuivant le fil du discours qu'ils construisent de manière intentionnelle ou inconsciente.

Une autre caractéristique propre de l'analyse de l'énonciation qui explique notre décision de l'adopter comme technique d'analyse, c'est qu'elle ne part pas des hypothèses déjà définies mais que les variables d'inférence se dégagent au fur et à mesure que les données sont analysées. N'oublions donc pas que cette étude de cas prétend explorer et dévoiler les élaborations conceptuelles et pédagogiques des enseignants se manifestant au moyen du discours.

Dans toute analyse de contenu, on suit trois étapes fondamentales : une étape de préanalyse, une étape d'exploitation du matériel et une dernière étape de traitement des résultats par le biais des inférences et de l'interprétation (BARDIN, 2013). Lorsqu'on fait référence à la réalisation d'une préanalyse, on choisit les documents objet de la recherche et on fait une lecture globale de leur contenu. Il s'avère fondamental que, lors de cette étape, on puisse reconnaître et expliquer trois règles internes : règle de l'exhaustivité, règle de la représentativité et règle de l'homogénéité.

Par rapport à la première règle, une fois les documents choisis, aucun élément qui en fait partie, ne peut être exclu. Ainsi, tous les corpus des entretiens seront pris en compte et

analysés sous la même optique et avec la même rigueur. Concernant la représentativité, l'échantillon pris pour l'analyse correspond à une partie de la population ou de l'univers présentant les mêmes caractéristiques. Dans notre cas, les informations issues des deux enseignants choisis pour cette recherche que l'on a pu obtenir lors d'un sondage initial et qui sont des caractéristiques récurrentes dans l'ensemble d'enseignants du programme de licence (études, années d'expérience, préférences méthodologiques). Enfin, les corpus qui découlent du travail effectué auprès des deux enseignants répondent aux mêmes critères, à la même thématique et rendent ces deux individus comparables.

Quant à l'étape d'exploitation du matériel, il s'agit là de mettre en marche des opérations de codage (transformation des données en indices obtenus à travers des activités de découpage, de catégorisation et/ou énumération). Dans cette perspective, nous avons suivi deux phases de manière parallèle : une analyse logique et une analyse séquentielle. Concernant la première, nous avons séparé les corpus, énoncé par énoncé. Concernant la deuxième, nous les avons séparés par segments indiquant une rupture ou détour du thème abordé (BARDIN, 2013). Par exemple :

Séquence I*	<p>“*Qu'est-ce que c'est...?/ C'est une question très ouverte alors.../**Du point de vue descriptif./ Alors, il faut parler des règles du point de vue descriptif et du point de vue prescriptif n'est-ce pas?/ On peut parler des règles de la nature, pour décrire la nature, n'est-ce pas?/, pour trouver une certaine régularité,/ et on peut parler des règles de...je ne sais pas...des règles de conduite comme des règles prescriptives/ et, dans ce sens-là, la grammaire peut,/ alors, ca dépend du point de vue du chercheur alors./” (Extrait de l'entretien semi-directif Enseignant 1)</p>
Séquence II**	

Comme on peut également le remarquer, nous nous sommes servis de symboles spécifiques afin de distinguer et de repérer les deux types de segmentation : (/) pour les énoncés et (*) pour les séquences. Il s'agit donc de notre étape de codage par le biais d'un découpage en unités de signification. Ainsi, dans un tableau de traitement de l'information, chacune des séquences est

nommée selon le thème sur lequel elle porte, comme on peut le constater dans l'extrait suivant (voir tableau complet en annexe 8) :

Instrument	Questions	Nom des séquences	Éléments des séquences
ESDE1	Qu'est-ce que pour vous la grammaire?	S I Grande question (Ligne 1)	Reprise de la question
		S II Grammaire comme des règles (Ligne 1 à 6)	Savoir externe déclaré. Style expositif: présentation des types de règles.
		S III Prescription et description (Ligne 6 à 11)	Non-appropriation des savoirs externes. Ambivalence (linguiste - professeur - décrire -prescrire).

ESDE1 : Entretien semi-directif Enseignant 1

Pour finir, l'étape d'inférence et d'interprétation consiste à prendre en compte des pôles (message, émetteur et récepteur) et à les mettre en relation avec des antécédents de la communication (traits psychologiques, aspects et changements culturels), intentionnalité et résultats de la communication (BARDIN, 2013). Pour ce faire et comme il est mis en évidence dans l'extrait ci-dessus, on a consigné les inférences et l'interprétation effectuée pour chacune des séquences en tenant compte des indicateurs syntaxiques, stylistiques et sémantiques.

Au niveau des indicateurs stylistiques, Bardin (2013) explique qu'il s'agit de décrire la relation entre expression et raisonnement ou parole et pensée. Bien qu'il n'existe pas une liste établie d'une typologie des styles, on peut penser à la linéarité du discours et se servir des

indices tels que: la sobriété, pour témoigner de l'engagement du locuteur dans son discours; le lyrisme, pour rendre compte d'un haut degré d'investissement de la part du sujet dans un thème particulier; les litanies, c'est-à-dire, les répétitions à l'intérieur d'une même unité pouvant refléter passion ou besoin de soulager une tension; et les interpolations, pouvant se traduire par des silences, circonlocutions ou lacunes et donnant une place importante à l'interlocuteur. Il est possible d'identifier deux types d'interpolation : de sustentation, lorsque le locuteur retarde sa parole par effet de la surprise de la question ; et de correction, lorsque le locuteur se rétracte d'une affirmation en énonçant une autre contenant plus de force et afin de rectifier son propos (BARDIN, 2013).

Du côté des indices sémantiques, Bardin (2013) nous fait reconnaître des figures atypiques et de rhétorique, comme par exemple :

Les récurrences : répétitions ou reprises dans des contextes différents. Elles peuvent être de différents types : d'importance (il y a investissement psychologique de la part du locuteur) ; d'ambivalence (le locuteur se trouve dans un conflit de conceptualisation); de dénégation (il y a un désir de se persuader soi-même et persuader l'interlocuteur); de présence (apparition d'une idée sous-jacente refusée). Ensuite, on peut remarquer un exemple de récurrence de "remplissage", c'est-à-dire, la personne interviewée reprend la question que l'on lui a posée afin de se familiariser avec elle et de préparer sa réponse :

"...pourquoi les autres... oui, d'accord. Donc, ils n'ont pas la charge que les autres ont. Il faut tenir compte aussi ce qu'ils disent, je ne sais pas pourquoi c'est plus représentatif, mais ils vont le répéter

plutôt comme les camarades le disent que comme le prof le dit.” (Extrait des entretiens non-directifs

Enseignant 2)

Les lapsus : “insistance non maîtrisable d’une idée refusée” (p.236), par une action de la conscience ou par les conditions de la situation du moment. Comme on peut observer dans le fragment suivant, lorsque l’un des enseignants utilise le mot “excuse” :

“Alors, dans la classe j’essaie de privilégier l’interaction orale. Alors, toujours il y a une excuse, on pourrait dire, pour corriger un certain aspect de la grammaire. Ce n’est pas une excuse. Nous avons toujours l’occasion de faire le lien entre un besoin d’expression et un aspect de la grammaire.” (Extrait de l’entretien semi-directif Enseignant 1)

Les illogismes : Il s’agit des tactiques pour essayer de rendre raisonnable et bien argumentée une idée mais tombant dans l’échec. Ils peuvent constituer une arme de défense, de mauvaise foi ou un jugement contradictoire. Voici un fragment de faille logique au moment d’expliquer la place des sujets grammaticaux dans le programme des cours :

“Okay...Même si nos programmes ne sont pas basés sur la grammaire, ils ont un fil conducteur qui c’est l’aspect de grammaire, d’accord ?” (Extrait de l’entretien semi-directif Enseignant 2)

Les alibis : Des ressources dont le locuteur se sert dans l’objectif de résoudre des conflits, des contradictions ou des incompatibilités ainsi que pour renforcer ses convictions. Comme exemple, le locuteur peut avoir recours à des lieux communs (proverbes, allusions historiques ou littéraires, stéréotypes, maximes) à des jeux de mots et à des figures de

rhétorique telles que la conjonction (paradoxe et hyperbole) et la réduction (la métonymie et la métaphore). Cela est observable, par exemple, lorsque l'enseignant caractérise le type de discours de ses étudiants :

E1: Mais parce que souvent dans un discours, spécialement dans un discours politique de...

CH: De l'université publique?

E1: De l'université publique. La critique à la bourgeoisie est une critique immédiate. Alors, je me suis dit que voilà, ils sont déjà habitués à faire cette critique, on va la voir dans un film français des années 60." (Extrait des entretiens non-directifs Enseignant 1)

Au niveau de l'analyse des journaux de bord et de la matrice comparative des corrections entre les enseignants, nous avons fait précédemment allusion à l'analyse descriptive-interprétative. Néanmoins, il nous est nécessaire de préciser que celle-ci ne s'éloigne pas des principes de l'analyse de contenu car les critères et les étapes de systématisation des données sont les mêmes. Pour les deux, il s'avère fondamental de mener un processus de segmentation en deux unités. Pour l'analyse de contenu et de l'énonciation, ces unités font référence à des unités de registre (les énoncés) et à des unités de contexte (séquences). Les premières correspondent aux unités les plus petites, contenant de sens, et sont contenues dans les secondes qui sont plus grandes. Dans le cas de l'analyse descriptive-interprétative, les premières unités sont le résultat du processus de décontextualisation et les deuxièmes correspondent à une phase de recontextualisation (TESCH, 1990)

En somme, dans les deux techniques le plus important c'est de dégager les éléments les plus caractéristiques et récurrents de tout l'ensemble d'informations auxquelles doit faire face le

chercheur. De cette manière, tel que le dit Valles (1999), pouvoir établir des rapports entre les éléments et pouvoir comprendre leur origine, leur régularité et leur raison d'être. Dans les propres mots de Tesch (1990): "The data are not some esoteric entity; they consist of pieces of paper with a lot of words on them."¹³ (p.113). Cela implique de considérer tout le matériel des données comme du matériel documentaire, du matériel portant en soi des fragments plus ou moins cohérents sur des phénomènes propres à un contexte et spécifiques à un groupe d'individus. Cette recherche étant une étude de cas, elle vise à faire ressortir et/ou reconstruire la cohérence derrière ces phénomènes et comportements.

Pour la phase de décontextualisation, il s'agit de diviser l'information dans des unités ou fragments avec un sens complet même s'ils sont écartés de leur contexte. S'ils ne sont pas assez compréhensibles et transparents, il est mieux de prendre un plus grand fragment. De cette façon, on pourra garantir la fiabilité des inférences à faire plus tard (TESCH, 1990). Dans ce but, tantôt dans les journaux de bord, tantôt dans la matrice comparative, on a procédé à la réalisation d'un exercice de délimitation des segments que l'on a accompagnée d'une activité de numération afin de rendre plus facile le processus de codification ce qui permettrait ensuite d'aboutir à une recontextualisation. Voici quelques exemples de segments du journal de bord N°1 de l'enseignant 1 :

1. "Le professeur salue les étudiants et leur annonce qu'ils vont visionner une ou plusieurs bandes-annonces d'un film de Luis Buñuel appelé *Le charme discret de la bourgeoisie*."
2. "Ils (les étudiants) rédigeront un texte qui devra contenir les aspects suivants: caractérisation du milieu social (au niveau physique et de l'idéologie), reconstruction de

¹³ [Les données ne sont pas une entité ésotérique. Ils s'avèrent être des morceaux de papier avec beaucoup de mots dessus] « Traduit par nos soins »

l'histoire et le récit de deux fins possibles pour le film.”

3. “Ils (les étudiants) devront écrire sur les désirs et les attentes des personnes dans ce milieu social.”

En ce qui concerne la phase de recontextualisation, nous nous sommes efforcés de repérer les traits les plus particuliers de chacun de ces fragments ou segments pour commencer à constituer un système d'organisation et de catégorisation des données. À cette fin, nous avons proposé des thèmes pour chaque segment en prenant en considération la différence que Tesch (1990) explique entre “thème” et “contenu” : “The topic is what is talked or written about. The content is the substance of the message”¹⁴ (p.118). Autrement dit, nous avons évité de faire un résumé de chacun des fragments mais nous avons signalé des sujets auxquels ils pouvaient s'attacher et qui avaient un caractère plus large et général. C'est ainsi que nous avons pu repérer les thèmes suivants pour chacun des fragments cités ci-dessus :

1. Habiletés communicatives
2. Critères de contenu
3. Aspect social des textes

Comme nous l'avons expliqué auparavant, les chiffres que l'on a placés juste à côté des segments nous ont évité de les recopier. En revanche, nous avons utilisé des fiches pour y noter chaque chiffre et le thème dégagé. De même, nous avons séparé la liste des chiffres et thèmes selon le numéro de journal de bord auquel nous faisons référence à l'aide des couleurs. Une fois les thématiques établies, nous avons commencé un processus de regroupement des sujets communs dans d'autres sortes de listes dans lesquelles nous continuions à respecter les

¹⁴ [Le thème est ce dont on parle ou ce sur quoi on écrit. Le contenu est la substance du message] « Traduit par nos soins »

marques de couleur désignées à chaque journal de bord. Pour sa part, la matrice comparative étant unique, il n'a pas été nécessaire de faire ce classement par couleurs mais seulement la liste des sujets communs. Voyons ensuite un exemple des listes élaborées pour l'enseignant 2 à partir de cette matrice comparative :

Symboles pour indiquer fautes grammaticales, symboles sans but unique, techniques sans distinction, remarques sur bonne production, points forts et points à améliorer, évaluation quantitative.

Cet exercice de regroupement des thèmes a été effectué avec chaque instrument et à deux reprises, y compris les entretiens. Certes, avec l'analyse de l'énonciation, nous avons déjà suivi la démarche de décontextualisation et recontextualisation. De toute façon, nous nous sommes vus dans la nécessité de rassembler encore plus les thématiques et/ou séquences afin d'en tirer des catégories plus précises et éminentes. Précisément, pour cette étape de catégorisation, nous avons de nouveau élaboré des fiches, une fiche par catégorie émergente de chaque instrument. Dans ces fiches, nous avons consigné les éléments correspondant aux thèmes rassemblés préalablement et nous les avons classés à la manière de sous-catégories. Nous pouvons observer ci-dessous un exemple de fiche élaborée pour les journaux de bord de l'enseignante 2 :

Interaction professeur-étudiants sur sujets grammaticaux (Nom de la catégorie)

- Questions sur la fonction des éléments grammaticaux.
- Questions sur la formation des temps verbaux.
- Questions sur temps verbal à utiliser.
- Inclusion d'un nouveau temps verbal dans la parole:
 - Monter le ton.
 - Reformuler les réponses.
 - Utiliser nouveau temps verbal dans les questions.

De cette manière, on a suivi l'une des procédures de constitution et d'organisation des catégories présentées par Tesch (1990) pour l'analyse descriptive-interprétative: "They [the researchers] extract all relevant segments from one data document at a time, coding them into the categories as they go along"¹⁵ (p.22). Ceci fait, on a entrepris le rassemblement des catégories dégagées de tous les instruments de chaque enseignant en les raffinant, les regroupant et en les classant en fonction de leur correspondance avec les objectifs de notre recherche. Cette étape nous l'avons réalisée aussi à deux reprises et nous avons obtenu comme résultat 6 catégories pour l'enseignant 1 et 7 catégories pour l'enseignant 2, comme nous pouvons le mettre en évidence ci-dessous

¹⁵ [Ils soutirent tous les segments prépondérants d'un document à la fois, en les codant dans des catégories au fur et à mesure qu'ils avancent] « Traduit par nos soins »

Enseignant 1	Enseignant 2
<p>1 Grammaire : Réglementation et expression</p> <p>1.1 Grammaire comme des règles</p> <p>1.2 Approche esthétique de la grammaire</p> <p>2 Types de représentations</p> <p>2.1 Représentations biographiques</p> <p>2.2 Apprentissage pour les futurs professeurs</p> <p>2.3 Enseignement pour les futurs professeurs</p> <p>2.4 Culture pédagogique</p> <p>3 Focalisation sur le contenu</p> <p>3.1 Grammaire et lexique en contexte</p> <p>3.2 Orientation de la parole de l'étudiant</p> <p>4 Les interactions en classe</p> <p>4.1 Discussion motivée par l'enseignant</p> <p>4.2 Interruptions et interventions du professeur</p> <p>4.3 Étudiant protagoniste</p> <p>4.4 Espaces pour rétroactions et corrections</p>	<p>1 Apprentissage et enseignement universitaire</p> <p>1.1 Apprentissage traditionnel</p> <p>1.2 Enseigner pour apprendre</p> <p>1.3 Enseigner autrement</p> <p>2 La grammaire explicite</p> <p>2.1 Connaître la grammaire pour l'enseigner autrement.</p> <p>2.2 Thème grammatical : fil conducteur.</p> <p>2.3 Utilité de la prise de conscience</p> <p>2.4 Approche communicative et grammaire</p> <p>3 Activités portant sur le sens</p> <p>3.1 Activités de production écrite</p> <p>3.2 Activités de production orale</p> <p>3.3 Interaction sur sujets grammaticaux</p> <p>3.4 Autour de la compréhension écrite</p> <p>3.5 Activités autour de multiples habiletés</p> <p>3.6 Activités groupales</p>
<p>4.5 Espaces pour l'autocorrection</p> <p>5 Décisions de l'enseignant</p> <p>5.1 L'étudiant pris en compte</p> <p>5.2 Choix de l'exposé</p> <p>5.3 Décisions concernant les interventions</p> <p>5.4 Décisions sur les corrections</p>	<p>4 Enseignant aux multiples facettes</p> <p>4.1 Enseignant qui rend l'étudiant responsable</p> <p>4.2 Enseignant autoritaire</p> <p>4.3 Enseignant conseiller et juge</p> <p>4.4 L'enseignant qui corrige</p> <p>5 L'étape de la conceptualisation</p> <p>5.1 Espace pour travail autonome</p> <p>5.2 Formalisation conceptuelle progressive</p> <p>5.3 Actions pour la conceptualisation</p> <p>5.4 Désavantages des outils technologiques</p> <p>5.5 Utilité de la prise de conscience</p> <p>6 Intentions et alternatives de l'enseignant</p> <p>6.1 Intentions sur le déroulement des cours</p> <p>6.2 Faire réfléchir sur la profession enseignante</p> <p>6.3 Intentions sur le moment de l'évaluation</p>

C'est ainsi alors que se conclut la phase de l'analyse et que l'on passe à l'interprétation des catégories à la lumière des objectifs de recherche. Tout cela en mettant en dialogue les différentes constructions conceptuelles des auteurs encadrant notre arrière-plan théorique et les données recueillies. Finalement, l'ensemble de chaque enseignant sera mis en parallèle lors d'une étape de construction des conclusions significatives pour cette recherche.

Chapitre IV : Interprétation des données

Pour commencer, dans cette étape d'interprétation des données, il sera important de mener une réflexion autour des savoirs et des croyances de chaque enseignant qu'il nous a été possible de dévoiler et de rassembler par le biais de cette recherche. De cette manière, on pourra les mettre en parallèle afin de tenter une reconstruction cohérente de tout ce qui est impliqué dans l'identité du professeur de FLE en ce qui concerne l'enseignement - apprentissage de la grammaire.

Représentations de la grammaire et de sa didactique : la confluence des théories implicites et explicites.

Pour sa part, dans les explications fournies par l'enseignant N° 1 tout au long des entretiens, il a été possible de mettre en évidence un réseau de représentations se développant dans un ordre singulier : l'enseignant se voit amené à amorcer son discours en faisant appel à des savoirs construits ailleurs pour les adapter ensuite à ses propres interprétation et expérience. Ainsi donc, on est face à un enseignant luttant pour concilier deux types de savoirs. Pour lui, la grammaire, son enseignement et son apprentissage sont nécessaires dans la mesure où elle s'avère être un ensemble de règles dont la connaissance va permettre ou empêcher l'expression.

On pourrait considérer cette attitude de l'enseignant, d'envisager et d'expliquer la notion de grammaire en enseignement des langues, comme une arme de défense. C'est-à-dire, pour mieux réfléchir à ce qu'il peut dire depuis sa propre perspective et ainsi rester objectif ou neutre. Certes, dès le début, il aurait pu laisser entendre sa propre voix sur la mauvaise expérience qu'il a vécu en apprenant la grammaire à l'école et, pourtant, il ne l'a pas fait. C'est plus tard dans

son discours, que l'enseignant lui-même le reconnaît : *“j’ai commencé à voir la grammaire quand j’étais petit explicitement et pour moi c’était une torture.”* (ESD, ligne 89) Il reconnaît même que ce fait peut avoir une incidence significative dans son exercice professionnel au présent : *“Vous voulez faire le lien entre les représentations et la pratique? Là, nous avons une représentation liée à des aspects biographiques.”* (ESD, ligne 91-92) Comme le signale Pajares (1992) et ensuite le réaffirme Pozo *et al* (2006), les croyances sont des représentations qui sont ancrées de manière si forte chez la personne qu’elles deviennent des théories et qu’elles ont des éléments transmis par les cultures d’apprentissage dans lesquelles s’est vue inscrite la personne.

En suivant ce même parcours anecdotique de l'enseignant, on a pu dévoiler ce que Pozo *et al.* (2006) nomment les niveaux de représentation des théories implicites. Par l'insertion de l'enseignant dans une activité de réflexion, il fait ressortir à la surface des tissus de représentations concernant la grammaire et son apprentissage, bien qu'il ne soit pas conscient de la formation de ce réseau : *“...je n’aimais pas faire des exercices, faire des phrases, remplir des cases, je n’aimais pas ça quand j’étais petit. Je n’étais pas très bon à l’école en français.”* (ESD, ligne 99-100) Ici, nous pouvons construire un réseau dans lequel des notions se connectent les unes avec les autres. Les unes sont la matière première de la construction des autres : faire des exercices de grammaire = manque de motivation = mauvaise utilisation de la grammaire = échec scolaire.

Cette prise de position externe devenant interne est observable lorsque l'enseignant commence à dire : *“Il faut parler des règles...”* (ESD, ligne 6-7) ou *“la grammaire ou les règles de la grammaire, certain ensemble des règles qui constituent la grammaire doit être*

considéré par l'enseignant...”(ESD, ligne 16-17); pour après passer à dire “*Parfois, on voit des monstres...on voit l'imparfait utilisé comme un participe passé...*”(ESD, ligne 32). C'est ainsi que le professeur prend la place de celui qui détermine les règles et il porte son avis évaluateur. En plus, il tente de rendre cohérent ses propres convictions : accepter ou non la notion de règle ? Il voudrait ne pas avoir ce rôle d'évaluateur mais il l'a contre son gré. Alors, on peut confirmer ce que Cuq (1996) explique concernant ce qu'est enseigner une langue : pour le professeur, il ne s'agit pas seulement d'une pratique langagière mais aussi d'une pratique d'évaluation de ce qu'il faut dire ou ne pas dire, faire ou ne pas faire.

Mais, cette action consciente ou inconsciente de mettre sur le même plan des savoirs externes et des savoirs ou croyances propres est renforcée lorsque l'enseignant met en avant sa formation et son expérience vis-à-vis de la littérature. Il le signale ainsi : “*étudier la littérature m'avait donné sensibilité à la grammaire, dans le cadre d'analyse esthétique.*” (ESD, ligne 201-202). De cette manière, à partir de la construction de ce grand réseau des représentations qui composent l'identité professorale, l'enseignant est parvenu à la formation de sa propre théorie et/ou méthodologie. Nous sommes donc face à une élaboration de sa propre connaissance professionnelle, telle qu'expliqué par Fandiño-Parra (2017). De plus, cette connaissance professionnelle a été également influencée et alimentée par ce que l'enseignant lui-même appelle l'acquisition “d'une certaine culture pédagogique” : “*d'une part, par les discussions avec les collègues, d'autre part, par les lectures personnelles.*” (ESD, ligne 176). Alors, toutes ces représentations partagées avec les autres enseignants peuvent prendre tellement de force qu'elles deviennent un savoir savant indispensable pour tout le groupe de formateurs, comme l'explique Perrenoud (1998).

Ensuite, cette connaissance parvient à être approfondie dans le discours de l'enseignant quand, de manière indirecte, le professeur essaie de résoudre un conflit entre deux types de grammaire : la grammaire des étudiants et la grammaire des écrivains. En nous appuyant sur les postulats de Tanriverdieva (2002), il s'agirait donc de marquer la différence entre la grammaire de la langue et la grammaire de la parole. Il paraît que pour lui l'étudiant ne peut être situé au niveau de la parole sans être préalablement passé par la grammaire de la langue, tel que le font les écrivains : *“Alors, à quel moment on est en train de flexibiliser, d'adapter la langue à de nouveaux moyens d'expression[...]Je crois que l'hypothèse d'un élève qui commence à apprendre la langue c'est qu'il s'agit d'une erreur.”* (ESD, ligne 42-45)

Rappelons-nous maintenant du concept de transposition interne énoncé par Perrenoud (1998), d'après qui

...plus le reflet est fidèle et plus les situations sont stéréotypées (cours et exercices), plus il est tentant de penser cette reconstruction comme une simple transmission des “vases communicants”. Plus l'apprentissage est incertain, plus il dépend d'activités, plus il devient évident que la transposition didactique n'est pas un parcours du savoir...
(p.510)

En effet, on peut bien se rendre compte que, en expliquant les activités proposées et leur déroulement, l'enseignant fait part d'une adéquation des savoirs en littérature et en langue pour rendre accessible aux étudiants le côté esthétique ou expressif des aspects grammaticaux de la langue. Mais pas seulement. Dans ce qu'il affirme proposer en classe, il est à remarquer la réalisation d'un exercice d'analyse esthétique entrepris par le professeur et, ensuite, transféré et encouragé chez les étudiants.

Avec cet exercice que l'enseignant dit promouvoir en classe, il paraît qu'il est d'accord avec cette conception d'enseignement de la grammaire selon laquelle il s'agit d'aider l'apprenant à construire sa propre grammaire à travers la réflexion du fonctionnement de la langue. Dans les mots de Cuq (1996), il s'agit de développer une conscience grammaticale. À ceci, on peut ajouter le fait que l'enseignant accorde une très grande importance à l'utilisation du métalangage provenant des disciplines linguistiques et sans faire de modifications ou de simplifications. Il met en avant le fait que les apprenants se forment pour être futurs professeurs de langue et, pour cette raison, il leur revient de bien connaître cette terminologie. Ce qui n'a pas été précisé c'est la raison pour laquelle ces futurs enseignants se voient dans l'obligation de maîtriser ce type de métalangage. De plus, cette nécessité est manifestée comme une évidence chez tous les professeurs lorsque, par exemple, il dit : *“Alors, bien sûr que si on enseigne le français à un enfant, alors on va pas utiliser constamment le mot substantif ou ça dépend du contexte, n'est-ce pas ?”* (END, ligne 47-48). De cette manière, l'enseignant rend explicite une théorie de domaine, concept développé par Pozo *et al.* (2006), étant donné que selon certaines contraintes, ici le public visé, le rôle et le type de métalangage, la théorie va varier.

Dans cette démarche, on peut observer aussi ce que Galatanu (2011) nomme l'activité d'échange sur les contenus avec les étudiants. Il y a ainsi lieu à une confrontation des représentations des deux côtés : professeur et étudiants. Une confrontation qui amène l'enseignant à formuler des hypothèses sans qu'elles ne soient vraiment confirmées. On peut ainsi le voir lorsqu'il déclare : *“...eux aussi (les étudiants), ils avaient cette intuition que le rêve a un certain aspect vague qu'il faut essayer d'exprimer d'une certaine manière en utilisant des aspects de la grammaire.”* (ESD, ligne 246-247)

En outre, il est possible de considérer que cette confrontation ou discussion sur l'essence de l'expression grammaticale littéraire permet de confirmer ce que l'enseignant s'était efforcé de laisser entendre par grammaire et son enseignement : *“ouvrir la porte à une prise de conscience sur les moyens d'expression que permettent certaines règles de grammaire [...] et de quelle manière le non-respect de ces règles pourrait entraver une bonne, pas bonne, une communication efficace.”* (ESD, ligne 22-25)

C'est aussi de cette façon que l'enseignant met l'accent sur la nécessité de corriger ce non-respect des règles. En plus, c'est ici que l'on observe que lorsque le professeur tente de rendre explicites les raisons sous-tendant son agir, lui et son interlocuteur dans les entretiens se retrouvent face à un grand dilemme de conceptualisation et d'organisation des représentations : *“Je ne sais pas si on devrait chercher une certaine homogénéité dans le type de corrections qu'on fait avec tous les élèves...”* (END 2, ligne 516-517)

Cependant, cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas une logique tissant ce grand réseau des croyances et des savoirs. Ce qui peut être mis en évidence c'est qu'il y a une représentation se situant au cœur : interrompre et corriger seulement lorsque la communication ou la compréhension se voit affectée. Les autres représentations sont autour et se connectent les unes aux autres selon différents critères. Pour cette raison, on peut parler des théories de domaine, comme Pozo *et al* (2006) les nomment : d'une part, lorsqu'il est question de faire un exposé, pour l'enseignant il est nécessaire de prendre en compte le degré de décontraction chez l'étudiant. Mais, s'il s'agit d'une discussion, l'enseignant pense à favoriser l'échange par-dessus la correction des erreurs.

D'autres intentions ou motifs se trouvant à l'origine des décisions prises par l'enseignant semblent aller dans la même direction que les idées de Fandiño-Parra (2017), lorsque ce dernier signale que les espaces d'apprentissage d'une langue étrangère doivent favoriser des processus innovants pour développer sa propre connaissance professionnelle. En s'appuyant sur un argument similaire, l'enseignant développe un raisonnement caractérisé par la recherche d'arguments et d'explications pour rendre clair que le but final de son travail n'est pas la formation professorale des étudiants et qu'il n'enseigne pas une matière mais la valeur trouvée dans cette matière.

Néanmoins, cette conviction de l'enseignant entre en contradiction avec d'autres explications qu'il donne. Premièrement, il paraît que l'enseignant ne se sent pas complètement sûr que son activité proposée, l'exposé, soit vraiment le meilleur outil pour transformer la réalité éducative immédiate de l'étudiant. Au contraire, il manifeste un certain espoir pour que la réflexion sur cette activité amène l'étudiant à innover dans son exercice ultérieur : *"peut-être j'espère, pas j'espère bien, essayer de s'éloigner de ce type d'activités..."* (END 2, ligne 642-643). De cette manière, surgit la question : si l'enseignant sent que cette activité doit être renouvelée, pourquoi n'a-t-il pas fait le premier pas pour la changer ? Deuxièmement, au moment de faire la comparaison entre la valeur d'apprendre une langue et la valeur d'apprendre une autre discipline, l'enseignant se retrouve dans une voie sans issue. En effet, il pense attribuer une valeur plus évidente à l'enseignement-apprentissage d'une autre discipline mais, en réalité, il ne le fait pas : *"les mathématiques sont importantes parce que la science."* (END 2, ligne 665) Alors, on ne pourrait pas se dire les langues sont importantes parce que la linguistique ou la grammaire ?

Quant à l'enseignant N° 2, il est possible de constituer un schéma des savoirs et des croyances dans lequel on peut situer au centre un dilemme que l'enseignant essaie de résoudre en s'appuyant sur ses propres convictions, expériences et décisions sur les actions de classe. Il s'agit du dilemme de ne pas pouvoir établir avec complète certitude si la grammaire est l'objectif central des cours et du programme et si son enseignement est nécessaire. On peut observer même qu'elle se contredit en affirmant : *“Même si nos programmes ne sont pas basés sur la grammaire, ils ont un fil conducteur qui c'est l'aspect de grammaire, d'accord ?”* (ESD, ligne 42-43). Alors, son explication n'est pas claire et ne pouvant mieux s'exprimer à ce sujet, elle essaie de trouver le point d'équilibre en reprenant et développant la différence entre structure / langue au travers du thème “activités de découverte”.

Il paraît donc qu'il y a un besoin de mettre en place une théorie selon laquelle, tel que le dit Cuq (1996), il est indispensable de refuser de faire de la nomenclature grammaticale l'objectif didactique de la classe de langue en revitalisant les concepts linguistiques abordés. En tout cas, sans pouvoir affirmer que ce soit un besoin au niveau pédagogique ou au niveau discursif seulement. En plus, si les concepts linguistiques apparaissent dans le programme et l'enseignant les respecte c'est parce que, d'une manière ou d'une autre, elle croit dans ce qu'établit le Ministère d'Éducation Nationale (MEN) (2013) et l'université Pedagogica Nacional (UPN) (2010) : les professeurs de langue doivent développer une compétence communicative composée des connaissances linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques de la langue cible.

Pour l'application de cette théorie que l'enseignant paraît défendre, elle fait recours à la construction et explicitation d'une notion de compétence chez le professeur de langues. Cette

notion de compétence avait déjà été développée par Perrenoud (1998) qui affirmait que tout professeur va mettre en action des ressources cognitives et affectives pour atteindre ses objectifs et que, pour ce faire, il va les mobiliser en se servant des opérations mentales concrètes. Dans ce sens, l'enseignant interrogé et observé ne peut pas s'empêcher d'accorder une grande importance aux théories "en vogue" (approche actionnelle et communicative) et de les assembler dans son agir en classe. D'un autre côté, les opérations mentales sont exigeantes, vues comme adéquation à des contraintes externes, y compris le travail grammatical : *"ce n'est pas évident de préparer des cours en tenant compte de cette approche parce que tu as besoin de temps, de préparer, tu as besoin de matériel mais tu as besoin surtout d'idées, de beaucoup d'idées."* (ESD, ligne 84-86)

Ce travail exigeant et engageant que l'enseignant s'impose semble aussi être le résultat de ce que Pozo *et al* (2006) appellent une réintégration hiérarchique des représentations ou des théories sur lesquelles elle se basait dans le passé et celles de son exercice professoral actuel. Ainsi donc, l'enseignant manifeste un besoin de résoudre le conflit entre les principes d'enseignement qu'on lui a appris pendant sa formation et les principes qu'elle a appris dans la pratique : *"on est forcé de dire que cela fonctionne puisque je parle français..."* (ESD, ligne 22)

Dans son récit de ce qui a changé entre la vision et la méthodologie avant et après, il ressort la grande influence des principes implicites déjà devenus acceptés et normalisés dans une culture à tel point qu'ils sont pris comme des procédés appropriés : *"je pensais que je devais tout connaître..."* (ESD, ligne 56-57). Alors, surgit la mise en question de ses principes grâce à l'opportunité d'exercer sa profession et de partager avec d'autres collègues. Par conséquent,

le changement arrive sous forme d'une révélation et cette théorie qui longtemps est considérée correcte s'effondre, donnant lieu à une redistribution des représentations. Cette redistribution est expliquée à partir des trois axes proposés par Villoro (2009) d'après qui ce sont des aspects clés pour comprendre l'origine et l'essence des croyances : antécédents, en l'occurrence la formation : *"c'était la manière dont je l'avais apprise."* (ESD, ligne 58) ; motifs, que l'on va considérer ici comme les valeurs affectives et émotionnelles : *"c'est difficile aussi de concevoir un cours où je sens que je ne m'amuse pas."* (ESD, ligne 53-54) ; et arguments d'ordre subjectif et collectif : *"un super collègue qu'on a, Jaime Ruíz, qui nous a toujours montré une autre manière de travailler..."* (ESD, ligne 74-75). Ainsi, croyances personnelles deviennent savoirs experts.

En revenant à la notion de "activités de découverte" que l'enseignant a introduite dans son discours, s'y ajoute une représentation de grammaire contextualisée et descriptive, comme le signale Tanriverdieva (2002). Ainsi donc, pour l'enseignant, la grammaire doit être abordée en partant d'un document déclencheur authentique et en concevant des activités impliquant les étudiants dans des actions d'analyse de l'utilisation des éléments grammaticaux concrets :

...disons que tu choisis l'article en fonction des thèmes que tu veux travailler. Parfois un ou deux on se permet de travailler mais, bien évidemment, ça prend du temps parce que ce n'est pas simplement okay, regardez ce qu'il y a dans le texte, mais c'est un peu de guider les éléments, de souligner, de mettre des repères ou de faire des questionnaires... (ESD, ligne 118-121)

Au cœur de cette conception sur les activités d'apprentissage grammatical à proposer aux étudiants, apparaît une croyance sur le niveau d'attrait et d'actualité du matériel didactique et

sur son importance en enseignement de langue, quand elle compare le matériel avec lequel elle a appris et le matériel des temps récents : *“il y avait Internet mais c’était pas si courant qu’aujourd’hui donc c’était pas facile. On travaillait encore avec des cassettes, avec des vieilles chansons.”* (ESD, ligne 15-17). Pour l’enseignant, ces caractéristiques physiques et techniques du matériel vont déterminer son niveau d’authenticité et la possibilité qu’il offre de faire un travail grammatical avec immersion dans un contexte réel.

Cependant, on peut penser que cette manière de faire un travail grammatical n’est pas une raison suffisante pour justifier le choix des documents authentiques. On pourrait penser, par exemple, à l’élaboration intentionnelle des textes ressemblant à des documents authentiques et contenant les aspects de grammaire visés précédemment. En effet, l’enseignante a affirmé que l’aspect de grammaire est le critère de sélection d’un document à apporter en salle de classe : *“tu choisis l’article en fonction des thèmes que tu veux travailler.”* (ESD, ligne 118-119). La solution de cette distinction entre authentique ou non authentique paraît se situer donc dans la notion de registre.

Toutes ces décisions prises par l’enseignant au niveau de l’apprentissage des aspects grammaticaux sont rattachées non seulement à une volonté d’enseigner la grammaire en revitalisant ses concepts mais encore à la pleine conviction de la nécessité de bien connaître la grammaire pour pouvoir enseigner une langue. Cette interprétation de la réalité peut s’expliquer depuis ce que Villoro (2009) nomme “réalisme implicite ou naïf” : construction des associations régulatrices des phénomènes du monde. En l’occurrence, l’enseignant établit des rapports entre la manière d’apprendre la grammaire et le type de public à qui on s’adresse :

Donc là, c'est la différence, par exemple, avec quelqu'un qui va dans un institut parce qu'il va faire un voyage, il n'a pas besoin de savoir, c'est juste le communicatif. Et quoiqu'on essaie de travailler ici le communicatif, il faut pas perdre de vue qu'ils vont être enseignants. (END 2, ligne 333-335)

Aussi, on peut mettre en évidence que, comme le signale Perrenoud (1998), l'enseignant va partir des savoirs communs sur les avantages de connaître les règles de grammaire venant de l'expérience et des croyances mais, en suivant une réflexion, ils peuvent devenir des savoirs experts ou professionnels. Il faudrait que l'enseignant rende explicite dans quels savoirs scientifiques elle se base pour réaffirmer la validité de ses intuitions subjectives, selon lesquelles comprendre la grammaire va permettre de mieux l'enseigner. De cette manière, elle formera une théorie complète et solide. En tout cas, ce qui s'avère évident c'est que l'enseignant met à disposition des ressources cognitives mobilisées par opérations mentales : elle adapte les activités de théorisation grammaticale en cachant le critère de note pour que les étudiants mènent à bien un exercice métacognitif consciencieux.

Une autre opération mise en évidence par l'enseignant consiste en l'application d'une méthodologie interrogative. C'est-à-dire, il y a un intérêt crucial pour accorder un temps à la réalisation d'une activité menant les étudiants à confronter leur propre niveau de connaissance et de compréhension des aspects grammaticaux. Cet objectif de rendre les étudiants conscients des éléments de la langue qu'ils utilisent et de les faire rester attentifs à les employer quand nécessaire, commence comme la manifestation d'une théorie implicite et veut se transformer dans une théorie explicite ou d'ordre générale. (POZO ET AL., 2006)

Comme théorie implicite, il y a la croyance de l'enseignant dans l'utilité de ses actions visant la prise de conscience des éléments grammaticaux et des temps verbaux. Comme théorie explicite, il y a l'énonciation d'une vérité déjà constatée par l'enseignant : l'appropriation des savoirs grammaticaux est atteinte au fil du temps. Ainsi donc, les actions sous-tendant la théorie implicite sont défendues parce qu'elles permettent cette appropriation dans le temps, raison pour laquelle l'enseignant se sert de l'énumération des preuves : *“Mais quand ils commencent à voir le discours de certains et qu'ils commencent à l'utiliser bien ou qu'ils commencent à avoir un discours bien construit, je dis: ah d'accord, oui ça marche.”* (END 2, ligne 413-415)

Dans ce processus, l'enseignante influe par ses propres représentations, conceptualisations et métalangage sur l'activité d'introspection et d'explication de l'apprenant. Cela est mis en évidence, par exemple, dans la concurrence entre ses représentations sur l'utilisation du traducteur et de l'Internet et celles des étudiants : *“...parce que, franchement maintenant, c'est le traducteur partout, Internet partout.”* (ESD, ligne 159). N'oublions pas qu'elle avait défendu l'utilisation et la contribution de l'Internet dans sa recherche de matériel. En outre, au-delà de l'objectif de mettre à disposition les connaissances d'une langue, il y a un intérêt manifesté dans le discours pour construire chez l'étudiant une attitude d'autonomie et de questionnement critique vis-à-vis de son processus d'apprentissage : *“c'est à eux de faire les corrections...”* (ESD, ligne 160), *“je mets en valeur quand ils se corrigent eux-mêmes.”* (ESD, ligne 164-165). Sans doute, c'est l'un des objectifs tracés pour la formation des futurs professeurs de langue, comme le signale Fandiño-Parra (2017) au moment de parler du modèle pratique-critique qui conçoit la mise à disposition des espaces de travail autonome et réflexif en classe.

On a pu ainsi voir que tantôt l'enseignant N°1, tantôt l'enseignant N°2, considèrent nécessaire la prise en compte des postulats développés et répandus par des savoirs ou théories externes et déjà prouvés pour tisser leurs propres représentations. En plus, ils sont d'accord, de manière plus ou moins directe, pour attribuer de l'importance à l'enseignement de la grammaire mais en fonction d'une perspective d'apprentissage de la langue visant le développement des habiletés communicatives et métacognitives.

Dans ce qui suit, on s'efforcera de mettre en dialogue tous ces aspects correspondant au profil méthodologique et discursif des deux enseignants afin de les rassembler de façon plus cohérente et significative pour cette recherche. Cela nous permettra d'analyser les implications de ces aspects dans la formation des futurs professeurs de langue et dans l'actualisation des connaissances en didactique de la grammaire.

Vers une grammaire éloignée des manuels et proche du sens

De manière générale, il est possible de remarquer dans la méthodologie et les types d'activités de classe de l'enseignant N° 1, qu'ils tournent tous autour du développement de la capacité pragmatique de l'étudiant. Il paraît donc qu'il y a une préoccupation et un intérêt très fort pour aborder la langue depuis la perspective de son usage ou de son emploi. D'un côté, il y a une manifestation constante de la part de l'enseignant de vouloir rendre clair des mots qui peuvent paraître avoir le même sens mais qui ne l'ont pas lorsqu'ils sont utilisés dans une situation particulière. Comme on peut le voir sur différents journaux de bord, pour mener à bien cet éclaircissement, l'enseignant se sert de l'exemplification et de l'explication : *"l'étudiant signale au professeur qu'il ne sait pas s'il faut utiliser le mot professeur ou maître. En guise de réponse, le professeur lui présente deux cas où il faut utiliser l'un et l'autre."* (JDB 3)

C'est ainsi que l'on peut affirmer et constater que l'enseignant base son discours et sa participation en classe sur l'explicitation de ce que Courtillon (2003) nomme les règles d'emploi et les règles sémantiques : En effet, c'est surtout au fil des exposés qu'il met en valeur le traitement grammatical de la langue depuis cet angle. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de socialiser ou de débattre un texte narratif proposé par l'enseignant, cette orientation vers l'usage est aussi présente. C'est vrai que, alors que dans les exposés l'enseignant se centre dans les explications des règles sémantiques des mots spécifiques, quand il travaille les textes littéraires, il prend en considération des aspects autres, tels que le rôle des pronoms ou des éléments d'organisation textuelle. Dans ce but, il se sert des questions ou des références aux aspects contextuels d'une lecture ou d'une histoire :

Voici quelques exemples des questions que l'enseignant pose à ses étudiants tout au long de la discussion qu'il encourage et dirige : "Est-ce que ce "tu" lecteur est nous ou un autre lecteur ? Qui est le deuxième "tu" ? Qui est la première deuxième personne ? Pourquoi quelqu'un voudrait détruire l'histoire qu'il vient de raconter ? Comment vous voyez ce suspense de la fin ? Est-ce que vous croyez que cet ami existe vraiment ?" (JDB 6)

De cette manière, on témoigne aussi d'une sorte de revitalisation des concepts linguistiques, comme le signale Cuq (1996), et de leur adaptation dans des situations d'enseignement-apprentissage que l'enseignant a fabriquées et rendues possibles. Dans ce sens, on peut mettre en évidence que toutes ces connaissances et expériences en études littéraires et en études de la langue sont mises en route pour guider la construction des représentations métalinguistiques des étudiants : l'activité heuristique dont nous parle Cuq (1996). On ne peut pas oublier que ces

étudiants sont des futurs professeurs de langue et l'on pourrait penser qu'ils ont besoin de s'approprier les notions grammaticales d'une manière objective et directe. Cependant, cet enseignant laisse comprendre, par le biais de ses actions, qu'il est possible ou même nécessaire d'envisager les structures qui peuvent paraître fixes et inamovibles depuis un angle plus subjectif.

Autant dire qu'on est face aux dessous des pratiques de communication didactique car, tel que Galatanu (2011) nous l'explique, elle doit se comprendre comme la fusion des savoirs savants et des savoirs professionnels. En relation avec les savoirs savants, on se référera ici aux connaissances de l'enseignant sur les éléments structurant la langue, sur leur utilisation dans des textes littéraires ainsi que sur le contenu d'autres documents présentés en classe. Au niveau des savoirs professionnels, on observe une influence des savoirs en pédagogie et en didactique que l'enseignant s'est appropriés au fur et à mesure que son expérience avançait. En effet, l'enseignant manifeste une préoccupation pour gérer les discussions en classe et pour qu'il y ait des rapports ou des échanges avec un véritable but et une stabilité entre les étudiants : *“Lorsque les étudiantes du groupe exposant posent des premières questions, le professeur les interrompt pour proposer un premier type d'informations qu'il considère comme devant être demandées afin d'entreprendre la discussion : “D'abord, on peut commencer par les animaux, qui veut...?””* (JDB 2)

Sans doute, il est difficile d'affirmer que l'intention de l'enseignant soit vraiment d'établir et de maintenir des échanges entre les étudiants, d'autant plus qu'il reste aussi silencieux à plusieurs reprises et que cela arrive justement quand la communication semble inexistante au sein du groupe des étudiants. En tout cas, cela peut être interprété aussi comme une stratégie

pédagogique mise en place par l'enseignant et qui peut avoir comme but de rendre les étudiants autonomes et conscients de leur contribution dans l'apprentissage de tout le groupe-classe. En somme, tout cet ensemble d'actions discursives, bien qu'il soit plus ou moins cohérent, paraît être le résultat d'une mise en dialogue des savoirs savants et des savoirs professionnels. Outre les participations pour la gestion ou la réorientation des discussions, l'enseignant se sert également de la formulation des questions ou des injonctions pour amener l'étudiant à trouver la réponse, à se corriger soi-même, à manipuler les contenus et à collaborer dans l'apprentissage des autres.

En revenant à la démarche de clarification des règles sémantiques et structurales, on peut s'apercevoir que l'enseignant se démarque pour avoir une attitude corrective et prescriptive des variations. La première parce que, comme le signale Cuq (1996), l'enseignant mène une méthode de correction lorsque l'étudiant choisit une forme erronée pour une situation de communication spécifique. La seconde, du fait qu'il procède ensuite à exposer le cas d'emploi des mots selon les types de situations. Mais, ce qui va être en réalité important de signaler et d'analyser c'est que l'enseignant n'aborde pas les aspects grammaticaux à partir des exemples présentés dans des manuels mais à partir de leur utilisation dans des textes narratifs. C'est ainsi que, tel que le dit Cuq (1996), il y a lieu à une "prise de distance envers les vérités livresques." (p. 87)

Il est possible d'imaginer que cet éloignement vis-à-vis d'un travail de reproduction des structures ou des règles permet que ce processus de connaissance de la langue devienne acquisition. Courtillon (2003) signale que pour rendre plus effective cette transformation, il est indispensable que le professeur présente les formes de la langue en fonction des besoins des

apprenants et en se penchant sur la description sémantique. Notons par exemple que, en ce qui concerne la correction des textes écrits des étudiants, *“l’enseignant fait peu de commentaires et il ne donne pas d’explications. Ses commentaires concernent des corrections sur des fragments des phrases que les étudiants n’ont pas pu exprimer correctement...”* (MACE). Alors, non seulement à l’oral mais à l’écrit aussi, l’enseignant se base sur l’expression spontanée des étudiants et non sur la réalisation et ultérieure socialisation des exercices structuraux. La correction ou le repérage des problèmes grammaticaux deviennent, de cette façon, le traitement des problèmes d’expression et d’intercompréhension.

Serait-il donc pertinent de déclarer que les activités de classe, d’après Perrenoud (1998), constituent la transmission des “vases communicants” ou se caractérisent plutôt comme étant le moteur et l’élan de l’apprentissage ? D’un côté, il est mis en évidence que les activités peuvent être propices au développement des compétences d’ordre communicatif et pédagogique, tel que visé par le programme de formation des professeurs de langues selon le dépliant élaboré par l’Université Pedagogica Nacional (2010). En ce qui concerne la compétence pédagogique, l’université signale l’importance de construire une capacité à élaborer et à se servir d’une connaissance métalinguistique. Précisément, l’utilisation du métalangage par l’enseignant lors des discussions de correction ou d’orientation sur l’emploi des éléments de la langue est remarquable :

il est évident que le professeur fait appel à certains termes linguistiques au moment de discuter les fautes avec ses étudiants: “Ça serait pas l’adjectif mais le substantif.”
“Ce n’est pas un connecteur. Alors, qu’est-ce que c’est ? “Quelles sont les règles de

l'accord du participe passé avec les auxiliaires ? “Est-ce qu’il est nécessaire d’utiliser le conditionnel dans ce contexte-là ? “Un synonyme moins fort.” (JDB 1)

Néanmoins, il est nécessaire de mentionner qu’il y a eu une absence d’activités ou de discussions ayant comme but l’explication formelle ou explicite du fonctionnement des structures de la langue. Et cela de la part de l’enseignant comme de celle des étudiants.

Pour terminer, en poursuivant dans ce sens, on peut argumenter que l’on fait face à la mise en place de trois types de grammaire signalées par Tanriverdieva (2012) : grammaire descriptive, générative et énonciative. Dans la première, comme on l’avait indiqué préalablement, l’enseignant poursuit une méthode de description des usages des mots selon des contextes concrets. Par rapport aux deux autres, on peut y voir la spécificité de la méthodologie suivie par cet enseignant. D’un côté, il promeut l’exploration des usages créatifs des éléments de la langue ou dont le fonctionnement peut être expliqué de manière alternative. De l’autre côté et en conséquence, l’enseignant facilite le placement de ces usages d’après la perspective d’un énonciateur (écrivain) et dans une situation d’énonciation (histoire, intention et type de texte) :

le professeur pose quelques questions menant à donner une explication à propos de l’utilisation des parenthèses et de la phrase contenue à l’intérieur (une phrase interrogative): “Pourquoi on ne pose pas de questions dans un texte historique? Pourquoi il est bizarre de trouver une question de ce type dans un texte informatif ?” (JDB 4)

En conséquence, on peut tirer comme conclusion l'idée de Fandiño-Parra (2017) selon laquelle les espaces de formation professorale doivent être caractérisés par l'incitation à l'introspection et à la réflexion, l'apprentissage à travers l'action et le transfert de l'apprentissage au contexte des étudiants. Cependant, cette dernière stratégie n'est pas complètement mise en évidence étant donné que les thématiques des exposés ou des documents apportés par le professeur ne sont pas proches du contexte historique, culturel et social de la vie de ces jeunes en formation :

...les étudiants peuvent s'arranger et présentent le thème de leur exposé : Les inventions au XVIIIème siècle. Les étudiants développent l'exposé en se partageant les tours de parole ou les sujets. Ainsi donc, ils font le récit de l'histoire des inventions militaires, scientifiques et artistiques de l'époque. De plus, ils projettent des vidéos sur lesquelles on explique la construction du château de Versailles et les techniques de peinture de deux tableaux représentatifs de l'époque. (JDB 5).

Autrement dit, il y a une implication des contenus dans des contextes précis mais, dans la plupart des cas, il s'agit de contextes "fictifs" dans le sens où les étudiants pourront difficilement établir un lien entre ce qu'ils présentent et leur vécu.

En ce qui a trait aux démarches suivies par l'enseignant N° 2, il faudra partir de la prise en compte de l'argument donné par Perrenoud (1998) au moment d'établir une définition concernant la transposition didactique. Rappelons-nous qu'il signale qu'elle

...n'a pas de légitimité et d'incidences concrètes sans une participation active des experts eux-mêmes, non comme simples comparses d'une enquête, mais comme

acteurs sociaux identifiant et définissant les savoirs dignes d'être acquis par les nouveaux praticiens du domaine considéré. (p.503)

Dans cet ordre d'idées, on peut se rendre compte que l'enseignant concerné semble avoir pris des décisions tantôt au niveau des savoirs tantôt au niveau de la manière dont elle préfère les présenter.

Relativement aux savoirs savants, outre l'étude et le traitement de différents temps verbaux, il y a un intérêt particulier de la part de l'enseignant pour mener à bien des exercices d'apprentissage et d'évaluation du lexique : *“Comme deuxième activité, l'enseignante se dispose à lire des définitions correspondant aux mots qui se trouvaient dans le texte qu'ils devaient lire. Les étudiants doivent identifier le mot auquel chaque définition fait référence et l'écrire sur la feuille.”* (JDB 7). De même, l'enseignant a manifesté consacrer un temps du cours pour entamer une mise en commun lors de laquelle il est possible de vérifier le degré de compréhension des étudiants d'un document ou d'un article qu'ils avaient à lire : *“Pour vérifier cette compréhension, la professeur pose des questions spécifiques: “Quel est le mot qui évoque des événements terribles?” “Qu'est-ce que l'autel ?” “Si on dit qu'il était membre d'une organisation armée secrète, ça veut dire que c'était légal ?””* (JDB 1)

D'une manière ou d'une autre, tel qu'on a pu le constater chez l'enseignant N°1, le lexique ou plutôt sa compréhension est presque au cœur des activités des séances de classe observées. Les deux enseignants ont un intérêt particulier pour s'attarder sur cet aspect de connaissance lexicale. On peut imaginer que cet agir répond à deux possibles nécessités : soit parce qu'ils considèrent que la non-compréhension ou correcte définition d'un mot peut entraîner des

possibles malentendus, soit parce que c'est grâce à leur traitement qu'ils pourront parvenir plus facilement à ce que les étudiants comprennent l'utilisation des structures grammaticales.

Dans le cas concret de l'enseignant N° 2, cette démarche qu'elle entreprend à travers la discussion sur le lexique, permet d'aborder des aspects formels et communicatifs de la langue. Outre les actions discursives mises en place, on peut remarquer une mobilisation des savoirs professionnels, si l'on tient compte de ce que Galatanu (2011) explique. Rappelons-nous que ce type de savoirs a trait à des connaissances sur les disciplines de l'enseignement des langues, telles que la pédagogie, la didactique et la psychologie, entre autres.

En effet, il y a une transformation constante du rôle de l'enseignant et cela se manifeste à travers des activités comme l'explicitation. Ici, l'enseignant joue avec l'alternance de deux facettes : dans l'une, elle mène un déroulement d'activités au cours desquelles l'étudiant doit mener des actions d'exploration et d'explicitation des formes de la langue. Dans l'autre, elle apporte des réponses de forme directe et explicite aux étudiants. Quoi qu'il en soit, on peut voir dans ces deux facettes qui s'opposent une motivation pédagogique et didactique pour amener l'étudiant à une analyse du choix et du fonctionnement des structures de la langue :

Il est possible de voir, par exemple, qu'au moment de corriger une étudiante, l'enseignante reprend le verbe et le dit correctement conjugué, mais l'étudiante ne se montre pas très convaincue puisqu'elle répète la phrase avec la correction faite par la professeur mais avec l'intonation d'une question. A ceci, l'enseignante ne fait que répéter le verbe sous la forme correcte mais ne donne aucune explication pour résoudre le doute de l'étudiante. (JDB 6)

En réalité, ce moment de correction décrit dans l'extrait ci-dessus a lieu quand les étudiants formulent des hypothèses sans encore avoir vu les modes verbaux qui sont employés dans l'expression de ce type d'énoncés.

De même, ces efforts pédagogiques sont mis en route lorsque l'enseignant effectue des activités que Galatanu (2011) va nommer "activités de reformulation". Voyons quelques exemples :

Lorsque les étudiants y interviennent, ils essayent de faire bien comprendre leurs idées. Parfois, quand leurs énoncés ne sont pas très compréhensibles ou cohérents l'enseignante leur demande de répéter ou leur pose une question supplémentaire en mentionnant un mot ou une partie de l'énoncé qui n'est pas facile de comprendre par la professeur. (JDB 4) ;

Dans d'autres moments, elle donne des indices pour aider l'étudiant à repérer la faute et à la corriger lui-même: un mouvement avec les doigts pour indiquer l'utilisation des articles contractés, un mouvement de la main pour montrer la position du mot "pas" dans la négation et un pincement dans le nez pour signaler qu'il faut prononcer la voyelle nasale. (JDB 3)

En effet, cet effort se traduit, d'une part, dans une volonté de l'enseignant de donner à l'étudiant la contrainte de chercher à être clair dans la communication, d'autre part, comme il est mentionné par Cicurel (1985), c'est dans la réalisation des gestes et des signes qu'il est possible d'anéantir la force de l'interruption dans une situation où prévaut l'expression dans la langue étrangère.

Pour finir, l'enseignant réalise des actions que l'on peut rapprocher de l'activité de "redéfinition" selon Galatanu (2011), dans laquelle il y a des exercices de correction se basant sur le contexte des phrases et la production individuelle des étudiants :

À partir d'une question posée par une étudiante la professeur donne l'exemple suivant : "Si je dis : la police est arrivée quand les voleurs étaient déjà partis. Quand la police est arrivée, quel temps verbal on utilise ? Quand les voleurs étaient partis, quel temps verbal on utilise ? Nous avons deux actions : la police est arrivée et les voleurs sont partis. Quelle action se passe en premier ?" (JDB 2)

"L'enseignante fait des commentaires ou donne des explications de manière plus récurrente. Elle donne une appréciation des habiletés ou des aspects linguistiques que l'étudiant sait maîtriser et remarque les aspects que l'étudiant doit continuer à travailler." (MACE)

Dans ce sens, même dans ces activités de redéfinition, on remarque que l'enseignant cherche à faire que les étudiants eux-mêmes prennent part dans la reconstruction de leurs propos en ne leur donnant pas d'explication directe mais en ayant recours à des questions, à des exemples et à des paraphrases.

Une autre chose à remarquer concernant les activités choisies par l'enseignant N°2 c'est que ce sont des activités variées et multiples. De plus, ce sont des activités portant sur les différentes habiletés communicatives et mettant en valeur les capacités des étudiants à travailler de façon individuelle et en groupe ainsi que les capacités à inférer des connaissances textuelles et grammaticales en langue étrangère. Nous avons pu ainsi l'observer : *"La professeur et les*

étudiants se disposent à mettre en commun les idées et l'information exprimée au long d'un article abordant quelques prédictions de la vie dans le monde au futur." (JDB 4) ; *"Pour chacune de ces photos, les étudiants devront faire une description du moment où la photo a été prise et des sentiments des personnes pour ensuite faire la comparaison entre les photos."* (JDB 2). En somme, comme l'explique Perrenoud (1998), la transposition didactique ne constitue pas tout simplement un parcours du savoir compte tenu du niveau de diversité et d'incertitude des activités à réaliser en classe et en dehors de la classe.

Comme il est possible de le mettre en évidence dans ces derniers fragments des journaux de bord, l'enseignant fait un choix des documents et des exercices pour baser l'apprentissage de la grammaire sur la découverte, tel que le signale Courtillon (2003). En effet, les activités de compréhension et de production partent et sont orientées spécifiquement par un thème textuel. Au moment donc de passer à la mise en œuvre des activités de conceptualisation grammaticale, l'enseignant amène les étudiants à inscrire l'utilisation d'un aspect formel ou structurel de la langue dans le développement d'un discours oral ou écrit du thème abordé. En conséquence, comme le dit Courtillon (2003), les règles sont retenues par leur rattachement à un contexte dont les étudiants vont se souvenir :

Quand les étudiants ont fini de raconter l'histoire, la professeur reprend les phrases formulées au passé composé pour mettre en relief la différence entre la fonction de ce temps verbal-ci et la fonction de l'imparfait : "Ils sont rentrés une fois, ils sont tombés une fois, ils se sont cassé la tête une fois. Les autres phrases décrivent le décor." (JDB 1)

Pour ces motifs, on peut déclarer que l'enseignant a recours à des explications ou descriptions axées sur l'aspect sémantique. Ainsi donc, cela contribue au passage de la connaissance à l'acquisition, en tenant compte des postulats de Courty (2003). On a pu constater que l'enseignant pose fréquemment des questions aux étudiants sur la fonction des structures, sur leur valeur équivalente dans la réalité mais sans laisser de côté les questions portant sur la formation des structures.

Il est possible d'affirmer que dans les actions de l'enseignant se cachent des ressources cognitives et affectives. Comme le signale Perrenoud (1998), cet enseignant met en œuvre des opérations mentales afin de rendre visible ses ressources. Une première opération serait celle de l'activation, lors de laquelle l'enseignant conduit à l'autocorrection pour aider à se rappeler et à identifier le temps verbal ou l'élément de la langue qu'il est nécessaire d'utiliser, par les exercices de métacognition et de théorisation autonome. Ensuite, on peut remarquer des opérations de transfert, chaque fois qu'il y a une explicitation des règles sur ce qu'il est admissible et ce qu'il convient de faire lors des exercices que l'enseignant propose et en donnant les motifs : *“Elle signale aussi qu'il est inadmissible qu'ils se servent de l'espagnol et qu'ils doivent se rappeler que les connaissances sont recyclables, qu'ils ne peuvent pas bien utiliser le futur mais oublier les autres temps ou structures qu'ils ont déjà appris.”* (JDB 5)

Enfin, on peut mettre en évidence la mise au point des opérations d'adaptation et de coordination chaque fois que l'enseignant s'appuie sur la parole ou sur le comportement des étudiants pour guider la construction des énoncés et pour manifester son incompréhension. Partant de ce fait, on peut faire appel à l'idée de Fandiño-Parra (2017), selon laquelle les

processus innovants permettent non seulement la consolidation et l'amélioration de la qualité éducative mais encore de la connaissance professionnelle de l'enseignant.

En effet, toutes ces différentes facettes montrées par l'enseignant constituent la richesse et la complexité de son profil. Aussi, on est amené à se demander quelle influence ou incidence va avoir chez les futurs professeurs la mise en place alternée de ces différentes facettes ? Il se pourrait que, ne serait-ce que de manière inconsciente ou implicite, les étudiants commencent à s'apercevoir de toutes les composantes complexes et variables que peut avoir le métier d'enseignant et que cela soit le résultat d'une mise en dialogue de plusieurs facteurs, rôles et intentions aussi bien professionnels que personnels.

Arrivés à ce stade, on peut réunir toutes ces démarches dans quatre types de grammaire présentées par Tanriverdieva (2002): Grammaire externe et interne, grammaire active et passive. Pour ce qui est des deux premières, il y a une grammaire présentée par l'enseignant à travers les documents et exercices qu'elle fournit et qu'elle crée. Il est intéressant de voir que, par rapport à ces exercices, l'enseignant ne les tire pas des manuels ou des livres pour s'entraîner en grammaire. En revanche, elle prend son temps à élaborer une fiche de travail ou des séquences d'activités autour du document choisi comprenant donc la conceptualisation et application ultérieure des structures travaillées.

En ce qui concerne les deux autres types de grammaire: active et passive, l'enseignant propose des activités de communication impliquant différentes habiletés pour l'utilisation des structures de la langue, de manière plus ou moins spontanée. En même temps, il y a la place pour des activités portant sur la reconnaissance des formes de la langue, de leur fonction et de leurs différences : *“Afin que les étudiants expliquent la formation du plus-que-parfait, elle leur*

pose les questions suivantes : “Quels éléments vous trouvez qui sont similaires entre le passé composé et le plus-que-parfait?” Quelle est la caractéristique des auxiliaires du plus-que-parfait ?”” (JDB 1)

En nous centrant sur les exercices de conceptualisation, ceux-ci se caractérisent par le fait de conduire l'apprenant à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. L'activité grammaticale devient ainsi une activité d'interaction pouvant avoir des incidences positives dans la vie des étudiants, comme il est proposé par Cuq (1996). Par exemple, le développement d'un raisonnement analytique, l'éveil et la conservation d'une attitude de curiosité, l'explication de leurs raisonnements et la nécessité d'utiliser la langue pour faire part de ces explications-là.

De ce fait, la mise en route d'une modélisation des sujets grammaticaux pour résoudre des problèmes des situations d'enseignement-apprentissage est indéniable. En plus, cette modélisation s'effectue dans le cadre d'une communication didactique, telle que définie par Galatanu (2011), du fait que sont visés non seulement l'appropriation des savoirs mais également le travail effectué pour s'approprier des compétences. Notamment la compétence de métacognition et d'effort cognitif pour développer la sensibilité envers l'utilisation de la langue et ses différentes structures ou éléments.

Cela s'avère évident surtout parce que l'enseignant mène à bien les trois activités discursives citées par Galatanu (2011) : l'explicitation des contenus, l'exercice ou manipulation des contenus et l'échange sur les contenus. Cependant, il est à noter que l'ordre donné à ces trois activités est toujours variable de sorte que, aussi bien le rôle de l'enseignant que celui des étudiants, sont toujours actifs et engageants. De ce fait il est envisageable de considérer que l'enseignement a lieu dans une ambiance favorable à l'interaction et à l'inclusion d'expériences

significatives d'apprentissage, but explicité dans le dépliant de la formation de l'Université Pedagogica Nacional (2010).

En ce qui concerne plus précisément l'activité d'échange des contenus, on peut conclure que la confrontation des représentations est d'une manière ou d'une autre incitée par l'enseignant. En plus, il y a un intérêt à ce que l'enseignant s'efforce de rendre bien explicite aux étudiants l'importance de communiquer ce qu'ils font comme processus pour aboutir à l'utilisation et/ou à la sélection des éléments structurant la langue : *“ Elle y ajoute qu'ils ne sont pas dans le contexte de la langue maternelle et qu'ils doivent faire l'effort de chercher une explication à leurs actions parce que les mots ne peuvent pas leur venir à l'esprit magiquement.”* (JDB 6) Cela pourrait entrer en contradiction avec la suggestion de Courtillon (2003) qui considère que l'on doit comprendre que les modes de fonctionnement varient d'un étudiant à l'autre et qu'ils n'ont pas tous le besoin de mener à bien un exercice d'explicitation des règles.

De cette façon, on peut mettre en évidence que les deux enseignants développent des activités et des contenus ayant des buts communs. En premier lieu et comme on l'a détaillé auparavant, l'apprentissage de la langue depuis l'aspect sémantique et pragmatique non seulement des mots mais encore du contenu des documents apportés en classe. En second lieu et en relation avec ces documents sources, l'intérêt pour élaborer des exercices de conceptualisation et d'application des éléments constitutifs de la langue de manière libre et adaptée aux savoirs et aux prétentions de chaque enseignant. En dernier lieu, une mise en route d'actions et de facettes visant l'apprentissage par la découverte et par l'autoréflexion.

Maintenant, nous allons consacrer une troisième et dernière section aux spécificités de la méthodologie et des actions discursives des enseignants en tenant compte de l'exercice

d'introspection qu'ils ont mené tout au long des entretiens auxquels ils ont participé. C'est ainsi que l'on se verra confronté aux ambivalences, aux mises en rapport inattendues ou cachées et aux dilemmes de l'action enseignante. Tout cela pour rendre possible l'apprentissage des éléments structurant la langue et permettant son utilisation.

Enseigner la grammaire : reconstruction des théories à partir de l'expérience.

Pour faire référence aux aspects représentatifs de l'enseignant N° 1, on considère pertinent de partir d'un cadre général. Autrement dit, pour suivre la logique de la construction et de la consolidation des représentations chez une personne, on envisage de se placer sur le plan des théories implicites ou croyances. Dans cet ordre d'idées, on peut confirmer que tantôt les décisions prises avec antériorité tantôt les actions surgissant dans le vif des cours ont pour origine un réalisme naïf dont nous parle Villoro (2009). On peut citer, par exemple, une partie des explications de l'enseignant lorsque l'on lui a demandé la raison pour laquelle il avait voulu mettre en place une discussion autour de l'utilisation d'un aspect grammatical et il a répondu : *“Nous avons aujourd'hui beaucoup d'exemples mais au XIX siècle, au début du XX siècle ce n'était pas très commun de trouver un récit à la deuxième personne”*. (END 2, Ligne 329-330).

Effectivement, comme mis en évidence par l'enseignant lui-même, sa décision d'introduire un document, d'éveiller et de maintenir une discussion autour d'un sujet ne provient pas vraiment d'un besoin ou d'un intérêt d'effectuer un travail grammatical. Voire, qu'il s'agisse d'une question d'ordre grammatical, cela paraît seulement être une coïncidence. Au contraire, on peut remarquer que tout ce qui se passe en classe a comme début et comme fin la réalisation des rapports littéraires avec la langue.

Dans cette même optique, on peut faire appel aux principes proposés par Cicurel (2011) qui sont toujours à la base de la justification des actions des enseignants en classe. Par rapport au premier principe, il y a une motivation de la part du professeur pour faire réalité les fondements du métier de l'enseignement. Dans le cas de cet enseignant, il tente de faire le lien entre les activités et la séquence d'exercices qu'il propose en classe pour que le contact entre étudiants - langue dépasse la simple étude des formes dans un contexte académique et qu'ils soient capables de faire face à la langue dans un autre domaine de la vie. Ainsi donc, la langue est au service de la littérature et, à l'inverse, la littérature est au service de la langue.

En ce qui concerne le deuxième principe, il y a une tendance chez les professeurs à rendre compte de leurs actions à partir des rapports qu'ils ont construits avec les étudiants. Sur ce point, il est à remarquer la relation de dépendance et de complémentarité des deux principes mentionnés auparavant. C'est-à-dire que pour l'enseignant il est nécessaire ou intéressant de baser ses cours sur des activités et des thématiques permettant aux étudiants d'apprendre la langue en entrant en contact avec ses nuances diachroniques ou synchroniques. Au même titre, cela est seulement possible si l'enseignant se fait une représentation des apprenants autre que celle des étudiants : *“J'ai choisi ce texte pour qu'ils réfléchissent à la position du lecteur par rapport à une narration [...] qu'est-ce que cette narration m'invite à ressentir ou à expérimenter.”* (END 2, Ligne 342-344)

Toutefois, cette visible clarté et sécurité chez l'enseignant de vouloir travailler les différents aspects de la langue depuis une perspective littéraire se dissipe un peu au moment d'expliquer d'autres types d'actions. Ainsi, il est observable que l'enseignant éprouve de la difficulté pour donner une raison solide et cohérente quant à ses diverses décisions d'intervention ou

d'interruption en classe. En effet, il affirme avoir une intention mais ne parvient pas à la situer dans la planification ou l'habitus qu'il a déjà acquis :

je crois qu'avec une intention [...] mais je n'ai pas conçu a priori de, voilà, je vais faire ce type d'intervention avec les élèves [...] mais sur le tas ça m'est venu à l'esprit, et je crois que c'était une bonne idée pour que ce ne soit pas seulement moi qui fais des corrections. (END 1, Ligne 151-154)

De cette façon, on peut s'apercevoir que, tel que le dit Perrenoud (1999), les actions du professeur ne sont pas seulement basées sur des savoirs mais aussi sur l'habitus qu'il a formé dans son exercice professionnel. En plus, la confession que nous fait l'enseignant en admettant que faire participer les autres étudiants était une bonne idée permet de constater l'importance d'une réflexion sur les actions du quotidien dans le métier d'enseignant. Une autre chose importante à signaler est que cette réflexion a rendu possible de remarquer une sorte de lutte que l'enseignant livre pour respecter sa prémisse selon laquelle il ne faut pas interrompre la parole. Cependant, ce sont justement les erreurs d'ordre grammatical et phonétique qui l'amènent à rompre avec cette règle. C'est ainsi que ce soit de manière volontaire ou involontaire, l'aspect grammatical prend une place importante dans les décisions de l'enseignant sur ses actions en classe.

Il est mis en évidence que, au moment de mener l'exercice de tutorat pour s'entretenir avec les étudiants par rapport aux erreurs faites sur leurs productions écrites ainsi que les corrections à faire, l'enseignant agit en vue de l'atteinte d'un objectif : répondre aux besoins de clarification des idées écrites par les étudiants. Rappelons-nous lorsque Courtillon (2003) affirme que :

ce souci doit naturellement conduire l'enseignant, comme l'auteur de manuel, à fonder sa méthode et son discours sur la demande, c'est-à-dire à tenter de répondre à des besoins divers, en essayant de ne pas avoir trop d'a priori méthodologiques qui risqueraient de l'empêcher d'être attentif à ces besoins (p.125).

Dans le cas concret de cet enseignant, on pourrait considérer que dans sa manière d'agir, il suit cette prémisse mais au lieu de partir des demandes de clarification des étudiants eux-mêmes, il les amène dans une clarification qui naît d'un manque qu'il est nécessaire de remplir. Autant dire que l'enseignant ne base pas sa méthodologie dans la formulation des questions ou des actions pour faire ressortir les besoins des étudiants parce qu'il croit déjà les identifier :

Parfois, je lis tout le texte et je souligne les aspects importants pour ensuite revenir sur ces aspects pour voir le lien entre les paragraphes. Parfois, aussi, si j'ai une idée alors, parfois, je fais un signe pour me rappeler ensuite de dire ça à l'élève. (END 2. Ligne 694-696)

De même, on peut remarquer que le professeur s'aperçoit de l'absence d'une méthodologie de catégorisation des erreurs bien définie. Mais, bien qu'il reconnaisse que cela pourrait être utile pour les étudiants, il ne le conçoit pas dans son activité professorale : "...c'est vrai que ce sont plutôt des marques pour appuyer le discours oral [...] Mais, peut-être je devais codifier plus clairement [...] je ne sais pas si je suis en mesure de changer ça." (END 2. Ligne 710-714). Tout cela voudrait-il donc dire qu'enseigner équivaut à satisfaire des désirs personnels ?

De manière indéniable, les désirs personnels peuvent jouer un rôle fondamental dans les décisions et les actions réalisées en classe. Mais non seulement parce que l'on a pu s'apercevoir

qu'elles se sont également fondées sur des typifications provenant des actions antérieures, comme Cicurel (2011) l'a affirmé. En effet, à certains moments de son discours, l'enseignant n'arrive pas ou ne se préoccupe pas pour déterminer avec exactitude d'où proviennent les jugements qu'on lui a fait concernant sa réalité professorale : *“Parce qu'on a souvent remarqué que parfois dans les exposés spécialement, quand je suis en train de corriger une erreur, ils continuent à la commettre d'une manière systématique.”* (END 2. Ligne 398-399). De cela, nous pouvons constater que l'enseignant a déjà eu un parcours d'expériences qui lui a fourni les éléments nécessaires pour déterminer jusqu'à quel point il peut continuer à mettre en place sa méthode caractéristique.

En parallèle, c'est à partir de cette réflexion explicitée que l'on peut reconstruire ce grand tissu de représentations et que l'on peut remarquer que les croyances et les savoirs vont ensemble et qu'il est difficile de les séparer. En conclusion et justement pour cette variété de critères et d'expériences passées, l'intervention du professeur aboutit à l'affirmation de devoir suivre une *“hétérogénéité de la correction”*.

Pour toute cette démarche de prise de décisions, on avait déjà pu mettre en évidence précédemment que l'enseignant articule des savoirs savants et des savoirs professionnels, comme il est signalé par Galatanu (2011). De plus, l'information obtenue lors des entretiens a permis de constituer un ensemble d'éléments caractéristiques de la méthodologie de l'enseignant au moment d'effectuer l'activité d'échange sur les contenus, lors de laquelle Galatanu (2011) affirme qu'il y a une confrontation des représentations.

Précisément, cet espace de confrontation entre enseignant et ses étudiants correspond à une autre des motivations de l'enseignant pour intervenir dans le déroulement des activités ou de la

prise de parole des étudiants. Au moment de rendre claires les raisons pour lesquelles il se base sur la présentation des cas d'emploi des mots, l'enseignant s'investit discursivement en signalant :

...il m'a semblé que quand il posait la question : il faut dire "maître" ou il faut dire "professeur"? Alors, il m'a semblé que cette question portait d'une connaissance et que cette connaissance était : "maestro" ce n'est pas la même chose que "maître".

(END 1. Ligne 231-234)

Conséquemment, on peut faire remarquer ici que lorsque ce sont les étudiants qui rendent explicites leurs besoins d'utilisation concrète de la langue pour parvenir à leurs buts communicatifs, l'enseignant laisse un peu de côté ses intérêts personnels et réalise rapidement une analyse de ces besoins des étudiants pour y donner une suite favorable. Sans doute, pour que cela soit possible, l'enseignant fait comprendre l'utilité ou la pertinence d'avoir recours aux connaissances des mots dans le contexte de la langue maternelle pour lancer des hypothèses par rapport à l'origine des doutes des étudiants. Que cette hypothèse corresponde ou non aux véritables raisons de l'étudiant, la réponse et les justifications fournies par l'enseignant nous révèlent que lorsque l'on parle de prendre en compte le contexte d'utilisation de la langue, il s'agit non seulement de penser à la langue étrangère mais aux autres langues connues par les sujets impliqués.

En rapport avec cet appel aux éléments du contexte, cela paraît être aussi à la base des arguments donnés par l'enseignant au moment d'établir le lien entre l'activité de l'exposé, l'apprentissage grammatical et le développement des habiletés propres du métier du futur enseignant. Il est indéniable que le professeur mène un discours se caractérisant par l'envie ou

la nécessité de stipuler des lois. D'un côté, des lois par rapport à l'utilisation des structures et éléments langagiers et, de l'autre, au niveau de la construction d'une logique d'action chez le futur enseignant :

Alors, étant donné qu'un exposé a nécessairement un contexte et qu'il y a une recherche par rapport à certaines...formes, à certaines manières de présenter. Ce choix, devrait se donner je crois, pas seulement par rapport au thème mais par rapport à la manière de présenter. (END 2. Ligne 593-595)

En tout cas, ce qui est également mis en évidence c'est que malgré la nature totalisatrice de ces lois, l'enseignant s'intéresse à faire apparaître l'adaptation de ces lois au contexte d'utilisation de la langue et aux formes d'apprentissage uniques et propres à chaque étudiant :

Parfois le contexte pour certains élèves exige de chercher sur le moment une manière d'exprimer quelque chose. Parfois, certains élèves préparent le discours comme si c'était un texte écrit, n'est-ce pas ? Et dans ce cas il y a nécessairement un choix de certaines formes. (END 2. Ligne 598-601)

De cette manière, l'enseignant cède à l'étudiant la responsabilité et le besoin de prendre des décisions concernant le choix des formes grammaticales en fonction du contexte. En quelque sorte, l'enseignant donne l'impression qu'il est d'accord avec ce que Cuq (1996) nomme les "réflexes de manipulation linguistique". Et donc, l'exposé pourrait contribuer à leur développement et solidité.

De ce point de vue, les explications de l'enseignant ont permis de rendre évident que, comme il est suggéré par Fandiño-Parra (2017), l'apprentissage doit se faire à travers l'action et par

l'autonomie. D'après ce que l'enseignant nous révèle, l'exposé s'avère être le point de rencontre et de développement de deux compétences : d'une part, la maîtrise orale de la langue étrangère et d'autre part, la mise en œuvre et le perfectionnement d'une aptitude de communication intrinsèque au métier du professeur se trouvant face à un public d'apprenants:

Je suis en train de me mettre à la place de l'étudiant. Ce n'est plus la responsabilité du professeur mais c'est ma responsabilité, c'est moi qui...qui est en charge de la communication qui aura lieu à ce moment-là. Alors, je pense que c'est nécessaire pour l'étudiant d'avoir, de ressentir cette responsabilité. (END 2. Ligne 549-552)

En ce qui concerne l'enseignant N°2, on considère de nouveau significatif de tenter de structurer le réseau de ses représentations et de ses actions en partant des croyances et des savoirs constituant la base de ce réseau. Cela n'empêche pas que l'on a pu confirmer, dans le déroulement des entretiens, que cet exercice d'introspection se fait en suivant une trajectoire dont nous parle Pozo *et al* (2006), à savoir qu'on se rapproche d'abord des théories les plus évidentes sur l'action pour puiser, de manière progressive, dans celles qui sont ancrées plus profondément. Pour ce qui est des théories les plus proches de l'action, l'enseignant nous a fourni des explications sur des actions caractéristiques de sa méthodologie, telles que la non-admission de la langue maternelle, son implication dans le choix du matériel et la variabilité des activités proposées aux étudiants. Comme on le verra dans ce qui suit, ses décisions sur ces actions-là se dégagent d'une croyance plus fortement instaurée : faire réfléchir à l'apprentissage avec l'espoir que ces observations soient reprises au moment de l'enseignement.

Comme il a été possible de remarquer précédemment, aussi bien l'enseignant N°1 que l'enseignant N°2 ont consacré un bon moment de leur réflexion à nous faire part de leurs

expériences au niveau de l'apprentissage de la langue et de la formation professorale. Dans les mots de Pozo *et al* (2006) et Pajares (1992), on peut affirmer que les cultures d'apprentissage ont laissé une empreinte très forte dans la constitution de l'identité de ces enseignants. D'après les auteurs que l'on vient de citer, les cultures d'apprentissage sont tellement ancrées dans notre raisonnement qu'il est très difficile de les modifier. Dans le cas de l'enseignant N°2, dans l'explication et l'opinion qu'elle partage avec nous sur ses décisions on peut se rendre compte qu'en effet, il existe une forte raison, non pas pour maintenir un modèle avec lequel elle s'est bâtie mais pour chercher la manière de s'opposer à la démarche traditionnelle, du fait qu'elle a dû la vivre pendant longtemps dans son parcours comme étudiante et comme enseignante.

Effectivement, on peut constater cette volonté de changement de la part de l'enseignant :

...par exemple, si tu as vu, quand ils ont fait la partie des photos, ça, ça était à évaluer, non seulement à évaluer mais à noter, mais ils pouvaient parler entre eux, ils pouvaient utiliser leurs notes. Ça serait différent si j'avais placé tout le monde en rangs et vous ne pouvez rien sortir, vous ne pouvez rien demander, vous ne pouvez pas parler entre vous. (END 1. Ligne 169-172).

Alors, comme il est mis en évidence, l'enseignant essaie d'expliquer son agir en rendant explicite une comparaison entre ce qu'elle propose et ce qui est prôné au sein du modèle traditionnel. De cette façon, on peut comprendre que cet enseignant ne veut plus concevoir le moment de l'évaluation comme un moment plein de contraintes et insérant les étudiants dans une situation limite où il faut mettre à l'épreuve leur capacité de s'en sortir. En revanche, l'enseignant veut faire de l'évaluation un moment doté des opportunités pour que les étudiants exploitent leurs connaissances et leurs habiletés.

C'est ainsi que l'on peut formuler l'hypothèse selon laquelle cet enseignant se base sur les expériences personnelles en tant qu'étudiante et construit sa propre interprétation de la réalité ou, tel que le dit Villoro (2009), elle bâtit son réalisme implicite naïf. C'est précisément cet univers qui lui permet d'affirmer que lors d'un exposé la tension ou les nerfs augmentent puisque l'étudiant centre son attention sur le professeur et, pour cette raison, il est préférable de réduire sa visibilité :

Ou même moi, quand ils disent des choses, qu'ils me regardent donc, parfois, je préfère me cacher, ouais? Parce que parfois ils me regardent simplement. Donc, toi, tu as le prof en face, tu le regardes et tu es nerveux, tu vas te tromper, tu cherches son approbation. (END 2. Ligne 441-444)

Si l'on retient cette hypothèse, il est donc possible de se demander à quel point cet argument ou prémisses s'accomplissent vraiment chez l'étudiant. C'est-à-dire, tous ces arguments que l'enseignant donne pour justifier son agir coïncident avec une ambiance de classe se caractérisant par la mise en place de contraintes qui réduisent la possibilité d'expression naturelle et fluide chez l'étudiant. Néanmoins, les expériences des étudiants auxquels s'adresse cet enseignant sont censées être conçues dans un cadre pédagogique et didactique différent, ce qui peut entraîner que les étudiants aient des attentes et des craintes également différentes. Par conséquent, cette volonté explicite de l'enseignant de vouloir se cacher des étudiants pourrait être interprétée autrement par ces derniers.

En outre, gardons en tête que l'enseignant avait déjà eu l'occasion de nous indiquer lors du premier entretien qu'elle avait perpétué le modèle et la méthodologie avec lesquels elle avait appris la langue durant ses premières opportunités d'exercice professionnel. Cela a été plus tard

et grâce aux discussions avec ses collègues qu'elle a pu prendre du recul vis-à-vis de sa pratique pour s'apercevoir qu'il y avait une meilleure vision pédagogique.

À travers les enchaînements discursifs que l'on a pu tisser en collaboration avec l'enseignant, on peut arriver à la conclusion que l'enseignant voudrait instaurer et défendre la mise en place d'une didactique ayant une double cible : l'apprentissage d'une langue étrangère et le développement d'une conscience sur le rôle du futur professeur, sur ses habiletés, sa mission et les possibles caractéristiques de son agir. Tout cela entrerait donc en concordance avec les idées développées par Fandiño-Parra (2017) qui signale l'importance d'avoir des professeurs préoccupés pour fonder des actions de classe basées sur la responsabilité sociale ainsi que sur un discours portant sur la qualité éducative et la recherche.

Dans cette optique, les temps que l'enseignant essaie de procurer dans ses cours et qu'elle réclame dans les réflexions sur les programmes de formation professorale peuvent se traduire dans des espaces suscitant l'émancipation et le développement de connaissance professorale. Pour cet enseignant, cela peut et doit se faire sans attendre que ces jeunes en formation soient dans l'exercice professionnel. Ainsi donc, on peut parler du développement d'une "théorie éducative vive" où sont prises en considération les motivations et les valeurs des professeurs pour fonder et mieux consolider tout l'ensemble de leurs actions : *"Et ce n'est pas parce que ce n'est pas le cours de méthodologie, non, mais c'est important de... de les rendre conscients de la façon dont ils probablement vont enseigner ouais? C'est ça que je leur dis."* (END 2. Ligne 535-536)

À cet égard, on peut parvenir à établir un lien plus fort et plus cohérent entre les objectifs au niveau de la formation des futurs professeurs et les actions de travail grammatical que

l'enseignant mène en classe. Cuq (1996) nous fait prendre conscience que « si on considère la classe comme un lieu de communication, il se peut que la part spécifique de cette communication soit, finalement, l'activité métalinguistique » (p.71). Sans doute, c'est ce type d'activité qui est au centre de la communication en classe mais, au-delà, il ressort l'activité métacognitive comme l'axe fondamental de toutes les autres décisions ou activités mises en œuvre par l'enseignant.

En s'appuyant sur ses propres explications, on peut accorder un intérêt à ce que Courtillon (2003) présente comme nécessaire en classe de langue : une simultanée dans les activités de production et de réflexion sur les éléments à employer au cours de cette étape de production:

Aujourd'hui, ils avaient des présentations, des petites pièces de théâtre et à l'intérieur des consignes d'évaluation c'était ça, non simplement apprendre par cœur un personnage, un dialogue, mais si j'oublie un mot, si j'oublie ma ligne, quelle est la capacité que j'ai à improviser à dire une autre chose, à utiliser des synonymes et, en fait, ils l'ont fait. Okay, ils ont oublié mais ils ont continué... donc parfois ça aide.

(END 2. Ligne 460-463)

De cette manière, il est à remarquer un effort de la part de l'enseignant pour construire et préserver chez les étudiants une conscience grammaticale et, tout cela, en les incitant et même en les forçant à mettre en route des opérations mentales leur permettant de développer des réflexes linguistiques, tel que l'explique Cuq (1996). En effet, l'enseignant s'efforce de montrer aux étudiants la nécessité qu'ils ont de revenir sur les connaissances pour faire les bons choix parmi tous les éléments qui composent la langue.

Partant de ce fait, il est important de retenir le concept que l'enseignant elle-même a introduit et défini dans son discours, celui de "la boîte à outils" :

Mais si tu ne leur dis pas, je crois, si je ne leur dis pas, ils vont se contenter d'utiliser ce que nous sommes en train d'utiliser en ce moment. Alors qu'ils savent... non mais, j'ai déjà ma boîte à outils, j'ai pas mal d'éléments dont je peux me servir. (END 2. Ligne 409-411).

Cette boîte à outils que l'enseignant s'efforce de faire constituer par les étudiants, on peut l'assimiler à ce que Perrenoud (1998) tente de faire apparaître comme une transposition didactique qui dépasse la transmission des savoirs. Au contraire, elle peut être vue comme la reconstruction consciente et réfléchie des connaissances de la part des étudiants car ils sont situés dans des espaces de travail autonome et de mise en œuvre des habiletés cognitives et métacognitives. Comme cela, on arrive à confirmer ce que l'on avait argumenté lors de l'analyse des observations des cours de cet enseignant.

Ces procédés mis en place par l'enseignant peuvent également être expliqués par des ressources cognitives qui lui sont propres. Tel que Cicurel (2011) l'aborde, il existe plusieurs motifs ou facteurs sous-tendant les ressources cognitives qui entrent en jeu. Chez cet enseignant, on peut remarquer deux de ces motifs ou facteurs. D'une part, la représentation que l'enseignant se fait des apprenants :

...il faut que je me batte contre, par exemple, contre le conjugueur parce que ça, au lieu d'être un outil, est devenu vraiment un obstacle. Et je le prouve lorsque je rencontre mes étudiants en quatrième, cinquième semestre et qu'ils ne sont pas

capables de conjuguer les verbes, [...] Donc, s'ils s'habituent à le faire comme ça, donc, de quelle manière ils sont en train d'étudier ? Comment ils pourraient rendre compte de la formation...de l'obtention d'un radical ? (END 2. Ligne 379-389)

D'autre part, un autre facteur qui détermine en grande mesure les décisions et les actions de l'enseignant sont les convictions qu'elle a sur les modes d'enseignement :

...quand on a commencé à voir les différents temps du passé, c'est comme ce jour, c'est à partir des choses concrètes. Donc, nous avons commencé à parler de l'école ancienne, les caractéristiques de l'école ancienne, de comment ça se passait avant, comment était l'époque avant. (END 1. Ligne 71-73)

Il peut sembler que ces deux facteurs sont totalement distincts et qu'il n'y a pas de rapport à faire entre eux. Cependant, en analysant avec attention ce que l'on citera ci-après, on pourra comprendre que ce n'est pas vraiment le cas :

Et ça arrive souvent quand, par exemple, maintenant qu'on travaille le conditionnel, c'est à ce moment-ci où ils travaillent mieux les temps du passé, d'accord ? Mais figure-toi, combien de temps s'est passé après avoir travaillé tout cela, qu'on cherche à évaluer directement mais c'est au bout du temps, ouais ? quand ils ont eu assez d'exposition à ce thème, des participations, des contextes vraiment, en utilisant cela. (END 2. Ligne 406-409).

Dans ce fragment, on peut comprendre que la représentation vis-à-vis des étudiants et les convictions sur les modes d'enseignement s'unissent et que l'un détermine l'autre. Alors,

l'enseignant part des évidences données par les étudiants pour fonder sa méthodologie, pour pouvoir la justifier et même pour la conserver.

En définitive, on peut constater que l'enseignant N°1 met en place une méthodologie se caractérisant par l'approche de la langue et de ses différents éléments depuis un angle littéraire ; pour sa part, l'enseignant N°2 développe une méthodologie ayant comme origine un besoin ou désir de faire réalité une conception d'apprentissage consciencieux et réfléchi. Quoique ces méthodologies semblent distantes, elles se retrouvent dans un point commun : elles sont le fruit d'une constatation de ses propres expériences personnelles et professionnelles. Alors l'enseignement de la grammaire n'est finalement pas absent ou rejeté. Il est tout simplement modelé selon les caractéristiques propres du contexte et de l'identité des enseignants. Heureusement pour les deux, cette identité s'est bâtie après avoir reconnu qu'il existe toujours une meilleure manière de faire connaître et apprendre la grammaire.

Conclusions

Il ne semble pas inutile de rappeler que cette recherche est née d'un apparent ralentissement voire même d'une stagnation des pratiques d'introduction et d'étude des formes grammaticales en classe de langue, au sein des programmes de formation des futurs professeurs de langues étrangères. Ainsi donc, il est apparu fondamental de mieux appréhender la réalité des cours dans ces programmes non seulement à travers leur observation mais également par le déroulement d'une démarche d'introspection encouragée chez les enseignants en charge des cours.

Sans doute, le travail entrepris a-t-il énormément contribué à la compréhension recherchée car, au-delà de vouloir porter des jugements sur la méthodologie des enseignants et sur le rôle de la grammaire en classe, le plus important était de déterminer dans quelle mesure les antécédents, les savoirs et les croyances des sujets peuvent influencer leur agir. De cette manière, on pourrait tenter d'établir des correspondances entre ce que les futurs professeurs vivent en classe et la construction de leur identité pour l'enseignement de la grammaire et de la langue en général.

En rassemblant de manière succincte les apports fournis tout au long de cette recherche, on peut affirmer que les deux enseignants ayant participé à cette étude de cas montrent, plus ou moins explicitement, à quel point leurs actions sont fortement influencées par leurs cultures d'apprentissage et leurs connaissances professionnelles. Au moment de définir la problématique de cette recherche, les jeunes enseignants enquêtés ont fait part d'une conception de l'enseignement de la grammaire plutôt significative et enrichissante malgré le fait d'avoir suivi des cours caractérisés par leur éloignement à l'égard d'une approche communicative. Cela a été également le cas des deux enseignants objet de cette recherche du fait qu'ils ont dû suivre

le même type de cours et c'est seulement dans leur exercice professoral qu'ils ont modifié les pratiques auxquelles ils étaient habitués.

Une deuxième découverte concerne le maintien d'une vision de la grammaire comme un ensemble de règles, que ces règles sont déterminées ailleurs et qu'il est inévitable et même toujours nécessaire qu'elles orientent le travail fait en classe. Il a été difficile pour les enseignants de cacher ou d'inverser la place importante occupée par la grammaire. Néanmoins, il nous a été possible de mettre en évidence que, pour ces enseignants, le poids des "règles" s'allège en favorisant leur apprentissage et leur acquisition par le biais des activités de découverte et d'analyse du fonctionnement de la langue.

En effet, ces deux grands types d'activités exposées et promues par les enseignants possèdent, en plus, des traits propres à leurs théories implicites. Pour l'un, une méthodologie et une conception d'apprentissage grammatical depuis une perspective littéraire. Pour l'autre, une conviction que l'apprentissage est atteint s'il y a un processus d'implication cognitive et de réflexion constante par rapport à l'utilisation des différents éléments constitutifs de la langue. Comme résultat, on peut discerner dans les pratiques des deux enseignants un besoin et une volonté de conduire le travail grammatical autour de l'exploration et du développement de deux habiletés : l'habileté communicative et l'habileté métacognitive.

Eu égard à l'habileté communicative, on a pu constater que les enseignants suivent une démarche de discussion concernant les aspects grammaticaux à partir d'un travail de compréhension textuelle et lexicale. Dans ces discussions, nous avons pu observer une modélisation fréquente des concepts linguistiques tout en tenant compte du contexte. Précisément, pour cette modélisation, il a été entrepris le développement de l'habileté

métacognitive et, conséquemment, d'une capacité métalinguistique importante pour que les futurs professeurs puissent baser dessus leurs décisions et leurs actions en classe.

Tout cela nous permet de tirer deux conclusions. La première, que tout professeur de langue va reconstruire son identité en comparant son processus d'apprentissage et son parcours dans l'enseignement. La seconde, qu'il y a de fortes chances que les jeunes faisant partie des groupes auxquels les deux enseignants se sont adressés auront plus d'outils pour savoir et pour rechercher sur la pertinence et le rôle du travail grammatical en classe de langue

Dans cet ordre d'idées, on pourrait penser que la problématique à l'origine de cette recherche n'a pas été mise en évidence car les découvertes faites contredisent les faits et les expériences vécues par les jeunes professeurs issus des programmes de formation enseignante. Cependant, et comme on l'a signalé précédemment, le but de cette recherche était d'établir des liens dans la construction des représentations du métier de l'enseignant. Ainsi donc, pour des recherches futures, il apparaît cohérent et pertinent de puiser dans les savoirs, les croyances et les actions des enseignants ayant suivi des cours où l'apprentissage grammatical constitue un facteur et un moyen pour développer des ressources communicatives et métacognitives.

Références

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cicurel, F. (2011). Chapitre 5 : Styles d'agir professoral : pratiques, répertoires et postures.
Chapitre 4 : L'agir professoral. Dans : *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. (p.114-185). Paris : Didier.
- Cicurel, F. (1985). Le discours grammatical de l'enseignant. Dans : *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. (p.59-74). Paris : Clé International.
- Courtilon, J. (2003). Comment enseigner la grammaire ? Dans : *Elaborer un cours de FLE*. (p.116-125). Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- Cuq, J.P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier/Hatier.
- Defez, A. (2005). ¿Qué es una creencia? *LOGOS. Anales del seminario de Metafísica*, (38), 99-221. Madrid.
- Fandiño-Parra, Y.J. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. Mexico, UNAM-IISUE/Universia, 7 (22).
- Galatanu, O. (2011). Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique. Dans: Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaire de France. "Education et Formation" (p. 101-118). Doi 10.3917/puf.barbi.2011.01.0101
- Guba, E.G.; Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Dans: N.K. Densin & Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*. (p. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Merriam, S; Tisdell, E. (2015). Chapter One: What is Qualitative Research? Chapter Two: Six common qualitative designs. Dans: *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002. Bogota, Colombie.
- Pajares, M (1992) Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. American Educational Research Association.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. doi: 10.7202/031969ar.
- Perrenoud, P. (1999). Introduction. Dans : P. Perrenoud (dir.), *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe* (p. 1-12) Paris : ESF. 2e éd.
- Pozo, J.I. et al. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Dans: J.I. et al (dir.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. (p.95-119) España : Editores Grao.
- Tanriverdieva, Khatira (2002) La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Rapport de recherche bibliographique. Lyon, France.
- Tesch, R. (1990). Chapitre dix: The Mechanics of Interpretational Qualitative Analysis. Dans: *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York: Routledge.

- Université Pedagogica Nacional (2010). Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Espa ol y lenguas extranjeras: Facultad de humanidades. Bogota, Grupo de Comunicaciones Corporativas (GCC)
- Valles, M. (1999). Capitulo dos: Variedad de paradigmas y perspectivas en la investigación cualitativa. Dans: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Espa a: Síntesis S.A.
- Valles, M. (1999). Chapitre neuf: Introducción a la metodología del análisis cualitativo: procedimientos y técnicas. Dans: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Espa a: Síntesis S.A.
- Villoro, L. (2009). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores. 18a edición.

Annexes

Annexe 1

Master en enseignement des langues.

*Analyse des pratiques professorales pour enseigner la
grammaire aux futurs enseignants du FLE.*

Instrument de récolte des données : Plan des questions
entretien semi-directif.

Objectif : Repérer les croyances et les savoirs des
professeurs de FLE en ce qui concerne la grammaire et sa
didactique.



VOTRE RAPPORT AVEC LA GRAMMAIRE DE FLE...

Apprentissage de la grammaire	
1. Pour vous, qu'est-ce que la grammaire? 2. Considérez-vous que vous comptez avec les savoirs en grammaire du FLE nécessaires pour être professeur de langue? Pourquoi? 3. Comment avez-vous appris la grammaire du FLE? Que pensez-vous de cette (ces) méthode(s)? Vous paraît-elle(s) utile(s) ou intéressante(s)? Pourquoi?	
Enseignement de la grammaire	
Didactique (rôle)	4. Quelle importance attribuez-vous à enseigner la grammaire du FLE en classe? Pourquoi?
Méthodologie	5. Quels savoirs avez-vous acquis sur l'enseignement de la grammaire? Quelle est votre opinion sur ces savoirs? Êtes-vous plutôt d'accord ou en désaccord?
	6. Votre façon d'enseigner la grammaire a-t-elle changé tout au long de votre expérience? Si oui, à quels moments en particulier et pourquoi? Si non, pourquoi?
	7. Enseignez-vous la grammaire de manière différente à la manière dont vous l'avez apprise? Pourquoi?
	8. Comment l'enseignez-vous? Suivez-vous une méthode en spécifique? Plusieurs méthodes? Laquelle/Lesquelles? Pourquoi?

Matériel	9. De quel type de matériel vous servez-vous pour enseigner la grammaire en classe? Pourquoi?
----------	---

Planification

10. Faites-vous un exercice de planification avant d'enseigner la grammaire en classe? Pourquoi? Faites-vous un exercice de réflexion sur la classe une fois elle a conclu? Pourquoi?

Évaluation

11. Quelle démarche suivez-vous au moment de corriger l'emploi des règles grammaticales chez les étudiants? La démarche est-elle la même pour corriger à l'oral et à l'écrit? Pour quelles raisons suivez-vous cette (ces) démarche(s)?

Annexe 2

Master en enseignement des langues.

Analyse des pratiques professionnelles pour enseigner la grammaire aux futurs enseignants du FLE.

Instrument de récolte des données : Plan des questions et des commentaires entretien non-directif.

Objectif : Faire la comparaison entre la parole et la méthodologie que les professeurs de FLE utilisent en classe et leurs croyances et savoirs sur la grammaire et sa didactique.

FACE À VOS ACTIONS DE CLASSE...

ENSEIGNANT 1

JOURNAL DE BORD N°1
<ol style="list-style-type: none"> 1. Que détermine ou amène le professeur à se servir des termes linguistiques qu'il a utilisés pendant l'activité de correction avec chaque étudiant? (adjectif, accord au féminin, conjugaison, participe passé, préposition, connecteur, auxiliaire, substantif) 2. Quelle signification ou définition a-t-il construit des termes linguistiques? Comment le professeur procède-t-il pour amener les étudiants à construire la même signification qu'il a de ces termes linguistiques? Permet-il d'autres significations ou définitions? 3. Outre la possibilité de pouvoir utiliser deux temps verbaux avec le visionnage des bandes-annonces, y avait-il une raison particulière pour vouloir choisir ce film et pas un autre? C'est-à-dire, y avait-il un objectif autre que l'objectif grammatical?
JOURNAL DE BORD N°2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pour quelle raison le professeur augmente-t-il de façon progressive sa participation ou sa prise de parole dans les dynamiques de l'exposé? Avait-il prévu à l'avance de procéder ainsi? 2. Il est possible de remarquer que le professeur fait des explications rapides par rapport aux fautes commises par les étudiants et qu'il se sert des questions pour amener l'étudiant à se rendre compte de son erreur et à la corriger par soi-même. Dans les explications, il fait recours aux exemples et à la comparaison entre l'utilisation d'un mot et d'un autre. Pourquoi pense-t-il qu'il agit comme cela? 3. Il semblerait que la communication entre professeur et étudiants est plus réussie que la communication entre les propres étudiants. Il serait intéressant de rechercher sur les raisons sous-tendant cette situation. En fait, c'est le professeur qui semble avoir le pouvoir dans la réalisation des corrections des interventions des étudiants. On pourrait penser que cela devrait les intimider au lieu de susciter plus leur participation. Comment expliquer ce phénomène?
JOURNAL DE BORD N°3
<ol style="list-style-type: none"> 1. Il est mis en évidence que le professeur met en marche une stratégie différente lorsqu'il s'agit de corriger la forme des verbes au subjonctif puisqu'il ne donne pas la réponse tout de suite mais amène les étudiants à y réfléchir et à la donner eux-mêmes. Qu'est-ce qui explique cette procédure spéciale avec un thème grammatical? 2. On peut observer que certaines corrections que le professeur veut que ses étudiants fassent amènent à une construction collective ou à une négociation du sens exprimé. 3. Enfin, on peut penser que les blagues faites par le professeur en classe ont l'intention de créer des rapports plus proches et une utilisation plus authentique de la langue. Il sera intéressant de confirmer avec l'avis du professeur.
JOURNAL DE BORD N° 4
<ol style="list-style-type: none"> 1. On peut mettre en évidence que le texte autour duquel se faisait la discussion s'agit d'un texte

<p>historique et informatif. De même, l'enregistrement proposé pour cette séance porte sur des événements et, surtout, sur un personnage historique. Quelle motivation ou intérêt est à l'origine de cette sélection des documents historiques? Cela répond à un objectif grammatical?</p> <p>2. En outre la nature historique, y a-t-il un autre rapport ou lien entre le texte écrit et le document sonore?</p>
<p>JOURNAL DE BORD N° 5</p>
<p>1. On peut mettre en évidence que, contrairement à ce qui s'est souvent passé dans les séances que l'on a observées précédemment, le professeur interrompt seulement au début et ne fait plus de corrections ou de remarques au long de l'exposé. Pourquoi l'enseignant a-t-il voulu procéder de cette autre manière? Avait-il prévu de le faire avant d'entrer dans la classe? Qu'est-ce qui est à l'origine de cette décision? L'a-t-il trouvé pertinent et significatif? Pourquoi?</p> <p>2. On peut se rendre compte aussi que le professeur prend assez de notes tandis qu'il écoute les exposants parler. On peut imaginer qu'il consigne les erreurs faites par les étudiants. De toute façon, il semble tout à fait nécessaire de confirmer cette hypothèse avec le professeur et de découvrir d'autres informations que le professeur ait voulu noter ainsi que la raison pour le faire. Autrement dit, quelles autres remarques le professeur avait-il voulu communiquer aux étudiants?</p>
<p>JOURNAL DE BORD N° 6</p>
<p>1. On peut bien remarquer, ne serait-ce que de manière très légère, que le professeur procède à faire plus de corrections lors de la deuxième partie de la discussion qu'il ne l'avait fait durant la première. Néanmoins, on n'observe pas de grande différence entre les erreurs commises par les étudiants dans la première et, ensuite, dans la deuxième partie. Comment expliquer alors cette décision, consciente ou inconsciente, du professeur? L'enseignant peut-il trouver une explication ou une motivation à l'origine de son comportement?</p> <p>2. Il sera pertinent de mener à bien une quête avec la participation de l'enseignant pour arriver à une interprétation plausible des raisons pour lesquelles le professeur n'insiste pas dans la correction d'une erreur de la part de l'étudiant et lui laisse poursuivre son discours.</p> <p>3. Notre observation de la classe nous conduit à interpréter que les commentaires et les questions posées par l'enseignant ont comme but donner plus d'opportunités de communication entre les étudiants. Cependant, il sera enrichissant de connaître le point de vue, l'interprétation et, pourquoi pas, la motivation réelle de l'enseignant dans son agir.</p>
<p>JOURNAL DE BORD N° 7</p>
<p>1. Dans les cours précédents consistant en la présentation des exposés, on peut remarquer une participation plus ou moins grande de la part de l'enseignant pour corriger les erreurs des étudiants ou pour les guider à se corriger et à trouver la manière d'exprimer leurs idées. Quelles raisons amènent l'enseignant à varier de telle sorte son niveau d'intervention lors des exposés?</p> <p>2. Il vaudra la peine de consulter avec l'enseignant pourquoi il a choisi l'exposé comme l'activité pour aborder les thématiques culturelles et historiques proposées dans le programme. A-t-il fait des liens avec l'étude de certaines structures grammaticales? Pourquoi?</p> <p>3. Que pense-t-il que les activités proposées peuvent apporter à l'apprentissage de la grammaire? Qu'est-ce qu'elle peuvent apporter aux capacités ou habiletés que les futurs enseignants devront développer pour enseigner la grammaire?</p>
<p>MATRICE CORRECTION DES EXERCICES ÉCRITS</p>
<p>1. L'enseignant parfois signale seulement l'erreur et d'autres fois le signale et le corrige lui-même. Il n'est pas évident pourquoi le professeur alterne ces deux formes de correction.</p> <p>2. L'intention d'employer certaines marques ou certains symboles n'est pas évidente puisque les</p>

phrases ou les paragraphes ne contiennent pas de fautes concernant l'utilisation de la langue. Peut-être, ces marques ou symboles font référence aux aspects de compréhension, d'interprétation ou de contenu à corriger. Il faudrait confirmer cette hypothèse avec l'enseignant.

ENSEIGNANT 2

JOURNAL DE BORD N° 1

1. Il semble que les objectifs de chacune des activités proposées en classe sont d'ordre grammatical ou, du moins, ce sont les objectifs les plus facilement repérés. Mais, la professeur avait-elle d'autres objectifs à atteindre à travers ces activités-là?
2. Il est à remarquer que la plupart des énoncés sont des questions et qu'elles cherchent à recevoir une explication de la part des étudiants sur la formation et la fonction des temps verbaux étudiés. Pourquoi la professeur se sert-elle de ce genre de questions? D'où viennent les explications concernant la fonction des temps verbaux que la professeur fournit?
3. Il est possible de penser que les documents et les exercices envoyés par mail donnent l'occasion à l'étudiant de réviser, de commencer à comprendre et à construire des explications sur les temps verbaux. Il serait pertinent de confirmer cette hypothèse avec l'enseignante.

JOURNAL DE BORD N°2

1. On peut voir que pour la contribution que l'un des étudiants fait pour expliquer pourquoi ce n'est pas correct de mettre "des" après "beaucoup", la professeur ne fait pas de refus mais ne reprend pas non plus ce que son étudiant a dit pour introduire ses questions ou explications sur l'utilisation des articles partitifs. Pourquoi procède-t-elle comme cela? S'attend-elle à que les étudiants assimilent et donnent la même explication qu'elle a donnée juste après? Pourquoi?
2. Le commentaire que la professeur laisse glisser concernant la situation des vols et de réaction de la part de la police en Colombie peut être vu comme partie d'une stratégie pour faire mieux comprendre, par l'expérience dans le contexte, la différence entre le passé composé et le plus-que-parfait. Il vaut la peine de se demander si c'était bien cela l'intention de l'enseignante où si elle en avait une autre.

JOURNAL DE BORD N°3

1. De quelle manière pourrait-on interpréter la décision que prend l'enseignante d'aider les étudiants à faire certaines corrections et, même, de leur communiquer cette décision de manière explicite?
2. Il est possible que ces actions faisant partie de la communication non verbale aient été effectuées pendant les classes précédentes et qu'elles soient reprises du fait que les étudiants les connaissent déjà. Ce sera intéressant de comprendre l'origine de ces gestes avec la collaboration de l'enseignante.
3. Pourquoi l'enseignante rend explicite l'objectif grammatical de l'activité à chaque groupe à différents moments du contrôle? A quoi bon leur faire connaître cet objectif? Quelles implications peut avoir sur la performance des étudiants le fait de mentionner l'objectif grammatical avant et après la réalisation du contrôle?

JOURNAL DE BORD N° 4

1. Dans les séances que l'on a observées jusqu'à maintenant, il est mis en évidence que c'est l'enseignante qui choisit le matériel écrit que les étudiants lisent et c'est elle également qui gère et pose les questions de discussion. Il sera pertinent et intéressant de se renseigner auprès de l'enseignante pourquoi elle pense qu'elle prend ce type de décisions la plupart du temps et si elle a essayé, dans certains moments, de transférer ces décisions-là aux étudiants.

2. Par rapport aux stratégies menées à bien pour faire des corrections, on peut constater que la reprise des mots ou des phrases pour les dire correctement est la stratégie la plus fréquente. Il sera important de vérifier avec l'enseignante s'il y a des motifs ou des raisons qui sous-tendent ses décisions en classe de changement de stratégie. C'est-à-dire, si l'enseignante peut expliquer pourquoi, à certains moments, elle ne suit pas la stratégie habituelle mais donne la place à d'autres stratégies qui, d'ailleurs, impliquent plus la réflexion et la participation de la classe.
3. Finalement, pourquoi l'enseignante fait-elle cette précision de localisation temporelle (passé, présent, futur) des actions et/ou des événements dont elle et les étudiants ont parlé en classe?

JOURNAL DE BORD N° 5

1. Il sera convenable de demander à l'enseignante quelle a été sa motivation pour proposer ce petit exercice évaluatif d'une fiche visant à tester les connaissances explicitement grammaticales des étudiants. Avait-elle appliqué la même méthode ou technique pour évaluer d'autres temps verbaux ou règles grammaticales? Si non, pourquoi?
2. Il est mis en évidence, à plusieurs moments de la séance, que l'enseignante intervient pour souligner et mettre en avant auprès des étudiants l'importance de bien faire usage des différents éléments grammaticaux et structures qu'ils ont déjà étudié. Quel intérêt a la professeur de souligner cela?
3. L'objectif de l'exercice de la fiche semble être le renforcement et l'apprentissage explicite d'une règle grammaticale. Cependant, seulement deux étudiants ont eu de bons résultats. Que pense l'enseignante de ces résultats? Elle s'y attendait? Comment explique-t-elle ce qui s'est passé? Pense-t-elle que l'activité n'a pas permis d'atteindre l'objectif de bien connaître la formation des verbes au futur?
4. Il est tout à fait pertinent de se renseigner auprès de l'enseignante pourquoi elle ne procède pas de la même manière pour faire les corrections lorsqu'elle écoute les étudiants présentant leurs exposés et lorsqu'elle écoute les autres étudiants répondant aux questions qu'elle leur pose? Elle se montre même plus prête à aider les étudiants qui ne sont pas dans l'activité de l'exposé.

JOURNAL DE BORD N° 6

1. Il est observable que l'enseignante amène les étudiants à faire plus d'efforts pour parvenir à communiquer leurs idées en utilisant le lexique ou les formes verbales appropriées. Ainsi donc, elle fait rarement des corrections de forme directe et, si elle le fait, c'est pour aider les étudiants dans l'utilisation d'un nouveau mode verbal. Il est important de chercher en discussion avec l'enseignante les raisons qui la poussent à agir comme cela?
2. En plus de se servir de différentes stratégies, la professeur donne un espace pour que les étudiants fassent un travail de métacognition sur l'utilisation des structures grammaticales et elle leur fait savoir l'objectif de cette activité. Il sera intéressant de demander à l'enseignante quelle contribution elle pense que cela peut faire dans la formation de l'identité et de l'agir des futurs enseignants du FLE. Croit-elle qu'il est convenable de leur parler de ce qu'ils pourraient ou devraient faire lorsqu'ils seront dans l'exercice de leur profession, auprès de leurs propres étudiants?
3. De même, il vaudra la peine d'éveiller chez la professeur une attitude de réflexion afin qu'elle puisse expliquer pourquoi seulement avec une étudiante, elle s'est permis d'offrir une petite explication concernant l'utilisation du nouveau mode verbal?

JOURNAL DE BORD N° 7

1. Un aspect éveillant l'intérêt tout au long de l'observation c'est l'origine du choix des petites activités faisant partie du contrôle à être présenté par les étudiants. Pourquoi l'enseignante a voulu-t-elle se centrer sur le côté de l'apprentissage lexical en plus d'évaluer la partie de compréhension et de redescription des événements de l'histoire lue? D'où vient l'intérêt pour la sélection de l'oeuvre que les étudiants ont lue?
2. Quel rôle ou importance occupe les autres aspects grammaticaux de la langue dans l'évaluation menée à bien à travers ce contrôle?

3. Les deux contrôles que l'on a eu l'occasion d'observer tournaient autour de la compréhension de lecture de deux histoires ou de deux oeuvres littéraires. Il vaudra la peine de demander à l'enseignante si cette habileté est toujours à la base des contrôles proposés aux étudiants ainsi que d'interroger sur les raisons pour prendre cette décision.



Annexe 3

Master en enseignement des langues étrangères.

Analyse des pratiques professorales pour enseigner la grammaire aux futurs enseignants du FLE.

Instrument de récolte des données : Journal de bord.

Objectif : Déterminer les caractéristiques de la parole et de la méthodologie employée par les professeurs de FLE au moment d'enseigner la grammaire en classe.



UNIVERSITÉ DE NANTES

JOURNAL DE BORD N°:
DATE: HEURE:
ENSEIGNANT OBSERVÉ:
COURS:
NOMBRE D'ÉTUDIANTS:
NIVEAU DES ÉTUDIANTS:

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE			
MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE
SENSIBILISATION			
DÉVELOPPEMENT			
CLÔTURE			
COMMENTAIRES ET QUESTIONS			

Objectifs : Déterminer les caractéristiques de la parole et de la méthodologie employée par les professeurs de FLE au moment d'enseigner la grammaire en classe.
Faire la comparaison entre la parole et la méthodologie que les professeurs de FLE utilisent en classe et leurs croyances et savoirs sur la grammaire et sa didactique.

Enseignant:						
Cours en charge:						
Caractérisation des documents:						
ASPECT CORRIGÉ	LEXIQUE	CONJUGAISON	SYNTAXE	ORTHOGRAPHE	COHERENCE /COHESION	AUTRE
TYPE DE CORRECTION						
<i>Terminologie employée</i>						
<i>Symboles / Couleurs</i>						

<i>Explications ou commentaires de l'enseignant</i>						
<i>COMMENTAIRES / QUESTIONS</i>						

Annexe 5

Master en enseignement des langues.

Analyse des pratiques professorales pour enseigner la grammaire aux futurs enseignants du FLE.

Instrument de récolte des données : Matrice d'analyse comparatif entre enseignants.

Objectif : Déterminer les caractéristiques de la parole et de la méthodologie employée par les professeurs de FLE au moment d'enseigner la grammaire en classe.



UNIVERSITÉ DE NANTES

TYPE DE CORRECTION	ENSEIGNANT 1	ENSEIGNANT 2
<i>Terminologie employée</i>		
<i>Symboles / Couleurs</i>		

<i>Explications ou commentaires de l'enseignant</i>		
COMMENTAIRES / QUESTIONS		

Annexe 6

Master en enseignement des langues.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de Educadoras

Analyse des pratiques professorales pour enseigner la grammaire aux futurs enseignants du FLE.
Transcriptions entretiens semi-directifs.



UNIVERSITÉ DE NANTES

Objectif : Repérer les croyances et les savoirs des professeurs de FLE en ce qui concerne la grammaire et sa didactique.

VOTRE RAPPORT AVEC LA GRAMMAIRE DE FLE...

CONVENTIONS UTILISÉES:

CH = Chercheur E1 = Enseignant 1 E2 = Enseignant 2

... = Moments de doute ou de silence

[] = Informations supplémentaires données par le chercheur.

Italique = Citations des mots ou des phrases dites par l'enseignant ou par les étudiants à un certain moment de la classe.

“ ” = Mots ou phrases définies par l'enseignant ou par le chercheur.

() = Mot, phrase ou fragment de difficile compréhension.

__ = Éléments de la langue ou noms propres cités par l'enseignant et/ou pas le chercheur.

ENSEIGNANT 1

DATE: 12/03/2018

DURÉE: 45 minutes.

- 1 **CH:** Bon, l'objectif de ce premier entretien sera de pouvoir connaître de manière un peu plus proche ce que vous
2 pensez, ce que vous croyez sur l'enseignement de la grammaire. Ce sera un peu aussi le récit de vos expériences au
3 niveau de l'apprentissage de la langue et au niveau de l'enseignement après, comment ces rapports avec la
4 grammaire peut-être ont changé. Donc, j'aimerais commencer avec la question: Qu'est -ce que pour vous la
5 grammaire?
- 6 **E1:** Qu'est-ce que c'est...? C'est une question très ouverte alors...Du point de vue descriptif. Alors, il faut parler des
7 règles du point de vue descriptif et du point de vue prescriptif n'est-ce pas? On peut parler des règles de la nature,
8 pour décrire la nature, n'est-ce pas?, pour trouver une certaine régularité, et on peut parler des règles de...je ne sais
9 pas...des règles de conduite comme des règles prescriptives et, dans ce sens-là, la grammaire peut, alors, ça dépend
10 du point de vue du chercheur alors. Si...pour un linguiste, la grammaire c'est, il étudie la grammaire comme des
11 règles de la nature en quelque sorte je crois, c'est-à-dire, il essaie de trouver certaines récurrences dans la langue,
12 certaines répétitions et pourrait systématiser ces répétitions comme des lois. Du point de vue de la prescription alors,
13 ce serait plus le cas du linguiste tel quel mais plutôt le cas du professeur puisque c'est pour moi la question. Alors,
14 pour le professeur qu'est-ce que c'est la grammaire? Il peut la voir aussi comme le linguiste, décrire cette grammaire,
15 essayer de décrire cette grammaire dans certains contextes ou aussi essayer de corriger la grammaire, alors ça c'est le
16 vif du sujet. Donc, la grammaire ou les règles de la grammaire, certain ensemble des règles qui constituent la
17 grammaire doit être considéré par l'enseignant comme un ensemble de prescriptions pour l'étudiant, pour l'élève...
- 18 **CH:** Est-ce que vous la voyez comme ça?
- 19 **E1:** Non...Oui...On pourrait le voir comme ça. Je préfère le voir comme des certaines régularités, comme un
20 ensemble de régularités et de moyens d'expression. C'est-à-dire, on peut enseigner que les règles de grammaire nous
21 aident à exprimer quelque chose mais ne sont pas nécessairement une contrainte. Alors, quand je dis que ces règles
22 ne doivent pas être une contrainte, ça veut pas dire qu'on va tout permettre dans la salle de classe mais plutôt ouvrir
23 la porte à une prise de conscience sur les moyens d'expression que permettent certaines règles de grammaire,
24 certains usages plutôt, certains usages de la grammaire et de quelle manière le non respect de ces règles pourraient
25 entraver une bonne, pas bonne, une communication efficace.
- 26 **CH:** Bon...

27 **E:** Je suis en quelque sorte entre prescription et description parce qu'il s'agit pas seulement de connaître certaines
28 récurrences de la langue mais il s'agit aussi de savoir les employer...

29 **CH:** De savoir à quel moment...

30 **E1:** ...On peut les utiliser et pour quelle raison. Alors, il y a une différence entre, par exemple, les erreurs de
31 conjugaison qu'on corrige dans la classe si, par exemple, un élève confond...alors une erreur fréquente, l'imparfait
32 avec le participe passé. Parfois on voit des monstres...on voit l'imparfait utilisé comme un participe passé dans
33 certains cas. Alors, tous ces erreurs que je crois qu'il faut corriger. D'une autre part, on peut trouver chez des
34 écrivains des règles, l'autre cas extrême, chez des écrivains, le non-respect de certaines règles qui conduit à une
35 amplification des moyens d'expression. Alors, par exemple, dans le cas de Flaubert, le cas de commencer un
36 paragraphe par "et". Alors, en principe on ne devrait pas commencer un paragraphe avec "et", et normalement le
37 "et" est utilisé pour relier d'une manière non-subordonnée des propositions.

38 **CH:** Oui, c'est vrai.

39 **E1:** Dans le cas de Flaubert, il utilise le "et" justement pour séparer, pas forcément des propositions mais deux blocs
40 de narration qui n'ont rien à avoir l'un avec l'autre. Alors, c'est une utilisation qui, en principe est complètement
41 bizarre du "et" mais dans le cas de Flaubert... Je ne suis pas en train de comparer l'élève avec Flaubert, je suis en
42 train de dire qu'il y a deux extrêmes et que c'est difficile de trouver un juste milieu. Alors, à quel moment on est en
43 train de flexibiliser, d'adapter la langue à de nouveaux moyens d'expression et à quel moment on est tout simplement
44 en train de dire une bêtise. Alors, c'est le juste milieu qui est difficile à cerner. Alors, dans le cas d'un élève, je crois
45 que l'hypothèse d'un élève qui commence à apprendre la langue c'est qu'il s'agit d'une erreur. C'est une hypothèse
46 mais on pourrait voir un cas dans lequel...mais non, c'est difficile.

47 **CH:** Oui. Pour vous c'est difficile qu'un élève fasse des usages de la langue pas très ordinaires, auxquels on n'est
48 pas habitué, exprès, ou qu'il ait eu cette intention. C'est ça que vous voulez dire?

49 **E1:** De nouveau?

50 **CH:** Vous trouvez un peu difficile de croire qu'un élève qui commence à apprendre la langue puisse faire des usages
51 de la langue pas assez ordinaires, pas assez courants, comme les usages d'un écrivain...

52 **E1:** C'est-à-dire que l'observation d'un usage hétérodoxe de la grammaire dans un étudiant obéit plutôt à ...

53 **CH:** Une méconnaissance

54 **E1:** ...Une méconnaissance qu'à un désir très original d'expression.

55 **CH:** D'accord.

56 **E1:** C'est une hypothèse de ma part mais on peut pas...mais bon disons dans l'enseignement quotidien c'est difficile
57 de trouver un cas dans lequel on puisse dire voilà il a eu l'idée de plier la langue pour exprimer certaines nuances
58 avec le français.

59 **CH:** Oui. Mais bon, maintenant que vous parlez de cette flexibilité que peut-être le professeur devrait se permettre
60 dans la salle de classe pour que l'étudiant voie que les règles d'usage de la langue ne sont pas des règles établies très
61 carrément.

62 **E1:** Disons qu'elles sont établies, ça dépend où. Dans un livre de grammaire les règles sont établies très carrément.

63 **CH:** Mais pour ce qui est la didactique des langues, l'enseignement et l'apprentissage des langues. Disons, les règles
64 de grammaire ne devraient pas être considérées comme quelque chose de si strict mais de leur...bon, ce que je
65 comprends de vos propos c'est que l'étudiant, c'est de montrer à l'étudiant tout l'éventail de possibilités d'utiliser la
66 langue pour qu'il en soit conscient, pour qu'il fasse les bonnes décisions.

67	E1: Les bons choix.
68	CH: Ou les bons choix. Dans ce cas, pour pouvoir montrer ça à l'étudiant, pour pouvoir montrer toutes ces possibilités qu'il a, pensez-vous que vous avez les savoirs en grammaire nécessaires pour leur enseigner ça?
69	
70	E1: Ou je considère, je considère.
71	CH: Pourquoi?
72	E1: Alors, je crois que ce n'est pas seulement que je considère que j'ai les connaissances mais que face à un problème aussi si je suis pas sûr de la règle à laquelle cette circonstance pourrait éventuellement faire appel, je vérifie tout simplement.
73	
74	
75	CH: Oui, vous êtes flexible avec vous-même?
76	E1: Oui, c'est-à-dire je tiens pas à me punir si je ne connais pas une règle et quand je parle avec mes étudiants et ils me posent une question et je ne sais pas je leur dis que bon, par rapport à cette question particulier, je ne sais pas mais qu'il faut donc consulter immédiatement, alors nous consultons immédiatement par rapport à cette question. Ce n'est pas que...alors j'imagine que j'ai une grande connaissance, ben une grande...une suffisante connaissance en grammaire, plutôt une connaissance empirique, une connaissance explicite. Souvent, là je dois l'avouer, quand l'on me demande, on me pose une question par rapport à une certaine règle, parfois je dois reproduire dans ma tête plusieurs exemples pour être conscient de la règle. Parfois, je n'ai pas la règle mais je dois prendre un ensemble de règles dans la tête pour essayer de dégager le problème que l'on est en train de me poser.
77	
78	
79	
80	
81	
82	
83	
84	CH: Et comment avez-vous alors appris la grammaire de FLE?
85	E1: Alors, du point de vue chronologique, c'est-à-dire, à quel moment j'ai commencé à apprendre la grammaire de la langue?
86	
87	CH: Oui, à quel moment et comment, comment a été cette expérience, comment vous l'avez apprise?
88	E1: J'ai de très lointains souvenirs parce que je l'ai appris à l'école. Alors j'ai fait des études dans un lycée français à Cali et bon, j'ai commencé à voir la grammaire quand j'étais petit, explicitement et pour moi c'était une torture.
89	
90	CH: Pourquoi?
91	E1: Vous voulez faire le lien entre les représentations et la pratique? Là, nous avons une représentation liée à des aspects biographiques. Parce que, je me rappelle du livre de grammaire parce qu'on avait un livre de compréhension de lecture, livre de vocabulaire et livre de grammaire. Je me rappelle du livre de grammaire et pour moi c'était le livre le plus ennuyeux. Je me rappelle, par exemple, que, bon c'est le souvenir de l'enfant que j'étais à l'époque, le livre de grammaire avait moins de dessins et d'images. Alors, d'emblée inconsciemment quand j'étais petit le livre de grammaire était le livre le moins attirant peut-être parce qu'il avait le moins d'images.
92	
93	
94	
95	
96	
97	CH: Mais seulement pour cette raison?
98	E1: Non, non pas seulement. Il y a plusieurs raisons. Je n'aimais pas faire des exercices parce qu'on me faisait faire des exercices de grammaire. Je ne les trouvais pas nécessairement difficiles mais je n'aimais pas faire des exercices, faire des phrases, remplir des cages, je n'aimais pas ça quand j'étais petit. Je n'étais pas très bon à l'école en français jusqu'au...parce que j'ai fait le bac, le bac français et dans le bac français j'ai eu la moyenne mais je crois que j'ai eu 11 sur 20. C'était quand j'avais 16 ans peut-être, 16, 17 ans, plutôt 16 ans que 17 ans parce que l'on fait le bac de français en premier et le bac des autres matières en terminal. Alors j'avais à peu près 16 ans. Je me rappelle aussi, en général je n'aimais pas le cours de français au lycée.
99	
100	
101	
102	
103	
104	
105	CH: Mais c'était à cause du livre de grammaire?

106 **E1:** Oui je vous ai parlé du livre de grammaire, des exercices. Oui, parce que là je suis en train de partir dans tous les
107 sens, c'est vrai. Le livre, je n'aimais pas le livre de grammaire quand j'étais petit parce que c'était ennuyeux. Il y
108 avait beaucoup d'exercices de remplissage, je ne sais pas si on appelle comme ça ce type d'exercices. Ce n'était pas
109 intéressant pour moi et...alors j'essaie de me rappeler des autres cours. Parce que là j'ai en tête un livre en particulier
110 mais j'essaie de voir...

111 **CH:** Oui, qui vous a bien marqué.

112 **E1:** Oui, qui m'a bien marqué mais j'essaie de penser aux autres niveaux dans le lycée. Après, je ne me rappelle pas
113 beaucoup de la grammaire en tant que...peut-être il faudrait poser d'autres questions pour voir si je me rappelle
114 d'autres...

115 **CH:** Le professeur, comment était le rapport avec le professeur...

116 **E1:** Le professeur de français?

117 **CH:** Oui, qu'est-ce qu'il proposait comme activités ou comment il vous faisait apprendre le français, la grammaire,
118 comment il vous corrigeait les erreurs?

119 **E1:** On faisait des exercices et le professeur vérifiait chaque cahier. Ah, il faisait des dictées mais j'étais très mauvais
120 en faisant les dictées. Sur 20 j'avais toujours moins quelque chose.

121 **CH:** D'accord.

122 **E1:** Pas toujours mais quand on faisait les dictées, parce qu'avant on faisait, par exemple au sixième, sixième c'est
123 quinto? sexto? Sixième c'est 11 ans, 12 ans. Sixième, cinquième, on faisait des dictées et j'étais très mauvais et une
124 partie c'était la grammaire.

125 **CH:** Bon, d'accord. Et après le lycée?

126 **E1:** Après le lycée, disons j'ai eu le bac en français mais très médiocrement. Après, j'ai fait des études de littérature
127 à la Javeriana donc j'ai pas, pendant la fac, je n'ai pas vraiment, je lisais un petit peu en français mais pas d'une
128 manière exhaustive. Après, je suis allé en France pour faire un master et là j'ai repris, au lieu de bien faire mon
129 master, j'ai commencé à lire beaucoup de littérature française et des livres de philosophie, comme mon master était
130 en philosophie alors je lisais beaucoup en français. Et c'est plutôt là que j'ai commencé, que j'ai vraiment amélioré
131 ma connaissance du français parce qu'avant...Peut-être, bon pas peut-être, sûrement beaucoup d'apprentissage de
132 grammaire restait endormi et je l'ai réactivé avec la lecture de philosophie et de littérature.

133 **CH:** D'accord. Bon et après? Mais sinon, vous n'avez pas suivi des cours de français tel quel?

134 **E1:** Non.

135 **CH:** Seulement vos lectures et votre immersion dans le contexte?

136 **E1:** Oui, parce qu'avec le bac français j'avais déjà le droit à faire un master en France. Bien sûr avec l'université en
137 Colombie. Le bac était déjà une sorte ou fonctionnait comme un diplôme de langue. Alors, comme ça j'ai pu
138 commencer mes études en France.

139 **E1:** Okey.

140 **CH:** Et maintenant comme professeur, quelle importance vous attribuez à enseigner la grammaire en classe?

141 **E1:** Pendant la classe?

142 **CH:** Oui, pendant la classe.

- 143 **E1:** Pendant la classe ehhhh
- 144 **CH:** Ca dépendra aussi de ce que vous considérez comme enseigner la grammaire. Je ne sais pas quelles
145 représentations vous vous faites de la grammaire parce que...
- 146 **E1:** Oui, oui. Alors, je pense que c'est important n'est-ce pas? Mais, je travaille la grammaire plutôt avec chaque
147 élève lors des séances de tutorat. Alors, je ne sais pas si ça rentre dans le travail au cours ou pas?
- 148 **CH:** Bon, non, pas vraiment.
- 149 **E1:** Parce que, alors...
- 150 **CH:** Mais alors, comment ça se passe en classe alors? Comment faites-vous face à...?
- 151 **E1:** Non mais, en classe oui il y a une place pour la grammaire en classe, toujours en lien ou bien avec un document
152 ou bien comme le moyen pour exprimer quelque chose. Aussi, il faut pas toujours corriger tout ce qu'ils disent mais
153 souvent c'est important de corriger quand ce qu'ils disent se prête à la confusion.
- 154 **CH:** D'accord.
- 155 **E1:** Alors disons qu'il y a toujours une classe introduite par un besoin de clarifier un point.
- 156 **CH:** Donc, c'est le seul moment où la grammaire est introduite?
- 157 **E1:** Oui mais ce moment revient très fréquemment. Alors, dans la classe j'essaie de privilégier l'interaction orale.
158 Alors, toujours il y a une excuse, on pourrait dire, pour corriger un certain aspect de la grammaire. Ce n'est pas une
159 excuse. Nous avons toujours l'occasion de faire le lien entre un besoin d'expression et un aspect de la grammaire.
- 160 **CH:** D'accord.
- 161 **E1:** C'est-à-dire, qu'est-ce que je ne fais pas? Je fais pas des exercices en classe. Je fais pas des exercices de
162 répétition, par exemple. Je suis pas en train de dire que ça c'est inutile mais je pense que ça dépend du besoin et de la
163 stratégie de l'étudiant. Par exemple, souvent lors des séances de tutorat on me dit: alors, le semestre précédent nous
164 avons étudié...par exemple...le conditionnel mais j'ai certaines doutes. Alors, nous voyons ce que la personne a
165 cherché, ce qu'elle avait déjà dans le cahier et ce qu'elle a cherché par rapport au conditionnel et nous précisons
166 certains aspects d'usage, par exemple, et des aspects formels. Alors, pour les aspects formels, je leur dis alors, on
167 peut seulement l'apprendre en le répétant et spécialement en l'utilisant. Pas en le répétant automatiquement mais en
168 l'utilisant dans le contexte n'est-ce pas? Pour l'usage, alors ça, il faut quand même le réviser.
- 169 **CH:** D'accord et quels savoirs, comment vous avez appris à enseigner la grammaire? Quels savoirs vous avez
170 obtenus ou acquis pour enseigner la grammaire comme vous le faites aujourd'hui, au présent? Parce que bon, déjà
171 vos études n'étaient pas reliées à l'enseignement. Alors, d'où vient le choix que vous faites d'enseigner, d'introduire
172 la grammaire en classe selon les critères que vous venez de citer, selon les besoins, les stratégies de l'étudiant, selon
173 l'usage de la langue dans un contexte déterminé. D'où vient tous ces savoirs, tous ces arguments que vous avez pour
174 dire je fais comme ça?
- 175 **E1:** Alors bon, à l'université j'ai commencé avec les cours de littérature mais entre temps on acquiert une certaine
176 culture pédagogique, d'une part, par les discussions entre collègues, d'autre part, par les lectures personnelles. Alors,
177 à un certain moment on doit être familiarisé avec l'approche communicative, par exemple. Bon, les lectures, les
178 discussions avec les collègues, oui, je dirais, lectures et discussions avec les collègues. Alors, j'ai commencé à
179 l'université en 2009 et entre temps je crois que cette manière d'agir en cours a été alimentée par les lectures et les
180 discussions.
- 181 **CH:** Est-ce qu'elle a beaucoup changé tout au long de votre expérience? Comment était votre agir au début?
- 182 **E1:** Au début, mais par rapport à la grammaire? Parce qu'au début j'avais seulement des cours de littérature alors.

183 **CH:** D'accord. Mais, même dans les cours de littérature n'apparaissent pas des moments où l'étudiant par son
184 besoin, par son initiative, il vous demandait votre aide pour... ou vous sentez que l'étudiant avait besoin que vous
185 l'orientiez...?

186 **E1:** Oui et je le faisais, je l'orientais.

187 **CH:** Mais ça a été très différent de la manière dont vous le faites maintenant?

188 **E1:** Oui, bon je ne sais pas si c'est différent mais maintenant que je fais des cours de langue je sais qu'il y a une plus
189 grande pression explicite par rapport à la grammaire.

190 **CH:** Comment ça une plus grande pression explicite?

191 **E1:** Oui, une pression explicite parce que d'une part les aspects de la grammaire sont explicitement formulés dans le
192 programme, par exemple. Et d'une autre part, parce que souvent les élèves, peut-être parce que dans certains cas ils
193 sont habitués, demandent une attention très focalisée sur la grammaire. Alors, mais bon maintenant, puisque nous
194 parlons des lectures et d'une certaine culture qu'on acquiert ou qu'on forme à travers les collègues, il y a aussi une
195 certaine approximation à la grammaire issue des études littéraires. C'est-à-dire, quand on lit, par exemple un texte de,
196 je ne sais pas, Gérard Genette sur Proust ou de Proust sur Flaubert, que c'est l'exemple que je vous ai donné tout à
197 l'heure, c'est un texte de Proust par exemple par rapport à Flaubert. Il est en train de parler explicitement sur la
198 grammaire mais en tant qu'un outil esthétique, peut-être intuitivement la manière la plus naturelle pour moi parce
199 que bon j'ai fait des études de littérature, la manière la plus spontanée pour aborder les problèmes de grammaire c'est
200 de la lier à l'expression et aux possibilités d'expression, comme dans la littérature. Ben oui, disons que dans ce sens-
201 là, déjà avant de savoir que je serais professeur de langue à un certain moment donné, le fait d'étudier la littérature
202 m'avait donné une certaine sensibilité à la grammaire dans le cadre de l'analyse d'un ouvrage esthétique.

203 **CH:** Okay, d'accord, je comprends oui.

204 **E1:** Par contre, je ne sais pas si pour les élèves de troisième semestre...il faudrait réfléchir si mon approche est
205 tellement esthétique alors. Mais j'essaie de le faire parce qu'alors, par exemple, nous sommes en train de travailler là
206 un texte de Raymond Queneau, je ne sais pas si vous connaissez les exercices de style de Raymond Queneau? Alors,
207 il prend une petite anecdote et il essaie d'écrire cette anecdote de plusieurs manières. Alors nécessairement, c'est un
208 exemple de travail de grammaire mais dans un contexte littéraire. Alors, par exemple là, donc il raconte une anecdote
209 de je ne sais pas combien de manières.

210 **CH:** C'est la même histoire?

211 **E1:** C'est la même histoire mais il la raconte de je ne sais pas, 50 manières, 100 manières. Alors, dans chaque
212 manière il y a nécessairement eu une nuance, une variation de la conjugaison. Alors, un exemple, j'ai trouvé ça
213 intéressant, parce que j'ai discuté ça avec les élèves, par exemple, le récit à la manière d'un rêve. Alors, j'ai trouvé
214 par exemple, on trouvait l'imparfait, n'est-ce pas? Alors, une autre partie du rêve mais [l'enseignant commence à lire
215 un extrait]. Alors, dans le même récit, passer de l'imparfait au présent. Alors, en principe il y aurait une certaine
216 inconsistance dans le choix de la conjugaison et dans le choix du temps. Alors là, et certains élèves, je ne sais pas si
217 consciemment ou inconsciemment. Bon, ils ont fait l'exercice donc ils n'ont pas fait l'exercice inconsciemment. Je
218 leur ai demandé de choisir une anecdote et l'écrire à la manière d'un rêve. Mais ils ont fait la même chose plusieurs,
219 ils ont mélangé l'imparfait et le présent. Par contre, il n'y a pas beaucoup de passé composé si je ne me trompe...ou il
220 y a pas du tout. Pas de passé composé, pas de passé simple. On discutait ce phénomène, pourquoi il y avait un peu de
221 présent et un peu de l'imparfait mais pas de passé composé, n'est-ce pas? Alors, une hypothèse que j'ai formulée
222 avec eux, bien sûr qu'ils étaient d'accord avec moi, c'est que d'abord, l'usage de l'imparfait, seulement de
223 l'imparfait, les actions du rêve ne sont pas bien définies mais elles font partie d'une sorte de brume, d'actions qui
224 n'ont pas vraiment de conséquence les unes sur les autres mais qui se passent plus ou moins simultanément.

225 **CH:** D'accord.

226 **E1:** Il y a d'émotions vagues et l'imparfait est un outil approprié pour exprimer le vague, même si ce n'est pas
227 toujours la fonction de l'imparfait. Mais dans ce cas-là, il s'agit d'exprimer le vague et le fait de le mélanger avec le
228 présent, c'est que quand on raconte un rêve, souvent, on échange le point de vue sans se rendre compte. C'est-à-dire,
229 je vous raconte le rêve depuis le personnage que j'étais dans le rêve mais aussi depuis ce moment-là où je suis en
230 train de vous raconter l'histoire. Alors, on change de point de vue sans se rendre compte, n'est-ce pas? Parfois
231 comme si le rêve n'avait jamais fini, on le raconte au présent comme s'il continuait.

232 **CH:** Comme si on continuait à le vivre.

233 **E1:** Comme si on continuait à le vivre, n'est-ce pas? Alors, j'ai expliqué ça, même si c'est une hypothèse, alors je
234 m'appuie pas sur l'étude d'un spécialiste de Raymond Queneau mais c'était pour partager avec eux une impression,
235 l'impression de vague, l'impression du temps qui coule et l'impression aussi de permanence de la sensation qui
236 dégage le rêve, parce que l'on se réveille mais parfois la sensation reste, n'est-ce pas? Alors, j'ai essayé de faire le
237 lien entre cette impression subjective, bon pas subjective parce qu'on la partage, cette impression tout simplement et
238 l'utilisation de certains temps qui normalement ne vont pas ensemble. C'est-à-dire, l'imparfait et le présent. Ou un
239 récit qui utilise seulement l'imparfait, c'est une bizarrerie. Normalement, on alterne l'imparfait ou avec le passé
240 composé ou avec le présent mais on ne conserve pas l'imparfait pendant toute la narration. Alors, ça c'est un
214 exemple d'une manière dans laquelle avec eux j'ai essayé d'aborder quelques aspects de grammaire, quelques
242 aspects de l'utilisation de la grammaire dans un rapport au texte littéraire et je crois que, même si c'était des
243 étudiants de troisième semestre, ça a bien marché.

244 **CH:** Bon, comme c'est un rêve, ils vont le relier avec leurs propres expériences de rêve.

245 **E1:** Ou j'espère bien. Mais il me semble aussi qu'ils ont fait ça spontanément aussi avant de nous aventurer à
246 formuler des hypothèses parce qu'eux aussi, ils avaient cette intuition que le rêve a un certain aspect vague qu'il faut
247 essayer d'exprimer d'une certaine manière en utilisant des aspects de la grammaire.

248 **CH:** D'accord, c'est bien. Alors, pensez-vous que cette manière d'enseigner ou de traiter la grammaire en classe,
249 même après dans les séances de tutorat renvoie à une méthode, à une approche d'enseignement?

250 **E1:** À une approche?

251 **CH:** Pensez-vous que vous suivez une méthode, plusieurs méthodes?

252 **E1:** Je ne sais pas si nécessairement une méthode en tant que tel mais je crois que cette manière d'agir est proche à
253 l'approche communicative, dans le sens où le plus important c'est la situation de communication et qu'on doit
254 intégrer la grammaire à ces situations de communication. Alors, dans ce sens-là, je crois, je n'ai jamais conçu mes
255 cours comme...comme la réalisation d'une méthode particulière mais il me semble qu'il y a des familiarités avec
256 l'approche communicative dans ce cas-là.

257 **CH:** Faites-vous un exercice de planification avant d'enseigner ou d'aborder certains aspects de grammaire en
258 classe? Préparez-vous...? Je croirais que par exemple ce livre, ce bouquin que vous avez apporté en classe, de
259 Queneau, ben, vous l'apportez parce que vous avez prévu de le faire, pas par hasard.

260 **E1:** Non, pas par hasard, parce que je savais que dans ce livre je trouverai une grande variété d'usages de la
261 grammaire.

262 **CH:** Et vous faites souvent comme ça, vous préparez à l'avance du matériel, des activités? Parce que vous dites que
263 même si c'est pas l'objectif de la classe de travailler des aspects de grammaire, ils apparaissent bien explicitement
264 sur le programme. Vous savez que vous devez d'une manière ou d'une autre les aborder en classe. Alors, est-ce que
265 vous faites une préparation pour savoir bon, comment je vais faire pour introduire ça en classe, d'une manière pas
266 très explicite?

267 **E1:** Oui, certainement, c'est-à-dire, je sais dans certains textes je vais trouver certains aspects que je vais privilégier
268 parce que quand même il faut les aborder. Mais, disons que c'est plutôt une planification générale. Je fais pas un
269 scénario de chaque activité. Pas toujours, parfois oui, parfois je le fais pas. Par exemple, pour ce livre, je savais que

270 je trouverai des aspects de grammaire à aborder mais je ne savais pas exactement lesquels. Alors, j'ai choisi le texte,
271 je lisais le texte que nous allions travailler ensemble mais, en lisant le texte je savais déjà, voilà, j'ai assez de
272 matériaux pour travailler avec eux la grammaire sans savoir chacune des activités qu'on allait aborder. Disons que
273 c'était une planification panoramique, dans ce sens-là.

274 **CH:** Et après les cours, faites-vous un exercice de réflexion, vous prenez un moment le recul pour savoir comment
275 ont été ces séances que vous avez travaillé avec les élèves, pour réfléchir un peu à ce qui s'est passé, pourquoi ça
276 s'est passé comme ça et pas autrement? Est-ce que ça correspondait bien à vos attentes, à ce que vous avez imaginé
277 pour la classe, s'il y a eu des moments de crise dans la classe?

278 **E1:** Disons que je n'accorde pas un espace spécial après chaque séance mais inévitablement, on ne peut pas pas y
279 réfléchir. Si ça ne marche pas, j'essaie de me poser la question: qu'est-ce qui n'a pas bien marché?

280 **CH:** D'accord. Et trouvez-vous toujours la réponse?

281 **E1:** Par rapport à?

282 **CH:** A cette question que vous posez des fois quand les choses ne marchent pas bien.

283 **E1:** Non, parfois je trouve pas la réponse. Parfois la question reste un peu dans l'air.

284 **CH:** Bon, concernant la manière dont vous corrigez les élèves quand ils font des fautes de grammaire. Comment
285 vous procédez? Quelle démarche vous suivez? Vous le faites comment?

286 **E1:** Ça dépend. Si on est en train de discuter, il faut toujours faire le choix, parce que parfois s'il y a beaucoup de
287 fautes et on n'arrête pas de corriger alors, voilà, il y aura des problèmes de communication à ce moment-là, si à
288 chaque mot, je suis en train de corriger les fautes. Alors, l'idée principale c'est de, quand la faute pourrait empêcher
289 la communication, la compréhension de ce qu'il est en train de dire. Après, quand il s'agit de corriger des textes.
290 Alors là, comme je peux passer plus de temps avec eux, je souligne dans le texte les fautes et leur pose la question
291 par rapport à la faute qu'ils ont commis. Et s'ils n'arrivent pas à corriger, bon on discute la règle, pourquoi dans ce
292 contexte...

293 **CH:** D'accord, bon, je pense que ce sera tout pour l'instant. Je vous remercie beaucoup quand même pour cette
294 première rencontre.

ENSEIGNANT 2

DATE: 15/03/2018

DURÉE: 26 minutes.

1 **CH:** Bon, cet entretien j'ai voulu le nommer "Votre rapport avec la grammaire de FLE" parce que ce que j'aimerais
2 faire avant de me lancer dans des observations de classe c'est de connaître un peu de manière un peu plus proche et
3 personnelle ce que vous pensez, ce que vous croyez sur ce qui est la grammaire, comment l'enseigner, un peu les
4 expériences que vous avez vécues dans cet enseignement et apprentissage de la grammaire. Alors, j'aimerais
5 commencer par une question très ouverte: qu'est-ce qu'est la grammaire pour vous?

6 **E2:** Oh là là!... Avant tout c'est la structure formelle, il y a la grammaire de la langue mais il y a la grammaire des
7 sociétés aussi. C'est une structure formelle.

8 **CH:** D'accord. Comment avez-vous appris la grammaire du FLE?

9 **E2:** Je l'ai apprise de la manière traditionnelle donc c'était le cours de langue dans lequel le professeur se mettait
10 debout et il expliquait: aujourd'hui on va travailler le passé composé. Le passé composé se forme d'un auxiliaire et
11 du participe passé. Donc c'était ça, le prof nous expliquait tout, après nous faisons des exercices structuraux, le
12 typique exercice de remplir des trous et après, parfois on reproduisait le texte, on essayait d'écrire la même chose
13 mais en utilisant nos informations. Ben, c'était la grammaire traditionnelle, la grammaire traditionnelle. Si on fait des
14 jeux de rôle c'était toujours très normé, on créait toujours des situations qui n'appartenaient pas à notre contexte.

- 15 Quand j'ai commencé à étudier le français, à l'époque ouais il y avait Internet mais c'était pas si courant
16 qu'aujourd'hui donc c'était pas facile. On travaillait encore avec des cassettes, on travaillait avec des vieilles
17 chansons, des vieux textes.
- 18 **CH:** D'accord. Mais quand vous avez commencé cet apprentissage? Quand vous êtes entrée à l'université ou avant?
- 19 **E2:** Non, avant mon entrée à l'université je ne savais un seul mot en français, donc ma première approche c'était ici
20 à l'université.
- 21 **CH:** Bon et que pensez-vous de cette méthode?
- 22 **E2:** Ben bien évidemment on est forcé de dire que cela fonctionne puisque je parle français, parce que j'ai appris et
23 normalement c'est ça que les gens disent. Ouais ça fonctionne parce que regardez, vous avez appris. Cependant, je
24 trouve que maintenant que je suis enseignante on se rend compte que c'était pas la meilleure manière de le faire
25 puisqu'on laisse complètement de côté l'apprenant, on l'ignore totalement, on le considère un abruti, à qui il faut tout
26 expliquer et ouais c'était ça. Au niveau...c'est pratique, c'est facile, tu développes un cours, tu regardes toutes le
27 thématiques, c'est facile oui, c'est facile de le faire. Ben justement on était en train de parler avec Tom [le stagiaire
28 assistant de FLE venant de l'université de Nantes] et on disait: regardez, on a passé trois heures à préparer une heure
29 de cours, une heure de cours. Et bien évidemment si ça était juste expliquer la structure, ben on n'aurait dû pas
30 prendre tout ce temps-là. Donc je pense que malheureusement cette méthode ne tient pas compte l'apprenant, c'est
31 peut-être efficace, non elle n'est pas efficace, que tu comprennes une structure ne veut pas dire que tu apprends une
32 langue, d'accord? Donc, peut-être que tu l'apprends de manière structurale, tu es capable de faire des phrases comme
33 des robots mais tu ne développes pas une pensée critique, tu ne développes pas d'autres aspects et surtout moins
34 quand tu formes des futurs enseignants de langue.
- 35 **CH:** D'accord. Est-ce que vous pensez que vous avez les savoirs nécessaires pour enseigner la grammaire du FLE?
- 36 **E2:** Ben je crois que je les ai. En fait, c'est ça qui me permet de créer d'autres stratégies pour travailler la grammaire
37 en contexte, pour proposer des activités de découverte, de dégagement des règles. Je ne saurais pas comment ça
38 marche, ça serait très difficile de proposer ce type d'activités donc je crois que j'ai les connaissances nécessaires
39 mais je ne conçois pas l'enseignement des langues comme juste l'explication d'une structure.
- 40 **CH:** Okay. Alors, quelle importance attribuez-vous à enseigner la grammaire ou à travailler la grammaire en classe
41 de FLE?
- 42 **E2:** Okay...Même si nos programmes ne sont pas basés sur la grammaire, ils ont un fil conducteur qui c'est l'aspect
43 de grammaire, d'accord? Donc ce que je fais c'est me servir des thématiques historiques, géographiques, culturelles
44 actuelles pour introduire la grammaire. Donc, comme je t'ai dit, la grammaire pour moi c'est une structure, une sorte
45 des règles, dans la société ça sera le règlement des comportements, dans la langue, ça sera le règlement du bon
46 parler. Donc, avec ce type d'activités, j'introduis la grammaire. Cela ne veut pas dire que, ce que je dis de la
47 grammaire structurale, cela ne veut pas dire que je ne travaille pas la grammaire en classe. Cela veut dire que j'essaie
48 de la travailler de façon différente, d'accord?
- 49 **CH:** Alors, vous disiez que vous travaillez la grammaire de façon différente oui? Pourquoi la travailler de façon
50 différente à la manière dont vous l'avez apprise, par exemple?
- 51 **E2:** Puisque, une fois tu te diplômes en tant que prof, tu apprends plus quand tu es prof. Je me suis rendu compte tout
52 au long de mon parcours professionnel qu'on ne pouvait pas continuer à enseigner de la même manière. En plus
53 d'être ennuyant, pour moi c'est pas efficace. Pour moi c'est difficile aussi de concevoir un cours où je sens que je ne
54 m'amuse pas mais surtout qu'il n'y a pas vraiment une production de quelque chose, qu'on ne produit pas ou qu'on
55 ne construit pas des connaissances, des savoirs, des choses. C'est dans l'exercice de ma profession que je me suis
56 rendu compte que le prof n'est pas Monsieur je le sais tout. Quand je me suis diplômée, j'avais cette peur. Je
57 pensais que je devais tout connaître, tout savoir, tout savoir expliquer parce que c'était la manière dont j'avais
58 apprise. Donc, le fait de créer avec les étudiants, le fait de leur permettre de voir qu'ils peuvent penser, qu'ils ont des
59 connaissances préalables, qu'ils sont partie fondamentale de la classe, ça me fait penser que c'est beaucoup plus
60 enrichissant que juste me mettre debout et parler pendant les deux heures, expliquer des choses, montrer combien de

61 choses je sais. En plus, je pense qu'eux aussi, ils m'ont montré. Je m'imagine que mes premiers cours étaient très
62 comme ça, je me rappelle ouais, parce que c'était la manière la plus pratique, la plus simple, parce qu'on ne
63 concevait pas une autre manière. Mais on commence à lire, on commence à voir, à se rendre compte et on dit: ouais
64 peut-être il faut pas perpétuer le système si on a dit qu'on va changer mais essayons de faire de petits changements,
65 c'est peut-être ça. Parfois, c'est suprêmement difficile d'introduire des thèmes grammaticaux de façon différente.
66 C'est là que tu te casses la tête pour, tu dois le savoir, pour proposer un thème d'une façon différente mais ça vaut la
67 peine de le faire.

68 **CH:** Alors, ça veut dire que votre façon d'enseigner la grammaire a-t-elle changé tout au long de votre expérience?
69 Vous l'aviez dit, au début c'est plus en répétant le modèle avec lequel vous avez appris et qu'après par des
70 expériences en tant que prof et pour les lectures que vous avez fait, vous avez pu vous rendre compte que c'était plus
71 signifiant d'enseigner la grammaire de manière plus contextualisée et en mettant en valeur la place de l'étudiant.

72 **E2:** Oui. Et c'est maintenant que tu me fais y penser d'accord? Parce qu'avant, disons, j'avais effacé ce passé obscur
73 de ma vie professionnelle. Mais j'essaie de remémorer comment j'enseignais avant. Et oui, j'imagine que c'était de
74 la manière traditionnelle, j'imagine que c'était comme ça. Ces grâce à mes collègues aussi, un super collègue qu'on
75 a, Jaime Ruiz, qui nous a toujours montré une autre manière de travailler et proposé de bibliographie intéressante,
76 d'inférer que c'est possible de travailler autrement.

77 **CH:** Alors, pour l'enseigner actuellement, vous suivez une méthode en spécifique? Une méthodologie précise?
78 Plusieurs méthodologies? À quel type de méthode ou de méthodologie vous vous sentez plus..?

79 **E2:** Plus proche?

80 **CH:** Oui, plus proche.

81 **E2:** On dit qu'on est éclectique quand on ne sait pas que répondre. Mais je pense qu'on prend tout, un petit peu de
82 chaque partie. Disons que pour moi c'est important le travail de l'approche communicative et surtout maintenant
83 c'est plus en vogue l'approche actionnelle, mais il faut le comprendre et il faut savoir le travailler, l'aborder en
84 classe. En plus, il faut savoir aussi que ce n'est pas évident de préparer des cours en tenant compte de cette approche,
85 parce que tu as besoin de temps, de préparer, tu as besoin de matériel, mais tu as besoin surtout d'idées, de beaucoup
86 d'idées. je m'approche de l'approche actionnelle, de l'approche communicative sans que cela empêche le travail de
87 la grammaire.

88 **CH:** De quel type de matériel vous servez-vous pour enseigner la grammaire en classe?

89 **E2:** Du matériel authentique. C'est pourquoi j'ai dit c'est difficile de préparer des cours, ça prends du temps parce
90 que, par exemple, si on prend un article de journal, ça va être valable pour ce semestre, pour ce moment mais pour le
91 semestre prochain il ne va plus être valable, d'accord? Donc oui, il y a des documents qui perdent leur validité le
92 lendemain. Honnêtement je dois dire, je me sers énormément de l'Internet, j'adore tout ce qu'on peut y trouver mais
93 il faut y regarder attentivement parce qu'on trouve toute sorte de choses donc on ne peut pas tout prendre. Mais
94 ouais, des articles des journaux, parfois aussi des blogs, des vidéos, il y a énormément des sites qui apportent du
95 matériel intéressant et qu'on peut parfois adapter aux besoins. Du matériel authentique que je peux apporter parfois
96 lors de certains voyages et qui reste encore possible de travailler parce qu'il faut savoir, les étudiants, ils adorent
97 travailler avec des documents réels. Ouais okay tu as l'article qui est un document authentique, mais si tu as le
98 magazine, la brochure, ça fait beaucoup plus intéressant. Par exemple, ces produits de *Casino*, j'adore parce qu'ils
99 viennent en français, alors c'est du matériel dont tu peux te servir. Quand j'achète quoi que ce soit que je vois qu'il y
100 a le mode d'emploi en français et tout, moi je garde tout ça parce que je sais que ça va me servir. Quand mes
101 camarades voyagent, ben je leur demande de m'apporter des journaux, des magazines, oui?

102 **CH:** Et en quoi ça contribue dans l'apprentissage de la grammaire de travailler avec des documents authentiques?

103 **E2:** Ben tu as la langue, tu as la grammaire en contexte. C'est difficile, par exemple, de trouver un seul document qui
104 utilise simplement le pronom y. Tu vas pas le trouver, mais à côté tu vas trouver d'autres éléments, tu vas trouver des
105 expressions typiques donc c'est une intégration de la langue, non juste la grammaire mais c'est une intégration de la
106 langue. Ça vous donne une vision plus globale de la langue et beaucoup plus riche, parce que quand tu as juste des

107 phrases, ça fait beaucoup trop limité. Donc, à mon avis ça me permet d'avoir une vision globale de la grammaire, de
108 voir comment elle marche en contexte, comment elle marche vraiment. Parfois dans les chansons, les étudiants
109 disent: mais prof tu nous as dit, mais qu'est-ce que c'est? mais pourquoi comme ça? Le registre oral, par exemple,
110 familier. Mais prof il y a pas la négation? Ah d'accord, okay mais regardez ça c'est un registre, ça me permet de voir
111 des choses dans la vie réelle de la langue, ce qui ne permet pas un manuel de FLE, par exemple, qui montre la bonne
112 langue, la langue correcte, adéquate. Bien évidemment c'est la langue qu'il faut apprendre mais quand on part en
113 France et que tout le monde parle de façon familière et qu'on ne comprend rien, bon on se dit, mais qu'est-ce que j'ai
114 appris?

115 **CH:** Oui, d'accord. Et alors, quand vous exposez les étudiants à ce type de documents, quand vous dites on ne va pas
116 trouver l'usage d'une structure, d'un élément grammatical en exclusivité mais qu'il est accompagné de tous les
117 autres. Vous les travaillez tous? Comment vous faites là?

118 **E2:** Disons, je ne suis pas encore arrivée à ce moment où je pourrais tout aborder comme ça. Mais non, disons que tu
119 choisis l'article en fonction des thèmes que tu veux travailler. Parfois un ou deux on se permet de travailler mais,
120 bien évidemment, ça prend du temps parce que ce n'est pas simplement okay, regardez ce qu'il y a dans le texte,
121 mais c'est un peu de guider les éléments, de souligner, de mettre des repères ou de faire des questionnaires, qu'ils
122 repèrent les éléments que tu veux qu'ils retrouvent ou qu'ils travaillent. Mais bon, de les travailler tous, non. Peut-
123 être, parfois qu'il y a quelqu'un qui te demande donc tu peux lui dire, sans dire ça on va le voir après, d'accord? Tu
124 peux satisfaire sa curiosité à ce moment, mais aborder tout non, ça serait...comment on ferait ça? En plus, c'est ce
125 que je te dis, le fait d'expliquer ne garantit pas qu'ils vont approprier une structure, qu'ils vont la comprendre et
126 l'utiliser.

127 **CH:** Alors, vous faites toujours un exercice de planification de vos cours pour aborder les sujets de grammaire?

128 **E2:** Donc oui, un élément déclencheur, peut-être une vidéo, un document écrit, donc oui. Mais non simplement, à
129 côté de ces éléments grammaticaux il y a d'usages qui doivent m'aider à renforcer ce travail-là. Par exemple, quand
130 on est en train de travailler les temps du passé. Ça ne suffit pas d'avoir identifié dans un texte comment ils se
131 forment, quelles sont les terminaisons, etcétera, d'accord? Mais, Dans quel contexte? Pour quelle situation? En
132 proposant des activités qu'eux-mêmes ils vont développer mais ce n'est pas qu'on arrive, okay parlons de...Donc
133 ouais, j'essaie toujours, okay on va parler de quelque chose, on va parler de l'enfance, donc on a un document de
134 base pour qu'ils aient des lectures, des descriptions pour pouvoir participer et travailler. Donc, la planification ne va
135 pas simplement autour de la structure grammatical mais des activités, des thèmes, qu'on peut y mettre les thèmes
136 structuraux, qu'on peut y intégrer.

137 **CH:** Et cet exercice de planification va accompagné d'un exercice disons de réflexion dès que vous avez fini vos
138 cours? Vous prenez le temps de réfléchir à ce qui s'est passé en classe?

139 **E2:** Parfois. C'est quelque chose que j'avais suivi systématiquement mais parfois, quand j'avais pris l'habitude de le
140 suivre à la fin du cours donc je terminais par recevoir toujours les mêmes réponses. Donc, maintenant je ne le fais
141 pas tout le temps. C'est vrai qu'il faut que je le reprenne parce que je travaille sur ce processus métacognitif mais
142 surtout dans le travail de tutorat, d'accord? C'est surtout dans le travail de tutorat qu'ils se rendent compte comment
143 ils apprennent, de quelle manière, quelle est leur habitude d'apprentissage, d'accord? Mais c'est vrai que c'est
144 surtout au niveau individuel. Cependant, en classe, on le fait aussi: *Comment vous avez identifié? Pourquoi vous*
145 *l'avez identifié? Qu'est-ce que vous avez fait aujourd'hui? Qu'est-ce que nous avons travaillé aujourd'hui? Ou,*
146 *parfois, nous faisons tous une séance en parlant d'une thématique et à la fin je leur demande: de quels éléments vous*
147 *vous êtes servi pour parler de cela?* Donc, c'est vrai que ce n'est pas systématique. Par contre, j'ai proposé le journal
148 de bord. Normalement, je propose le journal de bord mais comme d'habitude il y a ceux qui le font et d'autres qui ne
149 le font pas. Avant, je le proposais, non, je disais que c'était obligatoire. Donc, tout le monde était forcé de le faire. Et
150 je me suis rendue compte qu'avec ça non, ils le faisaient le jour avant de me le rendre et ce n'était pas la réflexion
151 d'un processus. Alors que, lorsque je le proposais volontairement, on se rendait compte qu'il y a des personnes qui
152 décident de le suivre et qu'ils le font comme ça. Moi j'essaie, par exemple, de le faire de façon hebdomadaire avec
153 des questions. Certains suivent les questions, d'autres proposent les leurs. Et c'est beaucoup plus riche quand c'est
154 libre que quand c'est imposé. Mais si ce n'est pas imposé la plupart ne le fait pas.

155 **CH:** Bon, la dernière question. Comment vous faites pour corriger les erreurs de vos étudiants, quand ils n'utilisent
156 pas correctement les règles grammaticales ou les éléments de la langue? Comment vous les corrigez? Comment vous
157 les évaluez?

158 **E2:** D'accord. Donc, lorsque ce sont des devoirs écrits et, en plus, j'ai déterminé de faire tous les devoirs d'écrits ()
159 parce que, franchement maintenant, c'est le traducteur partout, Internet partout. Donc, je souligne où se trouvent les
160 fautes et c'est à eux de faire les corrections. Alors, ils font les corrections, ils vont les rendre, ou qu'ils vont me
161 rendre en tutorat ou qu'ils vont mettre dans leur portfolio avec tout le matériel de production. Parfois je leur pose des
162 questions. Donc, s'ils utilisent, par exemple, le passé composé au lieu de l'imparfait, je leur demande: *pourquoi ce*
163 *temps verbal?* ou *pourquoi cet auxiliaire?* ou quand ils font l'accord, *pourquoi?* Je leur pose des questions dans leurs
164 textes, c'est ça que je fais. A l'oral, s'ils font des présentations, je prends note des erreurs qu'ils font, je mets en
165 valeur quand ils se corrigent eux-mêmes parce que là, cela veut dire qu'ils sont conscients que ce n'est pas la bonne
166 manière. Cela veut dire qu'ils connaissent la structure et qu'ils sont conscients et que c'est juste une question de plus
167 d'utilisation. Et quand c'est spontanée, quand on travaille en classe donc je leur fais répéter: *Pardon?* Ouais, parfois
168 c'est comme ça. *Je n'ai pas compris pardon, je n'écoute pas, qu'est-ce que tu as dit?* Ou parfois je reprend ce qu'ils
169 ont dit en utilisant la bonne structure ou je fais une transcription phonétique au tableau donc quand je vois que c'est
170 répétitif, que tout le monde le fait. Ou je dit le mot et *comment tu as prononcé?* Et pareil, dans les exposés, que je
171 prends des notes, je leur fais venir en tutorat pour les rétroactions des exposés et je leur montre: *comment est-ce que*
172 *tu prononces? Donc, non c'est pas comme ça. Comment est-ce que tu as dit?* Et parfois, eux-mêmes ils se corrigent,
173 parce qu'on sait que parfois dans l'exposé ils sont nerveux.

174 **CH:** D'accord, bon, merci beaucoup, ce sera tout.

Objectif : Faire la comparaison entre la parole et la méthodologie que les professeurs de FLE utilisent en classe et leurs croyances et savoirs sur la grammaire et sa didactique.

FACE À VOS ACTIONS EN CLASSE I...

CONVENTIONS UTILISÉES:

CH = Chercheur E1 = Enseignant 1 E2 = Enseignant 2

... = Moments de doute ou de silence

[] = Informations supplémentaires données par le chercheur.

Italique = Citations des mots ou des phrases dites par l'enseignant à un certain moment de la classe.

“ ” = Mots ou phrases définies par l'enseignant ou par le chercheur.

() = Mot, phrase ou fragment de difficile compréhension.

__ = Éléments de la langue ou noms propres cités par l'enseignant et/ou pas le chercheur.

ENSEIGNANT 1

DATE: 23/04/2018

DURÉE: 47 minutes.

1 CH: Alors, pour la première observation. C'était le jour au laboratoire. Donc, vous avez demandé aux étudiants de
2 visionner des bandes-annonces d'un film: *Le charme discret de la bourgeoisie*. Donc, après le visionnage, ou bon, en
3 parallèle, écrire des textes sur l'histoire, faire des hypothèses. Donc, vous avez bien spécifié l'utilisation de deux
4 temps verbaux: le subjonctif et le conditionnel. Alors, je me demandais si vous aviez choisi ce film pour une autre
5 raison à part le fait de les amener à utiliser ces deux temps verbaux. Pourquoi choisir les bandes-annonces de ce film-
6 là et pas les bandes annonces d'un autre film? Il y a eu une raison particulière pour avoir choisi ces vidéos? Ces
7 vidéos non, pardon, ce film?

8 E1: Oui, ces vidéos parce que ce n'est pas tout le film. C'était la bande-annonce. Alors bon, il y a plusieurs raisons.
9 D'abord, il m'a semblé que ça pourrait être un film amusant. Pas amusant dans le sens où on passe son temps à le
10 voir mais que ça peut être un film qui pourrait secouer un peu, assez drolatique sans être enfantin. Puis, j'ai choisi ce
11 film aussi parce que la structure du film est assez fragmentaire. Finalement, il s'agit d'une suite de petits sketches.
12 Bien sûr, il y a une certaine unité mais il s'agit pas vraiment d'un film-là, de montrer une histoire du début à la fin.
13 Alors, voici le personnage qui part du point A et arrive au point B avec un certain apprentissage, une prise de
14 conscience par rapport à quelque chose ou qui arrive au point B après une longue aventure. Il s'agit plutôt de montrer
15 des manières de vie d'un certain groupe de gens. Dans ce sens-là, il me semble que la bande-annonce reprend des
16 échantillons représentatifs du film, dans le sens où la bande-annonce est fragmentaire mais le film est fragmentaire
17 aussi. C'est-à-dire, c'est un film qui ne perd pas beaucoup dans la bande-annonce, dans le sens où c'est un film
18 fragmentaire et la bande-annonce est fragmentaire et, ce qui m'intéressait dans le film, c'est comme il montre une
19 manière de vie, on peut le voir aussi dans la bande-annonce. Alors ça, par rapport à la bande-annonce de ce film
20 particulier. Aussi parce que, bon c'était peut-être un peu facile de ma part, parce que le thème c'est un thème qui
21 peut avoir une certaine résonance avec les élèves de cette université, me semble-t-il.

22 CH: Ah bon? Pourquoi?

23 E1: Mais parce que souvent dans un discours, spécialement dans un discours politique de...

24 CH: De l'université publique?

25 E1: De l'université publique. La critique à la bourgeoisie est une critique immédiate. Alors, je me suis dit que voilà,
26 ils sont déjà habitués à faire cette critique, on va la voir dans un film français des années 60. Et je crois que c'était un
27 point commun, aussi un peu l'humour absurde auquel aujourd'hui on est plus habitué qu'à l'époque. Je pense que cet

28 humour absurde pouvait étonner un peu et les amener aussi, à part l'identification avec un discours, peut-être, ou
29 l'identification avec un certain sens de l'humour, ça pourrait les amener à donner un point de vue.

30 **CH:** Mais seulement à l'écrit ou vous avez poursuivi ça à l'oral? Peut-être à la séance suivante parce que je n'ai pas
31 été là mercredi. Je ne sais pas ce que vous avez travaillé.

32 **E1:** Nous avons fait une petite mise en commun de ce qu'ils avaient vu parce qu'ils n'ont pas vu tout le film, n'est-ce
33 pas? Une seconde parce qu'il y avait une autre partie dans la question?

34 **CH:** Ben ,non. Je voulais tout simplement connaître ...

35 **E1:** Ah oui, donc on a fait la petite mise en commun. Mais après dans les corrections qu'on a fait de tout ce qu'ils
36 ont fait, j'ai discuté avec certains aussi.

37 **CH:** Dans les tutorats?

38 **E1:** Dans les tutorats.

39 **CH:** Bon alors, pendant qu'ils faisaient cet exercice de regarder les bandes annonces, d'écrire les informations qu'ils
40 devaient noter, alors vous avez demandé à chacun de venir pour faire des corrections personnelles, en personne.
41 Alors, je me suis rendue compte que vous vous serviez des termes linguistiques la plupart du temps. Alors, vous
42 utilisiez des termes linguistiques tels que: adjectif, accord au féminin, conjugaison, participe passé, préposition,
43 connecteur, etc. Alors, qu'est-ce qui vous amène à utiliser ces termes linguistiques avec les étudiants?

44 **E1:** Avec ces étudiants en particulier?

45 **CH:** Oui.

46 **E1:** Bon, il s'agit des étudiants de langues étrangères et en principe il s'agit pas seulement pour eux d'apprendre une
47 langue mais d'avoir aussi une conscience de la langue. Alors, bien sûr que si on enseigne le français à un enfant,
48 alors on va pas utiliser constamment le nom "substantif" ou ça dépend du contexte, n'est-ce pas?

49 **CH:** Oui.

50 **E1:** Dans le cadre des cours particuliers, on va pas nécessairement utiliser les termes linguistiques mais avec des
51 élèves de troisième semestre qui n'apprennent pas seulement la langue mais qui ont la langue comme objet d'étude...
52 Alors, il me semble qu'il faut utiliser des termes linguistiques.

53 **CH:** D'accord.

54 **E1:** Bien sûr pas toujours, il faut alterner dans les corrections, par exemple, des textes, qu'il faudra parler. Parfois
55 quand ils oublient, qu'ils sont en train de parler ils oublient une règle ou ils font une petite erreur. Si les interventions
56 ne gênent pas beaucoup l'exposé, par exemple, alors je rappelle la règle...

57 **CH:** Rapidement.

58 **E1:** Rapidement oui. Ils étudient la langue, ils veulent enseigner la langue, ils devraient avoir ou ils devraient être
59 familiarisés, devraient être habitués à manier ce type de concepts.

60 **CH:** D'accord. Mais alors, comment vous avez fait pour que les étudiants construisent la même signification des
61 concepts que vous utilisez. Alors, par exemple, quand vous dites préposition, participe passé, adjectif. Comment
62 vous avez fait tout au long de vos cours avec ce groupe en particulier, parce que c'est le groupe que j'observe, pour
63 qu'ils partagent la même signification que vous, vous avez ou que vous voulez communiquer quand vous utilisez ces
64 termes. Est-ce que ce partage des significations, des sens ne s'est pas vraiment donné? Vous utilisez les termes
65 linguistiques mais vous ne savez pas si les étudiants les comprennent?

66 **E1:** Je sais qu'ils les comprennent parce que, alors par exemple, je leur demande: *quelle est la fonction de ce mot là?*
67 Alors, ils me disent: *c'est un adjectif, c'est un substantif, c'est un verbe.* Alors, je ne sais pas si c'est le cas des élèves
68 du premier ou du deuxième semestre mais je n'ai eu à aucun moment un malentendu à propos de ces termes et il me
69 semble que j'ai toujours vérifié que quand ils parlaient d'adjectif, ils étaient en train vraiment de parler d'adjectif.

70 **CH:** Okay, d'accord.

71 **E1:** Alors, à mon avis, ils connaissent au moins des termes que nous avons utilisés dans cette discussion. À mon
72 avis, ils les connaissent déjà parce que je constate qu'ils utilisent, dans le contexte du dialogue des corrections, ils
73 l'utilisent correctement.

74 **CH:** D'accord. Et qu'ils savent les identifier et les distinguer.

75 **E1:** Le rôle dans la phrase, la fonction dans la phrase. Peut-être, bon je ne sais pas si je me trompe, mais je crois
76 vérifier ces connaissances dans les dialogues.

77 **CH:** Et si l'étudiant à un moment donné utilise un autre terme pour faire référence à la même chose. Vous...

78 **E1:** Mais, par rapport aux termes linguistiques ou par rapport en général au français?

79 **CH:** Non, par rapport aux termes linguistiques. Disons, au lieu de dire préposition il donne, il attribue un autre mot
80 pour parler de ça. Vous le lui permettez ou pas? Vous permettez qu'il fasse ça ou pas? Ou vous vous assurez qu'il
81 utilise ces termes linguistiques du fait que, comme vous avez dit, il est important que comme futurs professeurs de
82 langue ces termes soient bien...

83 **E1:** Je me rappelle pas d'avoir eu ce cas. je ne me rappelle pas. Est-ce que vous l'avez constaté?

84 **CH:** Non, non.

85 **E1:** Parce que je ne rappelle pas d'avoir...

86 **CH:** Ce type de cas.

87 **E1:** Alors, il faudrait voir dans quel cas on pourrait utiliser un synonyme et dans quel cas on ne pourrait pas l'utiliser.

88 **CH:** Je dis ça parce que, par exemple, ça a été mon cas avec une étudiante. Elle n'apprend pas le français pour être
89 professeur mais, par exemple, au lieu de dire que le verbe n'était pas conjugué, elle a dit qu'elle n'avait pas
90 déterminé de temps au verbe.

91 **E1:** Un temps au verbe?

92 **CH:** Elle m'a dit comme ça. Et du coup, cette explication qu'elle avait dit de cette fonction grammaticale m'a
93 surprise parce que je n'y avais même pas pensé oui? Je n'avais pas pensé à envisager ce terme.

94 **E1:** Bon, oui, pourquoi pas? Alors, que se passerait-il dans ce cas? Si quelqu'un me dit: *je n'ai pas déterminé ce*
95 *verbe?*

96 **CH:** Oui, de temps au verbe.

97 **E1:** Alors, j'imagine que...Il faudrait voir comment se déroule le dialogue mais en principe je lui ferai savoir qu'on
98 peut appeler ça conjugaison mais je lui dirais pas qu'il faut pas utiliser ça. Je pourrais dire: *oui, la conjugaison c'est*
99 *une manière de déterminer ou d'attribuer un temps à un verbe, par exemple.*

100 **CH:** Bon, d'accord. Ça c'est pour la première observation. Pour la deuxième observation c'est le premier exposé Et
101 donc, j'ai pu observer qu'au début vous ne vous étiez pas beaucoup intégré dans la situation de l'exposé. Vous avez
102 été dans votre pupitre, vous êtes resté en silence pendant très longtemps. Les exposants parlaient, ils posaient des
103 questions aux étudiants et, même si les étudiants ne répondaient rien, ils restaient en silence eux aussi, vous ne disiez
104 rien oui? Mais au fur et à mesure, comme de façon progressive, votre participation, votre prise de parole a augmenté.
105 Pourquoi vous l'avez fait comme ça? c'est quelque chose que vous avez prévu de faire avant? Ou c'est quelque
106 chose qui s'est donné comme ça sur place.

107 **E1:** Alors, intuitivement, oui parce que j'avais pas réfléchi à...Il y a une raison mais ce n'est pas une raison que...je
108 n'ai pas réfléchi à priori à cette raison. C'est-à-dire, bon d'abord je vais peu intervenir et ensuite je vais intervenir
109 beaucoup, à la fin de la...mais, pendant que je suis dans l'exposé des étudiants, au début je me dis qu'il faut vraiment
110 essayer qu'ils se débrouillent seuls. S'ils veulent faire participer les gens, que vraiment ils fassent un effort.

111 **CH:** Et pourquoi?

112 **E1:** Parce que c'est une situation stressante.

113 **CH:** Vous vouliez que ce soit encore plus stressante?

114 **E1:** Non, c'est-à-dire, si je ne parle pas beaucoup au début, ils auront une conscience de responsabilité. C'est-à-dire,
115 maintenant c'est leur temps de parole. Ils doivent être responsables de ce temps de parole. Au moins, au début. Si
116 après je vois qu'ils considèrent qu'ils ont déjà fini l'exposé et que, voilà on peut...c'est là que j'interviens: *Non, mais*
117 *attendez, on peut discuter cet aspect, on peut aborder cet autre aspect.* Mais après qu'ils, bon pas nécessairement
118 juste quand ils finissent je commence à parler mais, inconsciemment maintenant, inconsciemment je participe plus
119 vers la fin parce que peut-être que je vois que ça commence à tomber. Tandis que si peut-être je commence...alors,
120 ça dépend des interventions. Si, par exemple, ils ont fait...oui, non, ça dépend. Pour les corrections, ça dépend si ce
121 sont des corrections de grammaire, par exemple, ou de prononciation. Ça dépend si je considère que l'intervention va
122 interrompre ou ne va pas interrompre la présentation. Et en ce qui concerne plutôt les questions thématiques, les
123 questions visant à développer un peu plus le thème qu'ils sont en train de présenter, alors ça plutôt vers la fin qu'au
124 début. Je ne sais si je suis clair dans mes propos?

125 **CH:** Oui. Mais alors, il m'a semblé, surtout lors de ce premier exposé que, voilà...

126 **E1:** C'était un exposé à propos de quoi?

127 **CH:** Oh mon Dieu, des fables de...

128 **E1:** De La Fontaine.

129 **CH:** De La Fontaine. Alors, bon il m'a semblé que les étudiants exposant ce thème, ils ont commencé à parler et ils
130 ont voulu impliquer les étudiants, leurs camarades, dans l'exposé, en leur posant des questions sur ce qu'ils
131 comprenaient des fables et tout ça. Mais, ils ne disaient rien, ils ne participaient presque pas. Mais quand vous avez
132 commencé à parler, ils ont aussi...je ne sais s'ils se sentaient motivés ou pas mais il semblerait qu'ils se sentaient plus
133 prêts à parler, à participer, à répondre aux questions. Alors, on dirait que la communication entre professeur et
134 étudiant est plus réussie que la communication entre les propres étudiants. Pourquoi vous imaginez que cela se passe
135 comme ça?

136 **E1:** Alors, peut-être c'est une question, d'une part, ça pourrait être une question d'autorité car ils se sentent obligés à
137 répondre à mes questions et il me semble que quand je pose une question je suis assez incisif. Au moins, pour ce
138 groupe-là, j'ai appris très rapidement les noms de tous les élèves. Alors, il me semble que, bon il faudrait m'observer
139 pour savoir ça, mais il me semble que quand je m'adresse à un élève, je suis vraiment comme: *Toi, qu'est-ce que tu*
140 *dis par rapport à ce sujet.* Alors, peut-être autorité et aussi la manière de m'adresser, de leur faire répondre parce
141 qu'ils sentent que je suis vraiment en train d'attendre une réponse et les élèves n'ont pas vraiment...ils n'ont pas de
142 rapports d'autorité parmi eux. Alors, oui, il faudrait faire quelque chose pour que l'autorité ne soit pas le seul critère
143 de communication.

144 **CH:** Oui, parce que ça m'avait fait penser aussi que c'était une question de pouvoir, d'une manière de...cette image
145 de pouvoir que le professeur a dans la salle de classe. Mais, ça me faisait me poser aussi la question: si le professeur
146 a cette image d'autorité et c'est la personne qui tout le temps, parce que je n'ai jamais vu que les étudiants le fassent,
147 c'est toujours vous comme professeur qui fait les corrections de prononciation, de temps verbaux, de grammaire oui?

148 **E1:** Parfois non, je ne sais pas dans cette séance mais parfois je sais que quelques élèves savent ou peuvent faire de
149 petites corrections et je les invite à faire la correction. Par exemple, j'avais parlé, quelqu'un avait mal utilisé le
150 subjonctif et j'ai dit à quelqu'un: *bon, comment est-ce qu'on utilise...* Et c'est lui qui a... alors, bon oui, je le fais à ce
151 moment-là, je crois qu'avec une intention (voisine), ce que nous sommes en train de discuter, c'est-à-dire, ce
152 problème d'autorité mais je n'ai pas conçu a priori de, voilà, je vais faire ce type d'intervention avec les élèves, c'est-
153 à-dire, je vais faire parler l'un et l'autre mais sur le tas ça m'est venu à l'esprit et je crois que c'était une bonne idée
154 pour que ça ne soit pas seulement moi qui fait des corrections. Il y a d'autres élèves qui, alors il y a un élève, par
155 exemple, qui aime bien la philosophie. Alors, quand il y a un thème lié à la philosophie je l'invite à participer. Mais
156 je ne me rappelle pas si dans cette séance je n'ai pas eu beaucoup l'occasion.

157 **CH:** Oui, oui. J'étais dans cette séance justement. C'est là que j'ai vu plus la participation des étudiants pour faire
158 des corrections de leurs camarades.

159 **E1:** Mais c'est vrai que c'est moi qui doit...alors, si je sais que quelqu'un peut le corriger, il faut que je dise: *ah,*
160 *quelle correction tu ferais à ton camarade?* Peut-être spontanément ils ne le font pas.

161 **CH:** Oui, spontanément ils ne le font pas. Mais voilà, ça devrait les intimider plus, le fait de répondre à vos questions
162 que de répondre aux questions des camarades parce qu'ils savent qu'ils ne vont pas être corrigés ou jugés, jugés dans
163 le sens où on ne va pas s'attarder à faire des corrections sur ce qu'ils disent et ils pourraient se sentir plus libres, mais
164 non, c'est le contraire, c'est avec vous qu'ils parlent plus facilement.

165 **E1:** Oui, une hypothèse c'est que, à côté de l'hypothèse de l'autorité, disons que j'ai pas vraiment d'enjeux sociaux
166 avec les étudiants. C'est-à-dire, il n'y a pas un rapport de concurrence...oui, j'ai un rapport de pouvoir mais,
167 précisément, le rapport de pouvoir n'est pas en jeu. Donc, ils n'ont rien à perdre en faisant face à mes corrections.
168 Tandis que si entre les élèves il y a des corrections, il y a aussi de petits enjeux de pouvoir, de petits enjeux sociaux. Et
169 parfois ils peuvent le prendre comme...alors, par exemple, je ne sais pas, la dernière semaine dans un cours, ce n'est
170 pas un cours de français, c'est un cours en espagnol. Il y avait un étudiant qui était en train de bavarder et un autre
171 étudiant lui dit: *Cállese!* Une discussion entre les deux qui a commencé et, au début, je croyais pas, parce que parfois
172 les échanges entre camarades peuvent être des échanges un peu violents, mais ça fait partie de, c'est peut-être violent
173 dans un deuxième degré. Et après, je me suis rendu compte qu'il n'y a pas un deuxième degré mais qu'ils étaient
174 vraiment en train de s'engueuler. Alors, si moi, bien sûr c'est une correction entre guillemets beaucoup plus
175 dangereuse celle d'exiger le silence que de dire il faut pas dire "j'ai" mais "je suis". Mais dans ce cas extrême j'ai vu
176 que cette interaction entre les étudiants était une interaction assez crispée. Et je pense que, bien sûr, dans un autre
177 degré beaucoup moins intense les rapports entre les étudiants, pas toujours, peuvent avoir implicitement la
178 perspective d'une confrontation ou d'une concurrence et, parfois, c'est très difficile de briser de telles frontières.
179 Mais ce sont des hypothèses, je pourrais pas dire oui...je pense qu'un étudiant qui connaît une réponse ou qui est en
180 mesure de faire une correction, ne va pas le faire spontanément parce qu'il pourrait avoir peur de violenter dans un
181 sens l'autre personne.

182 **CH:** D'accord.

183 **E1:** Et que, peut-être, ça serait moins avec une sorte de médiateur plus juge qui va distribuer les responsabilités.
184 Mais comment faire pour qu'il y ait vraiment une interaction spontanée parmi eux? Je... face à une correction, pour
185 que face à une correction un étudiant ne soit pas choqué ou ne sente pas son amour propre brisé, je pense que c'est
186 difficile oui. J'aimerais bien qu'ils puissent corriger facilement.

187 **CH:** Bon, j'ai pu remarquer aussi que vous faisiez des explications rapides, comme vous avez dit, aux fautes
188 commises. Des explications pour rappeler, par exemple, quelques règles de grammaire ou vous posiez des questions
189 à l'étudiant pour qu'il se rende compte de son erreur et qu'il la corrige lui-même. Donc bon, vous avez dit que vous

190 faites ça pour ne pas interrompre le flux de la présentation. Vous faisiez aussi recours aux exemples et à la
191 comparaison entre un mot et un autre oui? Surtout pour expliquer si un mot était approprié ou pas pour dire ce qu'il
192 voulait dire. Pourquoi faire des exemples, la comparaison, parce que si on veut interrompre le moins de temps
193 possible pourquoi pas alors dire voilà: *utilisez ce mot* ou donner la traduction en espagnol? Pourquoi faire des
194 exemples qui pourraient être plus longs, qui pourraient prendre plus de temps?

195 **E1:** Mais vous vous rappelez pas des cas particuliers?

196 **CH:** Non, ah bon, oui, pardon, il y avait la confusion de si l'étudiant devait dire "maître" ou "professeur". Vous ne lui
197 avez pas donné la réponse, vous lui avez donné l'exemple de deux cas et dans chaque cas on pouvait utiliser le mot
198 "professeur" ou le mot "maître".

199 **E1:** Mais je n'ai pas donné une définition?

200 **CH:** Alors, c'était l'étudiant qui a dû, à partir de ces exemples, de ce contraste, dire: *Ah, alors c'est ce mot, c'est*
201 *maître*. Et vous avez dit finalement: *oui, c'est bien ce mot là*.

202 **E1:** Mais dans cette correction, quelle a été l'erreur qui a conduit à cette correction?

203 **CH:** Non.

204 **E1:** C'était une question.

205 **CH:** Oui, c'était une question. L'étudiant vous avez demandé s'il devait dire maître ou professeur parce qu'il parlait
206 d'un maître musicien. Mais vous ne lui avez pas donné la réponse. Vous avez voulu prendre le temps, pourquoi ne
207 pas lui donner la réponse et qu'il puisse continuer?

208 **E1:** Oui, je comprends, pourquoi ne pas lui dire: *cherchez dans le dictionnaire*, ou pourquoi ne pas lire dans le
209 dictionnaire la définition ou pourquoi ne pas donner la définition: *maître c'est...*

210 **CH:** Oui, voilà.

211 **E1:** Parce qu'il parlait de...ah je lui ai posé une question: *est-ce que c'était à l'université?* Voilà, je me rappelle
212 maintenant. Parce que, en pratique, on pourrait dire que maître ce n'est pas "maestro", c'est tout, n'est-ce pas?

213 **CH:** Oui.

214 **E1:** C'est-à-dire, s'il parle d'un enseignant il se trompe en utilisant le mot "maître". Mais dans le contexte d'un
215 atelier d'artistes, ou d'un atelier d'un métier, ou d'un apprenti on utilise le mot "maître" aussi comme "enseignant".
216 En espagnol on peut confondre les deux usages mais en espagnol on n'utilise pas le mot

217 **CH:** "Maestro"

218 **E1:** Peut-être "maestro de escuela" oui. Parfois, on n'utilise pas le mot "maître" pour un maître violoniste, par
219 exemple, ou un peintre ou un artiste qui est en train d'enseigner son métier. Dans ce contexte-là, il me semble que
220 j'avais plus besoin d'insister sur l'usage que sur la définition.

221 **CH:** D'accord.

222 **E1:** Alors, j'aurais pu dire: *il y a plusieurs définitions du mot "maître". Le "maître" peut être le propriétaire de*
223 *l'esclave. Le "maître" peut être le...* On dit la maîtresse mais je ne suis pas sûr pour le professeur homme de petits
224 enfants, on dit pas le "maître", n'est-ce pas? J'aurais pu donner ce type de définitions: donc, "maître", le propriétaire
225 de l'esclave. "maître" celui qui est responsable de l'enseignement d'un métier dans un contexte non universitaire. On
226 n'a plus que ça, n'est-ce pas? Quel autre?...Maintenant je ne sais pas, il me semblait après faire cette distinction en

227 utilisant les usages dans le contexte parce que, dans ce cas particulier, “maître” avait le sens ou une partie du sens
228 qu’a en espagnol “maestro”. C’est-à-dire, un enseignant.

229 **CH:** Oui.

230 **E1:** Alors, il me semble ou il m’a semblé, je crois, je ne sais pas si cette rétrospection est vraiment fidèle mais il m’a
231 semblé que quand il posait la question: *il faut dire “maître” ou il faut dire “professeur”*? Alors, il m’a semblé que
232 cette question partait d’une connaissance et cette connaissance était: “maestro” ce n’est pas la même chose que
233 “maître”, et que l’étudiant savait ça ou, d’après la manière dont il m’a posé la question, il m’a semblé que pour lui
234 “maestro” n’était pas le synonyme de “maître”. Mais, il me posait la question parce que, dans ce contexte-là, on était
235 en train d’utiliser le mot “maître” avec la connotation de “enseignant”. Et je crois que c’est pour ça que j’ai fait la
236 précision. Alors, un “maître” peut être un enseignant s’il s’agit d’un responsable d’un atelier, par exemple, ou de
237 celui qui enseigne un métier dans le contexte, qui n’existe plus peut-être, dans le contexte des apprentissages, du
238 rapport maître-apprenti. Alors, en France on l’utilise encore, un maître-boulangier. Un maître boulangier c’est celui
239 qui est déjà à un certain niveau de la boulangerie, n’est-ce pas?, et qui peut enseigner la boulangerie dans, je vois que
240 ces institutions les appellent, je ne sais pas, ce sont pas des écoles de boulangerie mais ce sont des institutions,
241 comme espèces de fédérations. Je crois qu’ils s’appellent les compagnons des devoirs. Les compagnons des devoirs
242 ce sont ceux qui transmettent un métier de génération en génération: comment faire un véritable croissant? comment
243 faire la baguette parfaite? quelles sont les techniques pour le luthier, par exemple?, celui qui fait des violons. Alors,
244 je crois que c’était un contexte très particulier. Dans le cas des musiciens, par exemple, le maître de Bach ou le
245 maître de...je ne me rappelle pas.

246 **CH:** Non, je ne me rappelle pas non plus.

247 **E1:** Mais voilà, c’était un contexte particulier qu’on n’utilise pas beaucoup. Il fallait donner ce contexte donc.

248 **CH:** Bon et finalement, pour ce qui est la troisième observation. C’était un exposé aussi. Donc, c’était à propos de
249 quoi déjà? Ah oui! De la musique au XVII^{ème} siècle.

250 **E1:** Ah oui, ils comparaient la musique du XVII^{ème} siècle avec la musique contemporaine.

251 **CH:** Exactement. Et alors, disons, vous interrompiez pour faire quelques corrections de prononciation ou
252 d’orthographe des mots qui s’écrivaient dans le tableau. Mais, quand il s’agissait de corriger des verbes au
253 subjonctif, la procédure a été différente parce que là vous n’avez pas tout simplement dit le mot ou la forme correcte
254 du verbe pour que l’étudiant la répète...

255 **E1:** Mais, je crois que j’ai attiré l’attention en particulier à propos du subjonctif parce que la dernière séance on avait
256 parlé du subjonctif. Alors, c’était une manière de dire: *rappelez-vous que l’on vient de parler il y a quelques jours du*
257 *subjonctif. Alors, c’est l’occasion de l’utiliser en contexte.* Alors, c’est pour ça que j’ai explicité le subjonctif parce
258 qu’on venait de voir le subjonctif.

259 **CH:** D’accord. Et, pendant cette séance, je ne sais pas si c’était parce qu’il y a avait déjà cette ambiance de
260 participation. Alors, les étudiants parlaient, vous aussi, parce que c’était justement au moment de faire les corrections
261 concernant l’utilisation du subjonctif donc vous faisiez des blagues. Alors, par exemple, vous avez fait des blagues
262 sur l’étudiant qui corrigeait le plus de fois les verbes au subjonctif ou...

263 **E1:** Qu’est-ce que j’ai dit?

264

265 **CH:** Vous aviez dit qu’il était l’expert du subjonctif ou, il y avait un autre commentaire que vous avez fait qui
266 paraissait drôle mais je me rappelle pas lequel...Non, je ne me rappelle pas. Bon, vous avez fait ces blagues-là, c’est
267 parce que...quel intérêt vous aviez à faire ces blagues si finalement les étudiants participaient comme je suppose vous
268 vous y attendiez? Parce que, je pourrais penser que les blagues sont pour attirer un peu l’attention des étudiants, pour
269 qu’ils se sentent interpellés et participent mais, non, pas forcément.

270 **E1:** Pas forcément. Je crois pas. En observant les élèves je crois pas que mes blagues soient une raison pour être,
271 pour se sentir interpellés.

272 **CH:** C'était alors plutôt pour, disons...

273 **E1:** À mon avis, ça ferait partie d'une certaine atmosphère décontractée, en général. Pas pour attirer l'attention sur
274 un aspect particulier mais pour produire une atmosphère décontractée.

275 **CH:** Est-ce que vous reliez peut-être cette utilisation à un intérêt de vouloir faire une utilisation plus authentique de
276 la langue? Le fait de faire des blagues...

277 **E1:** Oui, en quelque sorte ça pourrait être aussi un exemple d'un rapport à la langue. C'est-à-dire, on s'amuse avec la
278 langue. On fait des blagues et c'est réel, parce que l'humour est authentique. C'est-à-dire, quand on fait une blague
279 ce n'est pas une situation qu'on est en train de créer de toutes pièces pour arriver à un certain résultat particulier mais
280 il s'agit d'un phénomène qui a lieu réellement. Parce que l'on fait une blague et les hommes rient, alors c'est quelque
281 chose qui a lieu, un phénomène réel de la langue. A mon avis, ça fait partie de la réalité de l'échange avec les
282 étudiants.

283 **CH:** D'accord. Parce qu'il m'a semblé que les étudiants n'ont pas ri.

284 **E1:** Oui mais moi oui et ça me suffit. C'est peut-être tout simplement mon attitude à la communication en général.
285 Disons que c'est bien s'ils rient mais je l'ai pas fait seulement pour faire rire mais parce que ça fait partie de ma
286 manière authentique de concevoir mon rapport à la langue.

287 **CH:** D'accord. Bon, je pense que ça va suffire.

FACE À VOS ACTIONS EN CLASSE 2...
DATE: 28/05/2018
DURÉE: 1h10

288 **CH:** Alors, après le premier entretien que nous avons eu, j'ai fait quatre autres observations des cours. Celui que j'ai
289 observé en premier c'était dans la salle de laboratoire et...vous parliez...il y avait deux activités: la première, par
290 rapport à un texte historique et informatif.

291 **E1:** C'était un texte ou un enregistrement?

292 **CH:** Non, c'était un texte. J'imagine que vous avez lu ce texte au précédent et qu'il y a eu une étudiante qui avait fait
293 un commentaire par rapport à l'utilisation des parenthèses et par rapport à l'utilisation du tu dans le texte.

294 **E1:** Vous vous rappelez le sujet?

295 **CH:** Le sujet...non, je ne me rappelle pas...Ah oui, c'était l'histoire d'une personne qui parlait d'une autre personne
296 qui était un moine?

297 **E1:** Ah oui, oui. C'était un récit. Le récit s'appelait Les trois souhaits et c'est un récit de Gaston...

298 **CH:** Leroux?

299 **E1:** Gaston Leroux, oui.

300 **CH:** Ah, d'accord.

301 **E1:** C'était une nouvelle.

302 **CH:** C'était un texte informatif?

303 **E1:** Pourquoi vous dites informatif?

304 **CH:** Parce que pendant la discussion vous disiez ça à plusieurs reprises, parce que vous demandiez aux étudiants
305 pourquoi, et je ne me rappelle pas si c'était pour ce texte qu'il y avait un préface et un postface, je ne me rappelle.
306 Bon, vous demandiez pourquoi le narrateur utilisait le pronom tu...

307 **E1:** Ah oui.

308 **CH:** ...Si c'était pour faire appel au lecteur ou à une autre personne et pourquoi, à la fin, le narrateur voulait détruire
309 l'histoire qu'il venait de raconter.

310 **E1:** Ah oui, oui. Alors, l'histoire c'était, je ne sais pas si vous avez lu, je vous ai envoyé cette histoire?

311 **CH:** Oui, je crois.

312 **E1:** Et vous avez lu?

313 **CH:** Non.

314 **E1:** Donc, c'est l'histoire d'un moine qui arrivait chez son ami après beaucoup d'années et, au début, le moine
315 apparemment ne reconnaissait pas l'ami et ensuite ils se reconnaissaient tous les deux. Le moine a commencé à
316 raconter un peu sa vie et son ami lui demandait à propos de sa vie passée et il faisait la comparaison parce qu'avant
317 cet ami était plutôt consacré aux excès, à une vie d'excès et maintenant il était un moine. Alors, à chaque fois l'ami
318 disait au moine: je voudrais être comme toi. Et, à ce moment-là, l'ami recevait une mauvaise nouvelle. Par exemple,
319 quand il disait au moine: moi, je voudrais vivre librement, sans avoir des attaches matériels. À ce moment-là, le
320 propriétaire de la maison disait: il faut payer le loyer parce que vous n'avez pas payé. Ensuite, le moine continuait à
321 raconter son histoire et l'ami lui disait: je voudrais être comme toi et le propriétaire de la maison lui disait:
322 maintenant vous allez être expulsé de la maison parce que vous n'avez pas payé le loyer. Ensuite, il parlait des
323 femmes, parce qu'avant le moine était très...il aimait beaucoup les femmes mais maintenant il était très consacré à la
324 chasteté. L'ami lui dit: je voudrais être comme toi. À ce moment-là, l'ami reçoit un télégramme dans lequel sa
325 copine lui dit qu'elle est partie avec son meilleur ami. Et c'est la fin de l'histoire. À la fin de l'histoire, l'écrivain, le
326 narrateur, qui est l'ami, dit: tu m'excuseras cette histoire un peu imbécile mais c'était la meilleure manière de rendre
327 compte de nos retrouvailles, quelque chose comme ça.

328 **CH:** Ah, d'accord.

329 **E1:** Alors, d'une part c'est bizarre, en général. Nous avons aujourd'hui beaucoup d'exemples mais au XIX siècle, au
330 début du XX siècle ce n'était pas très commun de trouver un récit à la deuxième personne. C'est-à-dire, parce que ce
331 récit est à la deuxième personne. L'ami parle au moine, je ne me rappelle plus: je t'ai dit, tu m'as répondu. Alors,
332 c'était pas très habituel de trouver ça dans un récit de fiction. Alors je leur posais cette question pour qu'ils disent des
333 hypothèses par rapport à ce dispositif narratif et par rapport à ses caractéristiques. Oui? Le narrateur disait: tu
334 m'excuseras cette histoire imbécile. Alors, tout à fait bizarre que dans une histoire le narrateur détruise une histoire
335 qu'il vient de raconter, qu'il dise: en tout cas, ce que je viens de raconter c'est une invention et c'est une invention
336 stupide. Alors, c'était pour poser cette question par rapport à cette bizarrerie de cette narration et quel rapport pour
337 les inviter à formuler des hypothèses par rapport au rôle du lecteur, par rapport au narrateur. Le narrateur () des
338 dispositifs un peu différents, par exemple, la narration à la deuxième personne. Par exemple, le fait de faire ce
339 commentaire métanarratif, un commentaire d'une histoire qu'il vient de raconter. Alors qu'est-ce qui se passe avec le
340 lecteur? Où est le lecteur?

341 **CH:** C'est pour cette raison que vous avez choisi ce texte?

342 **E1:** Oui. J'ai choisi ce texte pour qu'ils réfléchissent à la position du lecteur par rapport à une narration. Par
343 exemple, pour qu'ils soient plus actifs dans les exposés à réfléchir en tant que lecteur qu'est-ce que cette narration
344 m'invite à ressentir ou à expérimenter.

345 **CH:** Okay. Donc, c'était le seul objectif pour avoir choisi...?

346 **E1:** Pas le seul objectif, il y avait aussi l'objectif de compréhension écrite, c'est-à-dire, ils devaient avoir bien fait le
347 travail de... bon je ne sais pas si utiliser le mot décodage, mais bon, décodage. Mais je voulais intégrer ce travail de
348 lecture avec une réflexion à propos de la place du lecteur. Et je trouve que ce texte explicitement fait appel au lecteur
349 parce qu'il est l'autre personnage finalement de l'histoire.

350 **CH:** Et il y avait un intérêt à apporter un sujet grammatical ou de structure de la langue?

351 **E1:** Pour ce texte, non.

352 **CH:** Après il y a eu la présentation, bon pas la présentation, mais vous avez partagé, j'imagine le lien d'une vidéo.

353 **E1:** C'était la bande-annonce d'un film?

354 **CH:** Non, non je crois pas. Ou peut-être que c'était la bande-annonce? De l'homme qui aimait les femmes?

355 **E1:** Ah non. C'était un fragment de film.

356 **CH:** Okay, d'accord, et donc je voulais savoir quel rapport il y avait entre le texte dont vous aviez parlé et cet extrait
357 du film. Pourquoi lier le texte écrit...ou bon, je ne sais pas, je l'ai perçu comme ça, peut-être que vous ne vouliez pas
358 faire le lien...

359 **E1:** Oui. Bon, en principe c'était deux activités séparées. Seulement que, on n'avait pas fini la discussion, comme on
360 a deux séances: une séance dans la salle de classe et une autre séance dans le labo. Alors, on était en train de terminer
361 la séance de la salle de classe, parce qu'on était en train de discuter ce récit. Alors, on n'avait pas fini la discussion.
362 Alors, je l'ai suivie ou nous l'avons suivie juste au début de cette séance mais il y a aussi un lien, plutôt un lien
363 thématique entre les deux qui se prêtait () à la discussion. C'est-à-dire, c'était l'antagonisme entre le personnage
364 qu'on est en train de décrire dans le récit...le personnage du moine qui s'éloigne des plaisirs de la terre, de la vie
365 confortable et c'est peut-être l'opposé au personnage du film ou de l'extrait du film qui était plutôt quelqu'un qui
366 cherchait constamment d'une manière obsédante le plaisir.

367 **CH:** D'accord. Mais bon, puisque les choses se sont passées comme ça, vous avez pu trouver le lien. Avant, vous
368 n'avez pas déterminé, vous n'avez pas pensé à faire le lien entre le texte et...

369 **E1:** Non, j'y avais pas pensé.

370 **CH:** Quel était alors l'objectif à travailler...quel a été le premier objectif...en principe, quel était l'objectif de
371 travailler avec cette vidéo?

372 **E1:** En principe, à part l'activité du texte. Bon, l'objectif principal était une question de compréhension orale et
373 d'inférences à partir des images. Mais aussi de parler de ... entamer une activité pour décrire, pour spéculer, pour
374 donner son avis par rapport à un personnage insolite. C'était, disons, un point de départ pour une discussion autour
375 d'une forme de vie d'un certain personnage qui peut être intéressant, qui peut être étonnant, un peu radical pour les
376 élèves.

377 **CH:** Bon, la séance suivante c'était les exposés.

378 **E1:** Ah, oui, les exposés.

379 **CH:** Okay, j'ai pu me rendre compte que...concernant ce qui s'était passé lors des premiers cours que j'ai
380 observé...vous avez fait une interruption tout au début de l'exposé mais après vous n'avez plus parlé. Vous n'avez
381 plus fait de corrections ou de remarques. Les étudiants pouvaient se tromper mais vous ne leur disiez rien, vous ne
382 corrigiez rien, vous n'ajoutiez aucune information. Par contre, ce que vous faisiez c'était prendre des notes

383 constamment. Pourquoi vous avez changé la méthode? Parce que, pour les premiers exposés, vous n'aviez pas
384 procédé comme ça. je ne vous ai pas vu prendre des notes ou pas de manière aussi constante et sans interrompre les
385 étudiants comme je l'ai vu pour les exposés suivants, alors...

386 **E1:** Oui parce que j'ai préféré de garder les commentaires pour plus tard, pour une correction. Parce que, disons que
387 quand on écoute un exposé on a toujours le dilemme: est-ce qu'il faut interrompre pour corriger? Mais si on
388 interrompt, peut-être ils vont se bloquer, n'est-ce pas? Ils se verront forcés de rompre l'élan de leur discours. Ou bien
389 on doit laisser les erreurs... Alors, j'ai pris des notes pour discuter plus tard les erreurs, parce que comme il y avait
390 encore une activité à... qu'ils n'ont pas réussi à...alors, ce jour-là ils n'ont pas fini l'activité mais ils l'ont fait le
391 mercredi. Alors, c'était pour garder ces commentaires pour la fin de l'exposé, pour rappeler ces petites erreurs qu'ils
392 avaient commis, mais pour faire une remarque à la fin. C'est-à-dire, je pense que ça dépend du contexte. Parfois,
393 c'est mieux de...si vraiment la communication est ... il y a des problèmes de communication, si je crois que les
394 autres élèves courent le risque de ne pas comprendre par les erreurs qu'ils sont en train de commettre alors, c'est le
395 moment d'interrompre. Mais si je crois que les autres élèves sont en train de comprendre l'exposé, je n'interrompt
396 pas, je garde les commentaires pour la fin.

397 **CH:** D'accord.

398 **E1:** Parce qu'on a souvent remarqué que parfois dans les exposés spécialement, quand je suis en train de corriger une
399 erreur, ils continuent à la commettre d'une manière systématique. Peut-être parce que la situation de l'exposé est très
400 stressante et, même si on leur a dit de corriger un mot ou une erreur qu'ils ont commise, ils continuent à la
401 commettre parce que c'est une situation de stress. Alors, c'est pour ça que j'ai décidé de laisser les commentaires
402 pour la fin et donc les notes que j'ai prises c'était pour donner ces commentaires à la fin. Alors, dans le cas
403 précédent, mais là je ne me rappelle pas exactement, mais j'imagine que si j'ai interrompu, peut-être j'ai cru que, j'ai
404 considéré que je devais clarifier quelque chose avant de continuer, parce que les autres couraient le risque de ne pas
405 comprendre ça. Ça dépend aussi, mais c'est plus difficile de mesurer ça. Ça dépend aussi du niveau de décontraction
406 que je sens chez les étudiants. Si je pense qu'ils, disons que l'exposé se donne avec une certaine décontraction, alors
407 je crois, je considère que je peux faire des commentaires et ces commentaires ne vont pas entraver le rythme de
408 l'exposé. Mais parfois, il y a d'autres exposés où j'ai l'impression, c'est peut-être subjectif, que les étudiants sont un
409 peu plus tendus. Alors, dans ce cas-là, je préfère garder les commentaires pour la fin. Je ne suis pas absolument sûr
410 que ce soit le cas pour chacun de ces exposés parce que je ne me rappelle pas très bien l'atmosphère de chacun de ces
411 exposés, mais c'est ()

412 **CH:** Donc, par rapport aux notes que vous preniez, toutes les notes concernaient des erreurs faites par les étudiants?

413 **E1:** Alors, je crois que j'ai les notes ici, comme ça, j'essaierai de traduire mes gribouillages. Vous vous rappelez quel
414 était le thème de l'exposé?

415 **CH:** C'était... Les inventions au XVII siècle.

416 **E1:** Vous vous rappelez la date?

417 **CH:** La date? ... Non, je n'ai pas écrit.

418 **E1:** Je ne trouve pas.

419 **CH:** Parce qu'en fait l'exposé suivant, Le siècle des Lumières, vous avez aussi pris.

420 **E1:** Ces notes je les ai ici, les autres peut-être je les ai dans un autre cahier. Ici, j'ai Le siècle des Lumières, voilà.

421 **CH:** Ici j'ai, par exemple, que vous aviez fait des remarques ou des corrections à la fin par rapport à l'utilisation des
422 prépositions, par exemple, mais il y avait aussi une remarque concernant un mot qu'ils n'auraient pas dû utiliser
423 parce qu'ils ont parlé d'inventions au moment de parler de l'art. Donc, vous leur avez dit qu'ils devaient changer ce
424 mot par un autre.

425 **E1:** C'était plutôt pour conserver un peu l'unité thématique de leur exposé parce qu'en principe c'était les inventions
426 et ils avaient parlé, d'abord, des inventions, par exemple un perfectionnement des rifles, des armes à feu. Alors, ça on
427 pourrait le qualifier comme une invention, n'est-ce pas? Ensuite, ils parlaient de l'architecture. Alors, est-ce qu'on
428 peut parler de l'architecture dans le cadre des inventions? C'est plus difficile, parce que normalement l'architecture
429 est considéré un art, pas une... Mais bon, il y a des aspects techniques qu'il faut () l'architecture alors aussi. Après ils
430 ont parlé de l'art. Alors, là c'était...l'unité thématique était un peu plus floue. Mais alors, je leur ai posé la question,
431 je voulais savoir pourquoi ils avaient parlé de l'art dans le cadre des inventions. Bon, on peut parler des inventions
432 techniques ou des trouvailles techniques () des peintres, par exemple, la création de la peinture à l'huile, ça c'est une
433 invention. Ou l'utilisation d'une certaine technique, on pourrait dire que c'est une invention. Par contre, si je ne me
434 trompe pas, ils parlaient pas nécessairement des techniques particulières des peintres mais de l'art. Ou peut-être le
435 lien c'était la perspective. Parce que la perspective est peut-être considérée comme une invention, comme une
436 découverte, n'est-ce pas? Donc, il y avait une introduction technique à l'art. Donc, au début, on pourrait parler
437 d'inventions mais ensuite l'unité thématique de l'exposé était un peu floue. Alors, je crois qu'ils ont répondu qu'il
438 s'agissait plutôt de parler de quelque chose comme le pouvoir de l'imagination ou quelque chose comme ça.

439 **CH:** Bon, le cours suivant...ce que j'ai remarqué non seulement le cours suivant mais le cours d'après, c'est que vous
440 faites des interventions ou vous faites des corrections de manière plus fréquente...

441 **E1:** Habituelle.

442 **CH:** Habituelle oui, ou à certains moments des interventions... Par exemple, ce jour-là vous étiez à nouveau dans la
443 salle de laboratoire et vous avez, encore une fois, commencé avec une discussion, oui? Mais tout au début de la
444 discussion, même si les étudiants ne suivaient pas les structures de la langue, il semblerait que ça n'avait pas
445 d'importance pour vous parce que vous ne leur disiez pas de corriger ou vous ne corrigez pas vous-même ce qu'ils
446 avaient dit. Mais après, plus tard, dans un deuxième moment de la discussion...parce que, je ne sais pas si vous
447 n'aviez pas fait beaucoup d'attention aux erreurs, mais dans le deuxième moment de la discussion oui, donc je
448 voulais savoir si vous pensez que ça a été une décision inconsciente ou vous l'avez fait consciemment. Si c'était
449 justement parce que vous ne vouliez pas accorder autant d'importance au début de la discussion ou si ça s'est passé
450 simplement de manière inconsciente. Je ne sais pas si vous avez une explication ou si vous pouvez trouver une
451 explication.

452 **E1:** Je crois que j'ai une explication. Oui, parce que, je ne sais pas si je peux dire que c'est une décision consciente
453 ou inconsciente, n'est-ce pas? Parce que, en effet, il y a eu une raison mais ça ne veut pas dire qu'on avait cette
454 raison préparée explicitement avant de commencer la classe.

455 **CH:** D'accord.

456 **E1:** Mon explication c'est qu'il s'agit d'une question de rythme, que quand on commence une discussion, il faut
457 essayer de favoriser l'échange tout au début pour permettre ou favoriser l'échange avec les élèves.

458 **CH:** Comme pour qu'ils entrent en confiance?

459 **E1:** Oui, pour qu'ils entrent en confiance. Après, quand, disons, nous sommes au chaud de la discussion, je crois que
460 c'est un peu corriger sans courir, bon il faut pas exagérer non plus, mais sans courir le risque de refroidir la
461 discussion. Alors, je crois que c'est une question d'engagement, une manière d'engager l'étudiant à la discussion.
462 C'est-à-dire, s'ils ne sont pas encore engagés, alors il faut essayer d'être, bon je ne sais pas si le mot ça serait le plus
463 (), mais plutôt de favoriser l'échange, n'est-ce pas? Et au fur et à mesure que le dialogue se chauffe, ben je ne sais
464 pas (), s'engage, n'est-ce pas? Qu'ils sont engagés dans le dialogue, qu'ils veulent participer dans la discussion.
465 Alors, là on peut introduire des corrections parce qu'ils sont déjà motivés dans la discussion.

466 **CH:** D'accord. Okay. Cependant, quand à un moment donné vous faisiez des corrections, ça s'est passé surtout de la
467 manière suivante: vous repreniez ce que l'étudiant a mal exprimé et vous le disiez de la manière correcte. Et
468 normalement après, l'étudiant répétait ce que vous veniez de dire. Mais parfois quelques étudiants, pas tous, la
469 majorité corrigeait, mais d'autres, même avec la correction, je crois que c'est comme ça que vous leur faisiez des
470 corrections, mais ils ne se corrigeaient pas, mais ils continuaient à parler.

471 **E1:** Mais ils répétaient l'erreur ou pas?

472 **CH:** Non. Ils continuaient à exprimer leurs propos. Là, vous avez interrompu pour leur dire, bon pour dire le mot ou
473 une partie de l'énoncé correctement mais ils ne le répétaient pas . Mais ils continuaient, ils passaient à la partie
474 suivante de leurs propos, disons. Et vous n'insistiez pas non plus à ce que l'étudiant reprenne ou répète la correction
475 que vous avez faite. Pourquoi?

476 **E1:** Là, je crois que si j'insiste, alors s'ils ne reprennent pas l'erreur , si j'insiste beaucoup sur l'erreur à ce moment-
477 là, ils vont interrompre la... ou on court le risque d'interrompre l'échange. Alors...je fais la correction, ils continuent
478 à parler, je dis: attendez une seconde, on va se concentrer sur cette erreur. Alors, je crois qu'il y a d'autres moments
479 où on pourrait, par exemple, pendant les tutorats c'est plus de faire ça parce que nous sommes en train de corriger un
480 texte. Alors, *il faut réviser ça*, Alors, *quelle est la règle qui est derrière cette erreur?*, par exemple. Mais dans ce
481 genre de dialogues, disons que c'est la même raison que j'avais énoncée tout à l'heure. Alors, je fais la correction
482 mais si j'insiste beaucoup sur les erreurs, peut-être ça va s'interrompre et je ne suis pas sûr que cette insistance sur
483 l'erreur va changer quelque chose par rapport à la première correction. Comme je vous avais dit tout à l'heure aussi,
484 parfois, ça m'est arrivé à plusieurs reprises. Dans un exposé, par exemple, quelqu'un commet une erreur et je fais la
485 correction et, disons, il corrige et après, il répète le mot dans un autre contexte, il répète le mot avec l'erreur qu'il
486 avait commise. Alors, si à chaque fois on fait ça...peut-être qu'il est mieux de laisser comme ça et d'attendre que
487 cette correction agisse avec le temps. Je crois qu'il faut laisser un peu de temps aux corrections pour que...j'imagine
488 qu'il y a une explication à ça, une explication psychologique ou neuronale. Immédiatement on n'adopte pas cette
489 correction mais elle commence déjà à travailler et finalement à un certain moment donné cette correction sera
490 intégrée. Alors, je crois que c'est la raison, ouais.

491 **CH:** Bon, le cours suivant...le cours suivant...

492 **E1:** C'était un exposé? Quelle était l'activité?

493 **CH:** Oui, c'était un exposé concernant le siècle des Lumières.

494 **E1:** Ah oui, oui.

495 **CH:** Et vous avez agi de la même manière. Vous preniez des notes seulement. Vous interrompiez peu de fois, pas
496 très souvent mais il y a eu...j'ai voulu faire la comparaison avec la toute première, bon pas la toute première, mais
497 avec les observations précédentes...

498 **E1:** C'était celle des inventions ou celle de la musique?

499 **CH:** C'était pour l'exposé de la musique où j'ai observé que quand le premier étudiant a présenté une partie de
500 l'exposé, alors, vous ne disiez rien, vous preniez des notes seulement, l'étudiant faisait des erreurs, faisait des fautes
501 mais vous ne lui disiez rien, vous continuiez à prendre des notes. Mais après l'étudiant qui a pris la parole et qui a
502 commencé à continuer avec l'exposé, avec elle vous continuiez à prendre des notes, oui, mais vous l'interrompiez
503 plus souvent. Elle faisait des erreurs, je ne sais pas, peut-être un peu plus que le premier étudiant, mais pour elle vous
504 ne vous étiez pas contenté de simplement noter ce qui n'allait pas, ce que l'étudiante n'avait pas bien dit mais vous
505 lui faisiez savoir ça, vous lui disiez: *non, ne dites pas comme ça* ou vous lui posiez des questions pour qu'elle se
506 corrige elle-même. Pourquoi... pourquoi suivre une procédure différente avec chaque étudiant du même groupe de
507 l'exposé? Parce que () bon l'étudiante après, peut-être qu'elle faisait des fautes mais...

508 **E1:** Peut-être... je me rappelle pas la personne ni de circonstances précises mais, ou bien je croyais que peut-être les
509 erreurs qu'elle faisait pouvaient entraver un peu la communication avec les autres étudiants ou bien je considérais
510 que peut-être elle pouvait...que par rapport à sa décontraction, elle pouvait recevoir mieux les remarques que le
511 premier étudiant, parce que je ne me rappelle pas, c'est la raison que j'imagine que j'ai eue pour ce groupe-là. C'est-
512 à-dire que je considérais que par la manière détendue de parler, c'était peut-être moins grave de l'interrompre elle ou
513 bien je considérais que les erreurs qu'elle commettait pouvaient entraver la communication tandis que dans le
514 premier cas non. Alors, disons que pour moi, dans le cas des exposés, ce n'est pas grave, cette hétérogénéité de la

515 correction n'est pas tellement grave. Je crois que ce n'est pas seulement la personne qui reçoit la correction qui
516 apprend mais tout le monde apprend de cette correction. Je ne sais pas si on devrait chercher une certaine
517 homogénéité dans le type de corrections qu'on fait avec tous les élèves. Bon, je crois que ça dépend du type de
518 communication, pas du type de communication mais de la manière de parler, la manière d'interagir de chaque
519 personne et que, peut-être, une personne va mieux recevoir, à un certain moment donné, les corrections qu'une autre
520 personne. Alors, quels sont les critères pour déterminer ça?

521 **CH:** Oui.

522 **E1:** Je crois qu'en gros, une partie c'est intuitif. Je considère qu'elle est plus détendue et donc que pour elle les
523 corrections ne seront pas un obstacle alors que pour l'autre, peut-être je considère qu'une correction va entraver la
524 continuité du discours, par exemple. Mais je ne sais pas si vous vous rappelez ces étudiants pour savoir si c'était le
525 cas de...

526 **CH:** Peut-être que je me rappelle mais je ne pourrais pas...

527 **E1:** Pour le type d'erreurs, si c'était des erreurs plus graves, moins graves, par rapport à la...

528 **CH:** Bon, peut-être que la fille faisait des erreurs plus... fréquemment et parfois c'était des erreurs concernant la
529 prononciation. Mais peut-être que oui, que cette étudiante faisait plus de fautes que le premier étudiant. Le premier
530 étudiant démontrait une meilleure maîtrise de la langue.

531 **E1:** Mais dans ce cas, parce que le premier était Alejandro qui a, je crois qu'il a un assez bon niveau d'expression
532 orale. Carolina parfois hésite un peu. Wilmer, l'autre étudiant il a...

533 **CH:** Pour lui, bon, quand il parlait par exemple, vous interrompiez plus souvent.

534 **E1:** Oui, parce que pour lui c'est plus difficile l'expression orale. Et parfois, il est un peu dans les nuages alors il faut
535 le ramener.

536 **CH:** Okay. Une question concernant les activités proposées. Pourquoi vous avez proposé l'exposé comme activité
537 pour aborder ces thématiques culturelles et historiques? Pourquoi vous avez proposé de travailler de cette manière et
538 pas d'une autre manière?

539 **E1:** Dans l'exposé, ils ont l'occasion de faire les recherches autonomes, n'est-ce pas? Alors, je crois qu'on peut, je
540 crois que c'est intéressant pour qu'un étudiant fasse ses propres recherches par rapport à un thème. Alors, je pense
541 que l'exposé c'est une occasion. Et aussi parce que je pense que, parfois, l'étudiant doit avoir la responsabilité du
542 discours. C'est-à-dire, normalement quand nous avons une discussion, normalement c'est moi qui dirige la
543 discussion, n'est-ce pas? C'est-à-dire que je suis le responsable de la continuité de la communication et c'est moi qui
544 dois, dans certains cas, qui dois faire des efforts pour ramener l'intérêt sur un certain point, sur un certain aspect.
545 Quand un étudiant fait un exposé, c'est lui qui a la responsabilité de la parole, pas seulement celui qui a la parole,
546 parce que quand on discute l'autre personne a aussi la parole, mais celui qui a la responsabilité d'assurer la continuité
547 de la communication. Et je pense que c'est important pour un étudiant, pas seulement de s'exprimer mais d'avoir une
548 confiance de la responsabilité de la communication. C'est-à-dire, ce qui va avoir lieu à un certain moment donné
549 dans la classe, ce n'est plus la responsabilité du professeur. Je suis en train de me mettre à la place de l'étudiant. Ce
550 n'est plus la responsabilité du professeur mais c'est ma responsabilité, c'est moi qui...qui est en charge de la
551 communication qui aura lieu à ce moment-là. Alors, je pense que c'est nécessaire pour l'étudiant d'avoir, de ressentir
552 cette responsabilité, n'est-ce pas? Pas seulement répondre, dans un contexte de dialogue ou d'expression orale, pas
553 seulement de répondre à une question, à une injonction ou à un commentaire mais d'assumer cette responsabilité.
554 Alors, bon, c'est vrai que l'exposé est un outil qui peut être problématique et souvent les exposants...restent tous
555 seuls avec le professeur et les autres étudiants sont en train de discuter alors que...c'est les enjeux de l'exposé. Mais
556 il se semble que, en général, on réussit à avoir l'attention de tout le monde et qu'il y a...disons que...nous courons pas
557 beaucoup ce risque de dispersion dans ce groupe-là.

558 **CH:** Qu'est-ce que vous pensez que ce type d'activités peuvent apporter à l'apprentissage de la grammaire?

559 **E1:** En particulier de la grammaire?

560 **CH:** Oui.

561 **E1:** Alors, directement, les exposés ou les dialogues?

562 **CH:** Les exposés.

563 **E1:** L'exposé directement rien. Indirectement tout. Voilà la réponse.

564 **CH:** Comment ça indirectement tout?

565 **E1:** Indirectement parce qu'ils se servent de certaines formes que nous vu. Alors, si vous vous rappelez, par
566 exemple, je crois que c'était un exposé, l'étudiant se corrigeait parce qu'il se rappelait qu'il devait utiliser le
567 subjonctif dans un contexte particulier. Vous vous rappelez, n'est-ce pas?

568 **CH:** Oui.

569 **E1:** Alors on avait vu quelques séances auparavant, on avait vu le subjonctif, on avait travaillé un peu le subjonctif et
570 c'était l'occasion pour rappeler de telles formes. Alors, oui c'est l'occasion de...d'utiliser, de se servir de ces formes
571 que nous avons étudiées explicitement auparavant. Alors, bien sûr, c'est nécessaire de l'utiliser en contexte. Alors, je
572 pense que c'est l'utilité de ces activités. Alors, je pense que c'est très difficile, pour un exposé, de travailler un aspect
573 de la grammaire en particulier pour un exposé. C'est-à-dire, il faut faire un exposé par rapport au siècle des Lumières
574 et ensuite, il faut privilégier l'utilisation de l'imparfait, par exemple. Ça serait un peu bizarre, il me semble. Mais il y
575 aura nécessairement une utilisation de l'imparfait ou du passé composé ou d'une certaine forme.

576 **CH:** D'accord.

577 **E1:** Et à ce moment-là, ils seront en train d'utiliser ces formes.

578 **CH:** Et qu'est-ce que vous pensez que cette activité de l'exposé peut apporter aux capacités ou aux habiletés que ces
579 étudiants devront développer plus tard comme futurs professeurs de langue et quand ils auront l'occasion d'enseigner
580 la grammaire, de travailler la grammaire avec leurs étudiants?

581 **E1:** C'est-à-dire...

582 **CH:** Bon, disons...

583 **E1:** Quelles habiletés en général ou quelles habiletés par rapport à la grammaire?

584 **CH:** Les deux. Qu'est-ce que ça peut apporter dans...au développement des capacités et des habiletés en général en
585 tant qu'enseignants du FLE et spécialement...quant à l'enseignement de la grammaire?

586 **E1:** Alors, en général, comme j'avais dit...le travail de recherche c'est un travail important qu'ils, que certainement
587 ils utiliseront quand ils travailleront comme professeurs, n'est-ce pas? C'est-à-dire, pour un thème choisir, dans ce
588 thème choisir certains aspects qu'ils vont présenter. Donc, il y a une recherche, ensuite choisir parmi ()
589 d'information en brut, n'est-ce pas? Choisir les éléments pertinents. Ensuite, l'organisation de ce thème dans un
590 discours articulé, n'est-ce pas? Ensuite, le souci de clarté pour exprimer une idée et pour exposer un thème. Je pense
591 que ce sont des habiletés qui sont requises pour un professeur, n'est-ce pas? En général, n'est-ce pas? Alors, en
592 particulier, par rapport à la grammaire...à part ce que j'ai dit tout à l'heure, c'est-à-dire, qu'ils sont en train d'utiliser
593 la langue en contexte. Donc, nécessairement, ils sont en train de réviser la grammaire, n'est-ce pas?...Alors, étant
594 donné qu'un exposé a nécessairement un contexte et qu'il y a une recherche par rapport à certaines... formes, à
595 certaines manières de présenter. Ce choix, devrait se donner je crois, pas seulement par rapport au thème mais par
596 rapport à la manière de présenter. Toujours, la manière de présenter implique le choix de certaines formes, la manière

597 la plus adéquate de formuler quelque chose ou pour donner une idée implique une recherche par rapport aux
598 manières de...alors, peut-être...qu'ils le font de manière inconscient...ça dépend de l'élève, n'est-ce pas? Parfois le
599 contexte pour certains élèves exige de chercher sur le moment une manière d'exprimer quelque chose. Parfois,
600 certains élèves préparent le discours comme si c'était un texte écrit, n'est-ce pas? Et dans ce cas il y a nécessairement
601 un choix de certaines formes. Alors, si par exemple, s'ils sont en train de présenter un certain état de choses à un
602 certain moment de l'histoire et ensuite, ils vont présenter un événement précis qui a eu lieu juste après cet état de
603 choses, alors ils devraient bien dominer l'utilisation de l'imparfait et du passé composé. C'est-à-dire, s'ils décrivent
604 les caractéristiques d'une époque de manière générale, ils doivent utiliser l'imparfait. S'ils vont parler d'un
605 événement particulier, ils utiliseront le passé composé. Dans ce cas-là, la clarté, la manière de présenter les
606 événements exige un certain choix de certaines formes et, dans ce sens-là, ce choix implique une expertise de la
607 grammaire.

608 **CH:** Okay. Dans quelle manière, dans leur exercice professionnel, comment ça pourrait aider ou ça
609 pourrait...faciliter...améliorer leur manière de travailler, d'enseigner la grammaire auprès leurs étudiants? Ou ça
610 contribue surtout à ce moment-ci ou sur le plan de l'apprentissage, au moment présent... des étudiants ou ça pourrait
611 avoir des répercussions après quand ils seront face à leurs étudiants?

612 **E1:** Je crois que oui. Mais, ils devraient répondre à cette question. Alors, je ne sais pas si, alors...peut-être ça me
613 rappelle une question qu'on m'a posé une fois dans un cours de littérature mais je ne sais pas si cette question a un
614 rapport.

615 **CH:** Okay.

616 **E1:** Alors, une fois un étudiant m'a dit, parce que bon, je ne sais pas quel était le thème qu'on était un train d'étudier.
617 Un thème de littérature, et l'étudiant, peut-être c'était dans un tutorat, il m'a dit: Pourquoi ne pas voir des manières
618 d'enseigner la littérature? N'est-ce pas? Alors, je crois que votre question va dans le même sens. Étant donné qu'ils
619 ne sont pas seulement des étudiants de langue, mais ils sont aussi des étudiants pour devenir des professeurs de
620 langue, simultanément on devrait étudier la langue et étudier des manières d'enseigner la langue. Oui, c'est ça le sens
621 de votre question?

622 **CH:** Oui, c'est ça.

623 **E1:** C'est-à-dire que, par rapport à ce type d'activités, dans le cas particulier de la grammaire, c'est le thème de votre
624 recherche. Alors, ils seraient en train d'exercer la grammaire mais ils ne seraient pas en train de recevoir des conseils
625 des activités pour mener à bien, pendant leur futur, c'était quoi? Le futur...activité professionnelle...

626 **CH:** Ou pratique.

627 **E1:** Je pense que ce n'est pas la fonction, en particulier du cours de langue et culture francophone, parce que si
628 j'abordais cette question explicitement avec les élèves à ce niveau-là, je serais en train de leur donner...ils seraient en
629 train d'assumer ces remarques comme des conseils, comme des activités toute faites pour être appliquées ensuite. Et
630 il me semble que quand ils seront enseignants, leur enseignement devrait être le fruit d'une réflexion personnelle à
631 partir de tout ce qu'ils ont appris dans le cours de langue mais aussi dans le cours de didactique des langues, dans le
632 cours de pédagogie, il y a beaucoup de cours qui abordent directement des questions de pédagogie d'une part, des
633 questions des didactique d'autre part. Alors, il me semble que leur enseignement devrait être le fruit d'une réflexion,
634 une réflexion personnelle explicite des thèmes qu'ils ont vu dans ces cours-là, implicite des activités, des cours, des
635 activités qu'ils ont expérimentées ou des activités qu'ils ont réalisées lors des cours de langue, par exemple. Mais si
636 je leur donne, si je leur dit par exemple, alors, voici comment on peut enseigner la grammaire. Alors, peut-être il n'y
637 aurait pas cette réflexion personnelle sur l'enseignement mais ils se rappelleront seulement une liste de petits
638 conseils, de petits trucs pour comment bien enseigner la grammaire. Alors, je pense que ce n'est pas mon rôle de
639 donner explicitement des conseils ou des trucs pour enseigner un certain thème, un certain aspect de la grammaire
640 mais j'imagine que les activités qu'on a eues ou l'observation qu'ils font de mon comportement rétrospectivement
641 avec les autres cours où on aborde explicitement cette question d'enseignement de la grammaire ou d'enseignement
642 d'autres aspects les amènera à réfléchir sur ce qu'ils ont vécu, sur les activités qu'on a fait. Peut-être à, j'espère non,
643 pas j'espère bien mais peut-être à refuser ce que nous avons fait, essayer de s'éloigner de ce type d'activités ou peut-

644 être de récupérer certaines que nous avons réalisées en cours. Alors, dans le même sens pour moi, ce n'est pas...dans
645 un cours, pas d'enseignement, pas de didactique de la littérature, dans un cours de littérature ce n'est pas intéressant
646 d'aborder la question de comment enseigner la littérature.

647 **CH:** Même si vous ne leur donnez pas la formule, comme si c'était une formule magique, comme si cette une recette
648 à suivre, même s'il s'agissait simplement de leur poser des questions: comment on pourrait travailler ça, comment on
649 pourrait aborder ce sujet, cette structure, ce temps verbal; comment ça pourrait se faire?

650 **E1:** Pas au troisième semestre, non, je crois pas.

651 **CH:** Pourquoi?

652 **E1:** Parce que je crois que les étudiants courent un risque, spécialement les étudiants d'une Licence dans le sens
653 colombien, d'une Licence, ils courent un risque, et je crois que ce risque c'est d'apprendre pour enseigner seulement.
654 Et il me semble que, bien sûr ils sont en train d'apprendre pour enseigner, mais avant d'apprendre pour enseigner il
655 faut que ce soit clair pour eux qu'il y a une valeur dans le thème, dans la discipline qu'ils ont choisie avant de
656 l'enseigner. Alors, par exemple, dans le cours de littérature, pour moi c'est important de voir que, d'abord c'est
657 intéressant ce qu'on est en train d'étudier parce que c'est intéressant. Ensuite, c'est leur problème de l'enseigner.
658 Pour le cours de langue, je crois que c'est important alors, le thème. On apprend la langue pour explorer un thème,
659 parce que c'est intéressant d'explorer un thème. On apprend une langue pour s'exprimer dans cette langue parce que
660 c'est intéressant de s'exprimer et, je crois qu'on a besoin d'un moment, alors je ne sais pas combien ce moment dure,
661 mais je crois qu'on a besoin d'un moment pour apprécier la valeur de ce qu'on va enseigner après. Parce que sinon,
662 et j'ai trouvé ou j'ai cru trouver ça chez certains élèves qu'il s'agit d'apprendre quelque chose pour avoir un travail et
663 enseigner ce qu'ils vont apprendre. Pour d'autres disciplines, parfois la valeur de la discipline à enseigner c'est plus
664 claire, n'est-ce pas? Quelqu'un qui enseigne les mathématiques pourrait bien justifier l'importance des
665 mathématiques, n'est-ce pas? Alors, les mathématiques sont importantes parce que la science, etc. Souvent, pour les
666 langues c'est plus difficile d'explorer la valeur de cette discipline, c'est-à-dire, l'étude des langues. Et il me semble
667 que c'est, spécialement dans les premiers semestres, que c'est très important d'explorer cet objet de recherche ou cet
668 objet d'étude en tant qu'objet d'étude qui ouvre des possibilités qui lui donnent une valeur, par exemple, la langue,
669 l'histoire, la culture à travers la langue ou la littérature, ou utiliser tout simplement la langue dans une discussion, ou
670 être conscient qu'on peut exprimer certaines nuances dans une langue qu'on ne peut pas exprimer dans une autre
671 langue. Alors, je pense qu'au moins pour les premiers semestres, c'est important de faire () d'arrêt pour arrêter cette
672 digestion parce que parfois, il me semble que c'est comme une digestion précipitée. On apprend pour enseigner et
673 c'est une espèce d'évacuation, comme une circulation et on ne prend pas un temps pour apprécier la valeur de ce
674 qu'on est en train d'apprendre pour l'enseigner ensuite. Parce que ensuite, je pense que finalement c'est très utile
675 puisque finalement ils donnent cette conscience de la valeur, ils vont transmettre cette conscience de la valeur, pas
676 transmettre comme on transmet une connaissance mais on peut transmettre une certaine empathie envers l'objet de
677 recherche.

678 **CH:** Bon, deux dernières questions mais par rapport aux exercices écrits dont j'ai pris des photos...

679 **E1:** Alors, je sais que c'est difficile parce que normalement, quand je suis en train de faire les corrections, je suis en
680 train, pas normalement mais toujours, je suis en train de discuter avec eux et souvent j'écris la correction, n'est-ce
681 pas? après qu'ils ont corrigé eux-mêmes. Alors, ils ont, par exemple, ils ont écrit ses au lieu d'écrire leurs, alors je
682 souligne et je leur dis: *Qu'est-ce qui s'est passé là?* et ils me disent: *ah oui, c'est le possessif et il faut mettre leur.* Et,
683 c'est moi qui écrit leur, mais ce sont eux qui ont dit leur.

684 **CH:** Oui, c'était l'une des questions. Je m'en doutais en fait parce que vous m'avez dit que vous faisiez ce type de
685 corrections de la partie écrite pendant les séances de tutorat et des fois j'ai pu m'apercevoir que vous souligniez tout
686 simplement le mot mais pour d'autres cas il y avait, en plus de souligner, vous écriviez le mot, mais bon c'est bon.
687 Mais parfois il y a aussi soit des marques ou des symboles...peut-être que vous souligniez ou vous indiquiez par un
688 symbole que vous faites référence à un paragraphe, à une phrase, mais j'ai pu voir que, bon je n'ai pas pu trouver
689 d'erreur dans la formulation de la phrase, ouais dans la rédaction du paragraphe. Alors, je suppose que ça a à voir
690 plutôt avec un élément ou un aspect de contenu.

691 **E1:** Oui.

692 **CH:** Okay, je voulais confirmer ça parce que...

693 **E1:** Oui, parfois ça arrive. Alors, je suis en train de dire et je souligne ce qui est important pour ensuite...alors, par
694 exemple, parfois c'est pour moi, c'est par pour l'élève. Alors, ça dépend du type de texte. Parfois, je lis tout le texte
695 et je souligne les aspects importants pour ensuite revenir sur ces aspects pour voir le lien entre les paragraphes.
696 Parfois, aussi, si j'ai une idée alors, parfois, je fais un signe pour me rappeler ensuite de dire ça à l'élève.

697 **CH:** Okay, d'accord.

698 **E1:** Mais c'est vrai que ces corrections ne sont pas de thématiques. Alors, en tant que document pour l'élève, peut-
699 être que ce n'est pas très utile maintenant...parce que s'il n'a pas eu le tutorat avec moi. Si je lui donnais ce texte
700 comme ça, peut-être qu'il n'aurait pas de sens pour lui.

701 **CH:** Oui, il ne pourra pas comprendre.

702 **E1:** Mais, quand je suis en train de corriger, la correction a du sens pour le...Alors, maintenant c'est vrai que, ça
703 serait une question pour moi. Est-ce que quelques semaines plus tard, si l'étudiant est en train de réviser les
704 corrections que j'ai fait, est-ce qu'il se rappelle des corrections que j'ai fait? Quand il s'agit des corrections un peu
705 énigmatiques ou quand j'ai souligné, est-ce qu'il peut faire la différence entre les phrases que j'ai soulignées parce
706 que j'ai trouvé que c'était l'idée principale tout simplement ou les phrases que j'ai soulignées parce qu'il fallait
707 changer quelque chose, peut-être non. Alors, là, je crois qu'il faut que, moi j'ai certains problèmes. Pour moi le
708 problème, et vous vous rappelez peut-être, j'ai un problème la calligraphie. D'une autre part, l'utilisation du tableau,
709 par exemple. Alors, j'utilise le tableau de manière un peu chaotique. Alors, pour les corrections aussi, c'est vrai que
710 ce sont plutôt des marques pour appuyer le discours oral qu'un () d'un document. Mais peut-être je devais codifier
711 plus clairement, par exemple, s'il y a une erreur, par exemple, faire un signe, erreur de grammaire, un signe
712 particulier. Si c'est une question de vocabulaire, un autre signe particulier. Si c'est une question, tout simplement de
713 souligner l'idée la plus importante, la souligner de manière différente et ça serait plus clair pour les étudiants. Mais,
714 je ne sais pas si je suis en mesure de changer ça.

715 **CH:** Bon, voilà, c'est tout professeur. Je vous remercie.

716 **E1:** J'espère que mes réponses ont été assez claires.

717 **E1:** Oui, bien sûr.

FACE À VOS ACTIONS EN CLASSE 1...

ENSEIGNANT 2

DATE: 23/04/2018

DURÉE: 33 minutes.

1 **CH:** Bon, j'ai déjà fait trois observations. Alors, après avoir fait la première observation et remplir la grille
2 d'observation, le premier commentaire qui m'est venu c'était que bon, il semblerait que les objectifs...Non pardon, je
3 ne sais pas si vous vous rappelez ce qui s'est passé ce jour-là en classe? Alors, ce jour-là, je suis arrivée à la
4 deuxième heure parce qu'à la première heure, je n'avais pas pu venir. Vous étiez en train de parler d'une histoire, je
5 ne sais pas de quelle histoire il s'agissait, si c'était une histoire qu'ils avaient inventée ou si c'était une histoire qu'ils
6 avaient lue. Et donc, vous leur demandiez, par exemple, de vous raconter l'histoire, les événements principaux et tout
7 ça. Alors, je me rappelle que, par exemple, ils disaient que le personnage s'est cassé la tête...

8 **E2:** Ah d'accord. et je dessinais au tableau ouais?

9 **CH:** Vous écriviez les phrases au tableau.

10 **E2:** D'accord.

11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52

CH: Donc, est-ce que cette histoire était inventée par les étudiants, ils ont lu cette histoire?

E2: Disons que ce jour-là, pendant la première heure, nous avons travaillé les aspects phonétiques de la différence entre le passé composé et l'imparfait. C'était un exercice au laboratoire avec Tom (l'enseignant stagiaire venant de l'université de Nantes), le professeur de français qui est au laboratoire. Donc, parfois j'en profite de travailler certaines choses qu'il voit avec eux. Donc, cette première partie a été les aspects phonétiques du passé composé et de l'imparfait. Quand on était en train de terminer, une fille a dit: *prof, je ne comprends pas bien la différence entre le passé composé et l'imparfait. Et ça fait déjà un bon moment que l'on est là-dessus.* Donc, j'ai proposé à tous: *on va inventer une histoire.* J'ai commencé à définir des choses au tableau et ils devaient commencer à créer leurs propres phrases. Donc, ça a été une histoire qu'on a créé à ce moment.

CH: Ah d'accord, en collectif. D'accord. Après, vous avez parlé d'un article que vous leur aviez envoyé par mail, un article biographique. Il parlait de la vie d'une personne mais j'ai déjà oublié le nom de cette personne.

E2: Dominique Venner, je crois.

CH: Exactement, voilà.

E2: C'était un petit fait divers que je leur ai envoyé à partir duquel ils devaient (identifier) s'il y avait le passé composé, l'imparfait et le plus que parfait. Donc, à partir des questions, j'ai souligné quelque chose, j'ai souligné, dégagé d'autres réponses aux questions pour qu'ils arrivent eux-mêmes à la structure et à l'utilisation du plus-que-parfait, c'est ça.

CH: D'accord. Alors, c'est là que me vient le premier commentaire ou la première question qui m'a surgit. Cette activité de raconter l'histoire ensemble et, puis après, parler de l'article, des événements de la vie de ce personnage...donc, ces activités proposées en classe avaient comme objectif des objectifs d'ordre grammatical seulement?

E2: Bon, si on le met de cette façon-là, c'était la découverte du plus-que-parfait. Mais, là-dessus, on a travaillé aussi des éléments de lexique, des définitions qu'ils devaient travailler, qu'ils devaient donner, des inférences, parce que pas toutes les questions étaient développées donc ils devaient faire des inférences ou tenir compte des dates pour pouvoir répondre à certaines questions. Donc, c'était aussi la compréhension de lecture. Mais, notamment oui, c'était la découverte de ce temps verbal.

CH: D'accord. Il y a une autre raison spéciale pour avoir choisi ce texte et pas un autre?

E2: Oui, en effet. Je voulais aborder aussi les positions d'extrême droite. Donc, c'était quelqu'un qui était contre le mariage homosexuel et tout cela, donc je voulais aborder tous ces aspects-là. Mais, les choses ne sont pas, disons je n'ai pas pu développer le cours comme je voulais. Donc, c'est pourquoi on n'a pas pu aborder cette partie ce jour-là.

CH: Okay. Vous auriez voulu, par exemple, leur demander ce qu'ils pensaient de la position de cet homme?

E2: Ouais, exactement, parce qu'à partir du fait divers, ils pouvaient voir qu'il appartenait à l'extrême droite mais ils ne savaient pas les autres positions et tout cela. En plus, c'est quelque chose qui l'a mené au suicide. C'était, ouais, évident, une chaîne d'événements qui auraient une () nous permettre d'aborder d'autres éléments. C'est vrai que c'est difficile à gérer en cours avec un autre professeur [l'enseignante parle ici du professeur stagiaire venant de l'université de Nantes et qui donne des cours au même groupe d'étudiants]. Parce que, même si avec Tom on essaie d'enchaîner le cours, c'est pas évident. Donc, ouais, parfois j'essaie de travailler mercredi et vendredi mais on n'arrive pas à cette continuité. C'est pas évident.

CH: Oui, bien sûr. Okay. Bon, j'ai pu remarquer que quand vous étiez en train d'arriver à une explication des temps verbaux, vous posiez beaucoup de questions à vos étudiants comme une manière de faire que ce soit les étudiants qui donnent ces explications. Mais bon, ça c'est mon interprétation. Mais moi, j'aimerais savoir pourquoi faire autant des questions. Vous leur posiez des questions presque tout le temps pour qu'ils expliquent: *quelle est la fonction de ces*

53 *temps verbaux-là? Pourquoi on utilise tel auxiliaire et pas tel autre? Qu'est-ce qui se passe avec les verbes*
54 *pronominaux? Alors, pourquoi les questions.*

55 **E2:** Parce que je trouve, la théorie ils peuvent la trouver partout, même moi, je peux leur expliquer la théorie et
56 comme on en avait déjà parlé je ne me conçois pas tant que professeur explicatrice. Donc, si je leur expliquais la
57 même chose qui est dans un livre de grammaire, d'accord? C'est pourquoi, à partir des questions, j'essaie qu'ils me
58 donnent une réponse et, parfois, c'est pas si évident. L'accord du participe passé, par exemple: certains disent *-ben,*
59 *parce que c'est féminin. -Ah oui et pourquoi avec l'autre non?* Donc, tu vois, ça leur fait, il faut qu'ils réfléchissent
60 aussi là-dessus. Ouais, ce n'est pas simplement, il n'y a pas une seule réponse, il y en a plusieurs et c'est ça que je
61 cherche quand je leur pose des questions. Même parfois quand je fais les corrections écrites, je leur pose des
62 questions aussi. Et quand je leur donne leurs travaux, je leur dis: *j'ai posé des questions, ne me laissez pas sans*
63 *réponse...* parce que parfois ils cherchent seulement la note, parfois il y en a pas. Donc, il n'y a pas une note mais il y
64 a des questions, il y a des commentaires, donc, c'est ce que je cherche qu'ils fassent. Il est évident que la question
65 pour moi c'est une forme de leur faire réfléchir. Oui, je leur fais penser...de leur faire voir des possibilités oui?

66 **CH:** D'accord. Après, ce qui m'a paru intéressant c'est bon, vous leur demandiez: *Rappelez-moi dans quels cas on*
67 *utilise l'imparfait? Dans quels cas on utilise le passé composé?* Et donc, ils vous donnaient des réponses. Donc vous
68 disiez: *oui, c'est bien ça.* D'où viennent ces savoirs ou ces explications? Oui, cette manière d'aborder les fonctions
69 de chaque temps verbal. D'où viennent...dans quoi vous vous basez pour dire okay, l'imparfait sert à ça, le passé
70 composé sert à ça, le plus que parfait sert à ça?

71 **E2:** Donc oui, quand on a commencé à voir les différents temps du passé, c'est comme ce jour, c'est à partir des
72 choses concrètes. Donc, nous avons commencé à parler de l'école ancienne, les caractéristiques de l'école ancienne,
73 de comment ça se passait avant, comment était l'époque avant, comment était l'école avant. A partir de l'écrit, à
74 partir des vidéos, donc ils travaillaient ces aspects-là. Je leur ai demandé pour leur enfance aussi, tout ce type de
75 choses. Et quand ils me racontaient, donc là, d'un côté c'était la sonorité, ouais c'était la sonorité d'accord. *-Et*
76 *qu'est-ce que nous sommes en train d'utiliser -Ah, c'est un nouveau temps verbal.* Ils cherchent sur leur manuel de
77 conjugaison ou sur leur portable maintenant qu'ils adorent emporter partout. Et donc, on commence à voir, on
78 commence à voir. *Ah, d'accord. Mais, qu'est-ce que nous avons fait avec cela?* Comme ce type de questions. *Qu'est-*
79 *ce que nous avons fait? Oui, parler du passé. Mais, spécifiquement quels aspects du passé? Est-ce que ça s'est*
80 *passé une seule fois?* Donc ouais, pour leur faire venir à ces éléments-là, donc c'est ça comme on explore, comme on
81 travaille, donc c'est à partir de ces éléments-là. Puis après, il y a une bibliographie, qu'on leur conseille ou il existe
82 des sites Internet que je leur propose. Mais disons que ce sont juste des suggestions. Donc, j'imagine que avec la
83 théorie qu'ils trouvent ailleurs à la bibliographie, sur les sites Internet, etcétera, et avec ce qu'ils construisent en
84 classe, je crois que c'est la conception qu'ils ont pu former, c'est à partir de là que...c'est pourquoi je leur pose des
85 questions. Ils ont lu, ils ont cherché, mais ils ont fait des exercices aussi. Donc, comment ils sont capables de définir,
86 de conceptualiser ce qu'ils ont lu, ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont travaillé.

87 **CH:** Ça veut dire que c'est dans cette classe qu'ils ont partagé les conceptualisations qu'ils avaient fait ou dans les
88 cours précédents ils avaient déjà...?

89 **E2:** Ouais, on l'avait déjà fait puisque le plus-que-parfait réunit les autres deux. Donc, ça nous permettait de revenir
90 à ce qu'on avait déjà travaillé. Et normalement c'est comme ça, quand ils découvrent quelque chose, ils nous
91 présentent cette mise en commun. Et, ce n'est pas, je leur dis toujours: *les connaissances sont recyclables, ce que*
92 *nous travaillons est recyclable, donc ce n'est pas ça c'est déjà vu, fermé, oublié.* Donc, c'est pour ça qu'il faut
93 toujours revenir, revenir, ouais. Faire des aller-retour.

94 **CH:** D'accord. Bon et alors...j'ai pensé que les documents et les articles, comme ces guides d'exercices que vous
95 envoyiez par mail aux étudiants servaient à que les étudiants révisent le thème avant de venir en cours, pour qu'ils
96 aient l'opportunité de travailler le thème en autonomie et voilà, qu'ils commencent par eux-mêmes à faire cette
97 conceptualisation. C'est pour cette raison que vous leur envoyez les activités, les documents écrits ou les documents
98 sonores avant le cours? Ou, pourquoi pas, les travailler en classe?

99 **E2:** Ah, mais ça dépend, disons que là, par exemple j'ai exactement le même cours de 11h à 13h. D'accord? La
100 différence c'est que là, c'est moi qui travaille avec eux moi toute seule, donc je ne dois pas diviser les heures et tout

101 cela. Je connais la continuité, je connais l'enchaînement, je dois pas faire ce type de choses. Ça veut pas dire que je
102 leur envoie toujours, ça varie, ça dépend. Donc, si on n'a pas pu compléter avant, si on n'a pas pu travailler avant,
103 donc ce que je fais, ouais, je leur envoie avant et comme ça, qu'est-ce que cela me permet? Qu'ils aient lu à la
104 maison, qu'ils aient compris, qu'ils aient pu chercher le lexique, qu'ils puissent faire leurs hypothèses et, quand on
105 arrive en classe, on peut faire toute cette mise en commun. D'accord? Parfois, c'est ce qui arrive. Par exemple,
106 l'expérience avec Tom. Si on apporte un document trop long et trop difficile et que l'idée c'est de le travailler en
107 classe, on risque d'utiliser les deux heures juste pour lire le texte. Alors que, c'est disons comme ça qu'ils peuvent
108 gagner, qu'on peut gagner puisque c'est plus, par exemple, quand je leur pose des questions je leur demande des
109 définitions, ah ouais, il faut savoir, ils adoraient parler en espagnol tout le temps donc c'est ça, *qu'est-ce que c'est?*
110 Et ils me traduisaient. Donc, arriver à qu'ils définissent en français une expression, un mot, ça a été dur. Donc, mais
111 comment, s'ils ne savent pas ce type de, donc ils vont chercher mot par mot au dictionnaire ou dans le traducteur et
112 ça rend un peu plus long le cours. Donc, parfois, c'est vrai que je leur envoie beaucoup de travail à la maison. Mais
113 je pense aussi que ce n'est pas le travail que tu leur envoies, à l'exception de certains, ils vont pas avoir de contact
114 avec la langue. D'accord? Donc, ça leur permet aussi. Quand ils trouvent un site qui va leur demander d'aller à un
115 autre site ou faire d'autres recherches, ou à partir d'un mot ils vont trouver dans une autre information, donc c'est
116 plutôt ce... Ouais, ça se voit quand on travaille des vidéos, parce qu'ils ne s'intéressent à la vidéo qui leur est
117 demandée mais ils trouvent les leurs et ben, après ils me racontent en tutorat, ah oui, parce qu'il faut qu'ils fassent ce
118 travail-là aussi, qu'ils me racontent ce qu'ils ont fait de leur côté pour travailler le français. Donc, non seulement ce
119 que je leur ai dit ou ce que je leur ai envoyé.

120 **CH:** D'accord. Bon, pour la deuxième séance alors, j'ai vu que c'était la séance où vous aviez demandé aux
121 étudiants de faire un exercice de réflexion sur les erreurs récurrentes qu'ils avaient dans leurs productions écrites.
122 Alors, pour, disons, pour les aider à faire cette réflexion, vous avez donné un exemple. Vous avez écrit trois phrases
123 au tableau avec le même type d'erreur. Donc, c'était avec "beaucoup": *beaucoup des problèmes, beaucoup des*
124 *possibilités...* Et alors, vous avez demandé pourquoi il y avait une faute, une erreur dans ces phrases-là. Et il y a eu
125 un étudiant qui a répondu, c'était le seul qui a voulu répondre à la question et donner l'explication. Il disait bon, que
126 parce que "beaucoup" et après dire "des", c'est comme redondant. Et vous l'avez aidé à bien exprimer son idée.
127 Donc, il a fini de répondre et vous avez commencé...okay, il a fini de répondre et vous avez posé aux autres
128 étudiants, quelle était l'utilisation des articles partitifs, pour faire l'explication de cette erreur. Mais alors, ça n'a pas
129 été évident pour moi, je ne sais pas si pour l'étudiant ou les autres ça a été possible de voir de quelle manière vous
130 avez mis en rapport ce que l'étudiant venait de dire avec ce que vous allez dire après. Ou, vous avez pensé que cette
131 réponse de l'étudiant n'était pas la plus appropriée, n'était pas la correcte?, pour ne pas la relier à ce que vous allez
132 dire.

133 **E2:** Et quand il a répondu, je ne lui ai pas fait une observation?

134 **CH:** Non, vous lui avez tout simplement dit le mot pour dire ce qu'il voulait dire, c'était le mot "redondant". Vous
135 avez dit oui de la tête mais tout de suite après vous avez demandé: *bon, quel est la fonction des articles partitifs?*

136 **E2:** Mais...okay. Ouais, c'est peut-être là, je pensais le relier. Mais, comme tu viens de dire, ce n'était pas évident. Je
137 pensais le relier, le fait d'être redondant avec l'emploi des partitifs, ouais? Tu emploies les partitifs quand tu ne dis
138 pas la quantité et alors que tu donnes déjà une quantité, donc je le faisais dans cette (direction) mais ça n'a pas été
139 évident.

140 **CH:** D'accord.

141 **E2:** Non, mais en plus, c'est quelque chose que je note, je note, je continue à noter, même dans les derniers élèves,
142 ils continuent à le faire. Mais, ils ne me posent jamais la question. D'accord? Ils ne me posent jamais la question.
143 Donc, pour moi c'était évident qu'ils connaissaient la réponse. Mais non.

144 **CH:** Ils ne la connaissaient pas.

145 **E2:** Non, et je ne sais pas si après cela c'était bien compris.

146 **CH:** Oui. Okay, alors, à un moment donné, on introduit la fonction du plus-que-parfait: pourquoi on l'utilise, les
147 différences avec les deux autres temps verbaux. C'est que...vous avez fait un commentaire. Alors, vous aviez donné
148 un exemple: *Quand la police est arrivée, les voleurs étaient déjà partis*. Vous demandiez: *bon, mais qu'est-ce qui*
149 *s'est passé d'abord, en premier et qu'est-ce qui s'est passé après?* Dans ce moment de l'explication, de recevoir les
150 réponses des...vous avez laissé glissé un commentaire concernant la situation des vols et la réaction de la part de la
151 police ici en Colombie. Pourquoi? C'était...je ne sais pas, on peut le voir depuis différentes perspectives: que vous
152 vouliez vraiment faire un commentaire concernant la situation en Colombie parce que vous vouliez peut-être et s'ils
153 ont plus...disons, connaissent bien que cela peut se passer en Colombie, alors ça pourrait les aider à mieux
154 comprendre l'utilisation du plus-que-parfait. Vous avez dit: *Oui, parce qu'en Colombie, normalement, la police*
155 *arrive quand...c'est trop tard*. Alors, pour quelle(s) raison(s) vous pensez que vous avez fait ce commentaire?

156 **E2:** Ouais...je l'ai pris comme la façon la plus facile de leur faire comprendre mais c'est vrai que ce n'est pas
157 évident. Ben, pour moi c'était évident. Ici, quand la police arrive, ben, il n'y a plus rien à faire. Donc, () à partir d'un
158 contexte à moi, j'ai voulu faire une généralisation parce que je pensais que c'était courant pour tout le monde. Mais il
159 y a eu des étudiants qui ont dit non, ben...*qu'est-ce qui s'est passé en premier?* Ils ont dit: *La police est arrivée*. En
160 Colombie donc...Mais c'était parce que je pensais que c'était plus clair l'exemple, je pensais que l'exemple parlerait
161 mieux que mon explication.

162 **CH:** D'accord, oui. Bon et pour la dernière séance que j'ai observée...ah okay, c'était le jour du contrôle. Alors,
163 quand vous avez commencé avec le premier groupe, vous leur aviez bien dit que vous vouliez les écouter et que vous
164 seriez là pour faire certaines corrections si c'était nécessaire. Alors, qu'ils pouvaient communiquer tranquillement et
165 que vous seriez là pour corriger. Alors, pourquoi faire cette explication, cette précision avant de commencer à
166 écouter les étudiants?

167 **E2:** C'est une façon de les mettre plus à l'aise, ouais? S'ils pensent qu'ils ne peuvent pas se tromper, qu'ils ne
168 peuvent pas faire d'erreurs, donc ils vont être plus angoissés, ils vont moins parler, donc c'est une manière de leur
169 dire, par exemple, si tu as vu, quand ils ont fait la partie des photos, ça, ça était à évaluer, non seulement à évaluer
170 mais à noter, mais ils pouvaient parler entre eux, ils pouvaient utiliser leurs notes. Ça serait différent si j'avais placé
171 tout le monde en rangs et vous ne pouvez rien sortir, vous ne pouvez rien demander, vous ne pouvez pas parler entre
172 vous. Donc, ça crée une ambiance différente, ça leur permet de s'exprimer plus facilement, de construire entre eux.
173 Donc, c'est ça que je cherche, ouais, de ne pas semer la panique, ouais? Je pense que créer une ambiance plus
174 décontractée, ça va être plus facile, c'est ça que je pense, ça va être plus facile. Ils vont avoir moins de peur de se
175 tromper, ils vont plus participer. Surtout parce qu'il y a des personnes qui n'aiment pas du tout parler, parce qu'ils
176 sont timides ou parce qu'ils ne veulent pas ou...d'accord? Donc, c'est le fait de leur donner un peu l'opportunité ()
177 Et c'est pour ça que j'ai divisé le groupe en deux.

178 **CH:** Okay, d'accord. Alors, j'ai pu remarquer aussi qu'au moment, par exemple, de faire certaines corrections,
179 quand les étudiants se trompaient, il y avait beaucoup de la communication non-verbale, donc, il y avait des gestes
180 avec la main et alors, ce que vous faisiez, apparemment les étudiants le comprenaient, mais ce sont des gestes que
181 vous faites normalement dans vos cours?

182 **E2:** Oui, c'est quelque chose que j'utilise beaucoup, oui. En plus, je crois que je fais beaucoup de grimaces et ils me
183 l'ont dit, tous les groupes, mais je ne sais pas pourquoi, c'est une façon de m'exprimer. Mais oui, j'ai un certain geste
184 pour certaines fautes, par exemple, quand c'est la contraction, quand c'est la nasalisation et je ne leur dis pas: ça
185 signifie ça, ça signifie ça. Dès le début, j'ai commencé à faire comme ça [l'enseignante se pince le nez des doigts] et
186 quand j'étais comme ça, au début ils me disaient: *mais, quoi? Le nez? Quoi? Qu'est-ce que c'est?* Donc, jusqu'à ce
187 que quelqu'un prononce adéquatement, donc je mettais l'accent sur la nasalisation. Ou la contraction, la contraction.
188 Donc, parfois je leur fais comme ça [l'enseignante fait un mouvement des doigts] mais c'est dès le début et donc, on
189 se met tous d'accord dès le début mais c'est pas que je leur dise: ça signifie ça, ça signifie ça. Dès le début ils
190 commencent à découvrir ce que cela veut dire et c'est une façon de les aider aussi. Quand je leur fais ces gestes-là et
191 qu'ils se rendent compte où est le problème, pour moi cela veut dire okay. Ils connaissent l'erreur, ils savent. Donc,
192 c'est une question de la maîtrise, du travail, de la pratique. Et quand ils ne sont pas capables de le faire, là on sait
193 qu'il faut faire d'autres choses pour qu'ils corrigent ces problèmes.

194 **CH:** Bon et avec le premier groupe, vous avez attendu jusqu'à la fin pour leur dire un peu, pour leur rendre explicite
195 quel était l'objectif grammatical. Donc, qu'ils étaient censés utiliser les temps verbaux qu'ils avaient étudiés du
196 passé: passé composé, imparfait, etc. Mais avec le deuxième groupe ça a été au début, avant de commencer le
197 contrôle.

198 **E2:** Avec le premier non?

199 **CH:** Non, avec le premier ça a été jusqu'à la fin, quand ils ont déjà fini. Alors, je me suis dit, bon pourquoi? Est-ce
200 que, peut-être, la professeur n'a pas pu voir bien utilisé les temps verbaux avec le premier groupe et alors elle a cru
201 que si elle précisait ça avant de commencer avec le deuxième groupe, ils les prendraient plus en compte ou...?

202 **E2:** D'accord, okay. Je pensais que je l'avais fait avec les deux groupes mais je ne crois pas, c'était pas mon
203 intention de le mettre comme ça: c'est l'objectif grammatical. Bien évidemment, il y a longtemps les activités que
204 nous sommes en train de faire servent à renforcer les temps du passé, assez difficiles. Donc, ça ne veut pas dire ouais,
205 ça on l'a vu la semaine dernière et ça y est. Donc, c'est que j'essaie toujours c'est de leur faire voir, qu'ils me
206 racontent des choses qui se sont déjà passées, pour qu'ils soient conscients des temps qu'ils devraient utiliser,
207 d'accord? J'ai pensé que je l'avais fait avec les deux groupes.

208 **CH:** En même temps, non.

209 **E2:** D'accord, mais je ne me suis pas rendue compte que ça a été avec un groupe au début, avec l'autre à la fin. Mais,
210 en tout cas, ce n'est pas ce que j'ai évalué. J'ai évalué la compréhension du document, les détails qu'ils me
211 donnaient, donc.

212 **CH:** Okay, bon je pense que ce sera tout pour l'instant. Après, avec les autres observations, il y aura sûrement
213 d'autres questions. Merci.

214 **E2:** Merci à toi. Non, génial puisque tu pourras me dire...Tu vois, par exemple, ce sont des choses dont je ne m'étais
215 pas rendue compte, le type de commentaires qu'on fait ouais? Parce que on est là mais parfois ce sont des choses
216 dont on ne se rend pas compte.

217 **CH:** Oui. Et c'est bien que l'on puisse donner des explications, que ce ne soit pas seulement moi qui cherche à
218 expliquer pourquoi la prof fait comme ça mais, voilà, que vous m'aidiez à construire ou à donner une possible
219 explication à ce qui se passe ou à ce qui s'est passé, de pourquoi vous avez peut-être agi comme ça.

220 **E2:** D'accord. Mais là, je pense que ton interprétation est bien importante, d'accord? Parce que nous, on peut dire ce
221 qu'on veut mais ce que tu interprètes c'est bien important. Peut-être l'aide que je vais pouvoir te donner c'est de te
222 mettre en contexte, ce qu'on a fait avant. Des choses qu'à ce moment là, tu ne peux pas voir, ouais parce que ce n'est
223 pas évident dans le développement parce que parfois il y a des choses dont je ne me suis pas rendue compte et il n'y
224 a pas d'explication.

225 **CH:** On se complète comme ça. Merci beaucoup.

FACE À VOS ACTIONS EN CLASSE 2...

ENSEIGNANT 2

DATE: 28/05/2018

DURÉE: 55 minutes.

226 **CH:** Okay professeur. Après le premier entretien que nous avons eu, j'ai fait quatre autres observations. Donc, non
227 seulement pour la première observation mais presque pour toutes les observations, j'ai pu remarquer que c'est vous
228 qui choisissez le matériel écrit que les étudiants vont lire ou vous leur dites quel type de matériel cherche ou a la
229 thématique sur laquelle le matériel devrait porter.

230 **E2:** Mais tu me parles, on a un projet de lecture, donc tout les trois groupes ont lu le même texte et donc, le groupe
231 du prof Orlando, et mes groupes ont lu le même texte pour le travail de...

232 **CH:** Mais vous parlez du travail du contrôle? Non, je vous parle des autres documents écrits que vous leur envoyiez
233 par mail, par exemple, ou ceux qui vous discutiez en classe, vous abordiez des choses...

234 **E2:** Ouais, normalement quand je veux aborder un thème spécifique ou une problématique spécifique, c'est moi qui
235 choisis le type de texte ou le document. Quand ils doivent faire des recherches, c'est à eux de chercher, de proposer,
236 de travailler. Quand ils viennent en tutorat c'est aussi le type de matériel qu'ils préfèrent.

237 **CH:** Donc, en tutorat ils apportent un matériel différent ou un matériel autre, à part celui qu'ils travaillent en classe?

238 **E2:** Oui. Parce qu'en fait, pendant les tutorats, c'est un suivi personnalisé. Donc, dès le début, ils savaient quelles
239 étaient leurs faiblesses, quels étaient les aspects qu'ils devaient améliorer, etcétera. Donc, à partir de cela, ils ont
240 commencé à chercher du matériel, des activités de leur propre compte. Et après ils venaient, on faisait une sorte de
241 co-évaluation, du travail qu'ils étaient en train de faire.

242 **CH:** D'accord. Et est-ce que vous avez essayé de...faire que les étudiants prennent cette décision d'apporter leur
243 propre matériel ou de manière libre quand il s'agit de faire le travail en classe.

244 **E2:** Disons que ça c'est... ah d'accord, en classe?

245 **CH:** Oui. Que ce soit pas vous qui leur envoyez des choses à lire ou à faire ou à préparer pour le cours suivant. Mais
246 qu'ils cherchent ou qu'ils proposent une lecture, une vidéo, un matériel par eux-mêmes et à partir de ça travailler en
247 classe. Vous n'avez jamais essayé?

248 **E2:** Disons que ce n'est pas décidé, on n'a pas dit: pendant le semestre on va être comme ça. Mais cela arrive qu'il y
249 a des apprenants qui cherchent des activités de leur compte et parfois, ils les partagent avec tous. Donc, à partir de
250 cela, si ça me semble intéressant, ouais parce que c'est vrai aussi, leurs intérêts ne sont pas les mêmes que les miens.
251 Donc, parfois, mais ce n'est pas systématique. C'est vrai, parfois, quelqu'un propose une vidéo ou un petit article ou
252 un site et on le partage ensemble, on le travaille, mais ce n'est pas systématique.

253 **CH:** Okay. Dans l'une des interventions que j'ai réalisé j'ai pu me rendre compte que ce que vous faites le plus
254 souvent c'est reprendre le mot ou la phrase que l'étudiant a dit pas correctement et vous le dites correctement.
255 Comme ça, après, normalement la plupart du temps l'étudiant répète avec la forme correcte. Mais il y a d'autres
256 moments où vous rompez cette habitude, peut-être c'est une habitude que vous avez déjà pour donner la place à
257 d'autres stratégies, peut-être à leur poser des questions sur ce qu'ils disent ou à leur demander de répéter, ou leur
258 faire des gestes pour qu'ils réfléchissent.

259 **E2:** Je ne sais pas si tu t'en es rendu compte, c'est toi qui as observé. Mais moi, je pensais que je faisais ça plus que
260 reprendre ces éléments, parce que normalement ce sont les gestes que je fais et on a des conventions, ils les
261 connaissent déjà et ils les appliquent même pour leurs camarades donc ouais, lorsque ce sont les articles contractés,
262 lorsque ce sont les voyelles nasales. Ça je l'utilise souvent ou parfois, parce que je fais trop de grimaces, parfois, ce
263 n'est pas très bon mais quand ils prononcent je dis: *comment? pardon?*. Je leur dis: *ah, je n'avais pas écouté, je*
264 *n'avais pas compris*. D'accord, mais ils corrigent et quand ils disent, je répète exactement comme ils ont dit, donc
265 après les autres commencent à se regarder ou parfois, ils ne trouvent pas la réponse, d'accord? Ouais, mais j'essaie
266 de...

267 **CH:** de les varier.

268 **E2:** Oui.

269 **CH:** Et pourquoi vous pensez que parfois vous ne le faites pas et vous corrigez tout de suite le mot ou la phrase?

270 **E2:** Mais ça dépend de l'apprenant. Donc, par exemple là tu vois, Henri, le petit gros aux lunettes.

271 **CH:** Oui, oui.

272 **E2:** Il a beaucoup de problèmes, c'est son troisième deuxième semestre donc ouais, avec lui cela a été difficile.
273 Donc, moi, si je le corrige trop, d'abord, ça ne va rien faire parce qu'il ne va pas répondre comme c'est le mot,
274 simplement si on tous les deux dans un tutorat. Tu peux perdre le fil de la conversation, perdre l'idée, après, il va se
275 fâcher. Donc, tu connais les personnes. Quand tu connais les personnes aussi qui font la même erreur toujours, donc
276 tu dis non, ça il faut le faire. Parfois, le type d'erreur ou le moment.

277 **CH:** Oui, parce que c'est vrai que parfois, j'ai pu me rendre compte que l'étudiant que vous voulez corriger est en
278 train d'exprimer son idée sans assez de fluidité donc on ne veut pas interrompre...

279 **E2:** Ouais, ouais.

280 **CH:** C'est mieux de ne pas l'interrompre pour qu'ils se mette à réfléchir, ce que je disais c'était ça, je voulais dire ça
281 mais la forme correcte était ça.

282 **E2:** Parfois, tu le bloques, donc ouais. Ça dépend de la situation, ça dépend de l'apprenant, ça dépend du type
283 d'erreur.

284 **CH:** Okay professeur. Une toute dernière question par rapport à cette observation. Ce jour-là j'imagine ou ce que j'ai
285 pu observer, c'était la première fois qu'ils abordaient de manière implicite comment formuler des hypothèses.

286 **E2:** D'accord. On parle du jour où je leur ai donné un problème et...

287 **CH:** Oui, exactement. Donc, ils ont commencé à donner...Ah bon, non, il y avait comme des hypothèses, alors vous
288 parliez du bonheur, de ce qui se passerait si tout le monde pouvait être heureux et donc, vous aviez, c'était la
289 première fois il me semble, que les étudiants devaient utiliser la structure pour formuler des hypothèses. Et donc, à la
290 fin, vous leur avez fait la précision des temps, pas des temps verbaux, mais de la référence temporelle à laquelle. Non
291 bon, vous avez fait la précision des temps auxquels ils ont fait référence quand ils ont étudié les temps verbaux avant:
292 *Nous avons déjà parlé du passé, du présent et du futur*, pour vouloir introduire cette nouvelle thématique, oui? Je
293 voulais savoir pourquoi vous avez dit ça, pourquoi vous avez fait cette précision, à quoi ça sert de faire cette
294 précision concernant les temps, pour que les étudiants se situent dans le temps?

295 **E2:** Parce que ce n'est pas simplement que...ouais, nous avons parlé du passé, nous avons parlé du futur, nous avons
296 toujours parlé des situations du passé, des situations de...Donc, quand j'ai parlé du passé, c'était l'école d'autrefois,
297 c'était toujours des situations, des événements figés temporellement. Donc, pour moi, c'est important qu'ils se
298 situent chronologiquement. Surtout, ben non, à l'écrit et à l'oral bien évidemment. Je ne sais pas si tu t'es rendue
299 compte mais là, il y a un problème récurrent et c'est la prononciation de la conjugaison du présent donc, il y a milles
300 formes de conjugaison d'après eux. Donc, c'est difficile de savoir s'ils parlent vraiment d'aujourd'hui, d'hier, de
301 demain, d'accord? Donc, pour moi, c'est important. S'ils savent non simplement voilà cette structure mais s'ils se
302 situent dans le temps: Ah, est-ce que ça s'est déjà passé ou ça va se passer? Est-ce que c'est tout? Ça pourrait se
303 passer? Je pense que ça pourrait être plus compréhensible pour eux. Donc oui, c'est quelque chose que je fais
304 normalement: *Vous parlez d'aujourd'hui? Vous parlez de quand?* Pour moi, c'est important. Je crois que ça sert à se
305 situer dans le temps et pour qu'ils soient conscients de l'importance de la prononciation lors de la conjugaison,
306 ouais? Parce que si tu conjugues tout de la même manière, là il va y avoir des problèmes.

307 **CH:** Quel type de problèmes?

308 **E2:** Ben, des problèmes de communication. Donc, ils sont en train de me raconter quelque chose, d'accord? Mais, ça
309 s'est déjà passé? ça va se passer? tu l'envisages comment? Donc, ouais, c'est le type de problèmes. Moi, je pense que
310 si on est conscient du temps, pas du temps verbal mais du temps historique. Donc, j'ai mangé, mais quand? En plus,
311 le contexte pour savoir à quoi je fais référence. Donc, c'est pourquoi je le fais.

312 **CH:** D'accord. Alors, le cours suivant, le cours que j'ai observé après. Ce jour-là, vous avez commencé avec une
313 sorte de test, de quizz, pour tester leurs connaissances par rapport à l'utilisation du futur. Donc, cette fiche c'était
314 bien clair pour eux que c'était pour évaluer, plutôt pour savoir s'ils connaissaient bien les règles de formation du

315 futur simple. Toutes les questions portent sur la formation du futur simple, la conjugaison des verbes, les verbes
316 irréguliers. C'est la première fois que vous appliquez cette méthode pour évaluer la maîtrise des temps verbaux?

317 **E2:** Alors, ce n'est pas comme ça que je l'évalue parce que l'évaluation vient quand la production arrive. Je veux
318 dire, la notation plutôt, la notation arrive ouais? Parce que cela me permet de voir, ce type de choses me permet de
319 voir comment ils travaillent la théorie qu'ils () Donc, ils sont d'écrire ces terminaisons, de dire comment, de quelle
320 manière j'obtiens le radical, etc. D'accord, okay. Mais après ils ne sont pas capables de mettre cette théorie en
321 pratique. Donc, c'est ça que j'essaie de les faire voir toujours. Mais ça je le fais souvent, surtout pour mécaniser,
322 d'accord? C'est surtout pour mécaniser. Mécaniser la théorie, par exemple, quand il y a des verbes irréguliers qui ne
323 sont pas évidents, qui ne sont pas faciles. C'était pareil quand il y a eu le participe passé, tout cela. Donc, j'utilise ce
324 type de () Donc, là, (cela va aider) à se rappeler, disons chercher ce qu'ils ont vu et à l'écrit, ouais? Peut-être,
325 parfois ils pensent que ce sont des notes mais ce ne sont pas de notes. Donc, parfois, on les fait corriger les uns avec
326 les autres. Donc, mais c'est ça, c'est le fait de leur demander, de mettre par écrit () des connaissances mais c'est vrai
327 que c'est la pratique qui va leur permettre vraiment d'appliquer ce que tu as appris.

328 **CH:** Okay. Est-ce que vous pensez que toute cette stratégie de les faire réfléchir à la règle ou à à quel point il
329 connaissent la règle... de quelle manière vous pensez qu ça peut contribuer, non à leur formation comme apprenants
330 de la langue mais dans leur formation comme futurs professeurs de langue?

331 **E2:** Mais là il faut tenir compte qu'il faut qu'ils connaissent comment la langue marche, comment la langue
332 fonctionne. Donc là, c'est la différence, par exemple, avec quelqu'un qui va dans un institut parce qu'il va faire un
333 voyage, il n'a pas besoin de savoir...c'est juste le communicatif. Et quoique on travaille ici, qu'on essaye de travailler
334 ici le communicatif, il faut pas perdre de vue qu'ils vont être enseignants. Non qu'ils aillent enseigner la grammaire,
335 d'accord? C'est ça qu'on cherche mais... c'est ça qu'on cherche. Pourquoi enseigner la grammaire () ? Pourquoi?
336 Ça ne sert à rien. Mais si eux, eux-mêmes, ils ne savent pas comment ça se forme, comment ça se fait, quelles
337 analogies avec le français ou l'anglais, quelle relation établir, d'accord? Donc, après pour planifier leurs activités,
338 pour voir de quelle manière ils vont travailler ces démarches, ils vont le faire. Je pense que c'est indispensable de
339 connaître comment ça marche, comment ça fonctionne. Non parce que tu vas l'enseigner mais parce qu'il faut que tu
340 comprennes comment ça marche, comment ça fonctionne.

341 **CH:** Et vous feriez ce même exercice s'il s'agissait des apprenants autres, qui ne se forment pas, qui ne sont pas dans
342 un processus de formation pour être un jour professeurs de langue?

343 **E2:** Je pense que ça ne vaudrait pas la peine, d'accord? On est un peu trop normés et même les gens qui apprennent,
344 parce que les gens qui apprennent ou la plupart, bon donc je prends le risque, j'ose lancer cette affirmation, mais la
345 plupart des gens qui apprennent une langue étrangère pensent qu'il suffit d'apprendre la structure. C'est pourquoi, ils
346 attendent toujours la grammaire et les explications de la règle. Mais je trouve que si c'est un groupe qui... pourquoi
347 bon expliquer cela à un groupe qui n'a peut-être pas la connaissance de ce que c'est un pronom ou un adverbe ou un
348 complément d'objet direct ou... je trouve que ce n'est pas nécessaire, ce n'est pas à l'intérieur des besoins de tout
349 type d'apprenants. Donc, ça dépend des besoins des apprenants, de la formation qu'ils vont recevoir. Pour eux, c'est
350 beaucoup plus pratique de savoir si utiliser vous ou tu en ce moment, s'ils vont partir en voyage, que de leur dire...

351 **CH:** Ouais, c'est le radical...

352 **E2:** Ouais.

353 **CH:** Exact. Okay. Alors, il m'a paru que l'objectif de l'exercice était le renforcement et l'apprentissage explicite de
354 la règle grammaticale. Cependant, seulement deux étudiants ont eu de bons résultats. Qu'est-ce que vous pensez de
355 ces résultats? Est-ce que vous vous y attendiez? Qu'est-ce que vous pensez qui s'est passé? Ça a marché ou pas?

356 **E2:** Donc, normalement comme je te dis, ce n'est pas la première fois que je le fais. Ça c'est quelque chose que je
357 fais systématiquement donc ils ont disons déjà habitués à le faire. Oui, d'une certaine manière, je m'y attendais...

358 **CH:** Pourquoi?

359 **E2:** Parce que ça s'était déjà passé. Donc, l'objectif à ce moment...

360 **CH:** Ah bon?

361 **E2:** Ouais, parce que c'est le moment où ils ne savent pas si ça va être noté ou pas. Donc, ça c'est le problème peut-
362 être avec mes activités. Ils ne savent pas quand mes activités vont être notées, quand elles ne vont pas être notées.
363 Donc, ça c'est une première chose. Je ne leur dis pas d'étudier pour un examen. C'est clair que si je leur avais dit:
364 *demain, il y aura un examen* ou *demain je vais faire cette activité*, ils vont étudier, ils vont réciter tout cela, d'accord?
365 Alors que c'est comme ça, ils ne savaient pas, ils s'étaient préparés à partir de... Non, ils ne s'étaient pas préparés,
366 mais c'est à partir de ce qu'ils avaient travaillé. Donc, quand c'est la formalisation, ils ont du mal à formaliser. Mais,
367 moi je ne m'inquiète pas trop, ils sont en deuxième semestre, d'accord? Ils sont en deuxième semestre. Ce qui
368 m'intéresse pour l'instant, qu'ils commencent à communiquer, qu'ils commencent à travailler la langue, à connaître
369 les caractéristiques de la langue. Mais après, ils vont s'approprier de ces règles. Ouais? Ce n'est pas à ce moment-ci
370 qu'ils le font. Et je le sais aussi, parce que j'ai eu des groupes de niveau plus avancé et là c'est qu'ils commencent à
371 voir ces choses, qu'on leur avait peut-être expliquées explicitement dans les premiers semestres mais qu'ils n'avaient
372 jamais compris. Donc, ils le disent: *ah ça c'était ça, moi je ne savais pas*. Mais ils ne savaient pas parce qu'ils
373 n'avaient pas cette formation des connaissances de la langue. Donc, c'est leur deuxième semestre, c'est toute la
374 découverte de la langue, de tous ces éléments. En plus, c'est dans le but aussi qu'ils voient comment ils sont en train
375 de travailler. C'est pourquoi, je leur demande toujours: *pourquoi vous avez eu ce résultat?* Donc, c'est dans l'objectif
376 aussi qu'ils regardent comment ils sont en train d'apprendre, d'accord? Donc, je peux pas dire qu'ils vont tous
377 apprendre de la même façon ou qu'ils doivent apprendre tout: cette terminaison parce que c'est comme ça. Mais
378 aujourd'hui, avec toutes les aides technologiques qu'ils ont, il faut que je me batte contre, par exemple, contre le
379 conjugueur parce que ça, au lieu d'être un outil, est devenu vraiment un obstacle. Et je le prouve lorsque je rencontre
380 mes étudiants en quatrième, cinquième semestre et qu'ils ne sont pas capables de conjuguer les verbes, ni à l'écrit ni
381 à l'oral. Pourquoi? Ils sont habitués à...

382 **CH:** À les chercher.

383 **E2:** Ils ne savent pas, ouais, je les mets dans la troisième personne, d'accord, ça y est. Mais ils ne sont pas conscients
384 de : cette terminaison est sortie d'où? Ils ne sont pas capables de regarder: Ah, d'accord, mais regardez que même si
385 ce sont différents temps verbaux, -ons c'est la terminaison pour nous. Ou d'associer avec l'espagnol ou de faire ce
386 type de choses. Donc, s'ils s'habituent à le faire comme ça, donc, de quelle manière ils sont en train d'étudier?
387 Comment ils pourraient rendre compte d'une terminaison? Comment ils pourraient rendre compte de la
388 formation...de l'obtention d'un radical? Donc, ouais, c'est plutôt plus dans ce sens que dans le sens de voir s'ils
389 avaient appris exactement. Je leur fais voir, avec ce type d'évaluation on peut être déçu, d'accord? Mais là, quand ils
390 sont capables de l'appliquer et de le faire correctement, en contexte, là on se rend compte okay, d'accord... ils ont
391 appris.

392 **CH:** Ils ont pu l'apprendre, ils savent l'utiliser. D'accord. Bon, je me suis rendu compte aussi que tu intervins assez
393 souvent pour souligner aux étudiants l'importance de bien faire usage des différents éléments grammaticaux, oui?
394 Donc, tu intervins pour leur dire, bon,... alors, par exemple, ils sont en train de parler du futur ou d'utiliser le futur,
395 mais ce n'est pas seulement le futur qu'ils utilisent, ils utilisent d'autres temps verbaux, et vous, vous leur dites:
396 *n'oubliez pas les autres temps verbaux, les autres éléments que vous connaissez déjà, les articles. C'est important*
397 *que vous les utilisiez correctement et que vous ne vous concentriez pas à bien utiliser le futur et c'est tout*. Voilà,
398 pourquoi faire, cet appel à prendre conscience et à se rappeler bien utiliser toutes les autres règles grammaticales,
399 tous les autres temps verbaux?

400 **E2:** J'ai une sorte de consignes. Je leur dis toujours que les connaissances sont recyclables et pas jetables. Donc,
401 c'est dans le sens que... c'est la chaîne qu'ils sont en train de former...les éléments qui vont rendre leur discours plus
402 élaboré. Ce sont des éléments qui vont leur permettre de mieux se servir de la langue, d'accord? Donc, là quand ils
403 ne veulent pas répéter, faire les répétitions, quand ils ne veulent pas faire...utiliser tous ces éléments. Mais si parfois
404 on aborde un nouveau thème grammatical, la seule importance est mise sur le thème, et les autres? on les oublie? on
405 les laisse passer? Et ça arrive souvent quand, par exemple, maintenant qu'on travaille le conditionnel, c'est à ce
406 moment-ci où ils travaillent mieux les temps du passé, d'accord? Mais figure-toi, combien de temps s'est passé après
407 avoir travaillé tout cela, qu'on cherche à évaluer directement mais c'est au bout du temps, ouais? quand ils ont eu

assez d'expositions à ce thème, des participations, des contextes vraiment, en utilisant cela. Mais si tu ne leur dis pas, je crois, si je ne leur dis pas, ils vont se contenter d'utiliser ce que nous sommes en train d'utiliser en ce moment. Alors qu'ils savent... non mais, j'ai déjà ma boîte à outils, j'ai pas mal d'éléments dont je peux me servir. Je ne sais pas, je ne me suis pas posé la question si, vraiment, est-ce que ça c'est embêtant pour eux? Est-ce que ça les aide vraiment? Parfois oui, parfois pas tous. Mais quand ils commencent à voir le discours de certains et qu'ils commencent à l'utiliser bien ou qu'ils commencent à avoir un discours bien construit, je dis: *ah d'accord, oui ça marche*. Bien évidemment c'est pas tous puisque les apprentissages ne sont pas les mêmes, les styles ne sont pas les mêmes.

CH: Okay, bon...J'ai ici une question assez intéressante. Ce jour-là, disons que c'était une fiche évaluative. Après il y a eu des exposés. Donc, ils avaient formé des groupes de trois et ils devaient exposer un article différent. J'imagine qu'ils l'ont choisi eux-mêmes. Et quand ils parlaient devant vous, devant la classe, vous n'interveniez pas, vous n'interrompiez en aucun moment, vous preniez seulement des notes. Et même si l'étudiant se bloquait ou n'arrivait pas à dire quelque chose, vous ne disiez rien. Mais si c'était un autre étudiant qui ne faisait pas partie du groupe exposant qui voulait dire quelque chose ou à qui vous posiez des questions, parce que parfois à la fin des exposés vous posiez des questions aux étudiants par rapport à ce qu'ils venaient d'écouter. Et donc à eux, pour eux, il y avait des aides ou vous corrigiez s'il fallait le faire ou s'ils faisaient une erreur, et si les autres, en train d'exposer, avaient fait une erreur, vous ne leur disiez rien. Mais s'ils n'étaient pas en train d'exposer, s'ils se trompaient, s'ils n'arrivaient pas à dire quelque chose d'une manière ou d'une autre, vous les aidiez. Pourquoi procéder de manière différente avec le groupe exposant et avec le reste de la classe?

E2: D'accord, donc, ouais. D'abord, parce que le groupe exposant a déjà une charge énorme. C'est que c'est se mettre debout devant toute une classe et présenter quelque chose. Même pour nous, quand nous sommes déjà diplômés, ouais? Donc, ils ont déjà cette charge, donc j'essaie de ne pas interrompre, de ne pas interférer. Je leur permets de chercher leurs stratégies, parce que c'est ça le moment de voir aussi comment ils vont se débrouiller, parce qu'il arrive aussi qu'ils arrivent avec beaucoup de questions en espagnol, ils n'ont pas préparé leur travail, alors si l'article a été lu en français, si la préparation a été faite en français, pourquoi ils arrivent avec () Donc là, ce que j'essaie de voir c'est comment ils se débrouillent linguistiquement, d'accord? Comment de toutes les stratégies qu'on apprend tout au long du semestre, laquelle ils vont utiliser. Est-ce que ce sont les dessins qu'ils vont utiliser? ou ce sont si sont les synonymes? les antonymes? ils vont expliquer? Et c'est tout un processus. Peut-être au début des exposés, on les aidait plus, d'accord? Mais, au fur et à mesure que ça avance, lorsque, pourquoi les autres... oui, d'accord. Donc, ils n'ont pas la charge que les autres ont. Il faut tenir compte aussi ce qu'ils disent, je ne sais pas pourquoi c'est plus représentatif, mais ils vont le répéter plutôt comme les camarades le disent que comme le prof le dit. Ouais, mais là j'évite de le faire toujours quand ils présentent des choses. Sauf si c'est quelque chose vraiment, ouais? Quand non, non, non, non, ça, d'accord? Ou que les autres leur disent (ou un signe). Ou même moi, quand ils disent des choses, qu'ils me regardent donc, parfois, je préfère me cacher, ouais? Parce que parfois ils me regardent simplement. Donc, toi, tu as le prof en face, tu le regardes, et es nerveux, tu vas te tromper, tu cherches son approbation. Si moi, je fais n'importe quelle grimace, ça va influencer leur activité.

CH: Mais alors quand c'est... ça c'est plus en fonction du type d'activité? S'il s'agit d'un exposé? Parce que, par exemple, pour le contrôle ça ne se passe pas comme ça. Par exemple, pour le premier contrôle, je me rappelle et, après, pour le deuxième contrôle aussi, vous interveniez plus, vous corrigiez plus, vous faisiez plus de signes, pour que les étudiants arrivent à se corriger ou pour qu'ils se rendent compte que quelque chose ne va pas, ou qu'ils n'arrivent pas à dire les choses, alors, vous disiez peut-être le mot. Mais alors, c'est parce que c'est un exposé que... parce que ce n'est pas une activité comme de socialisation, d'échange, que vous... qu'ils doivent être préparés à ce type d'activité, voilà, à exposer devant un public qui va seulement les écouter, voilà, c'est tout?

E2: Disons que... ouais ça c'est ma politique, d'intervenir le moins possible lors des exposés afin de leur permettre de mettre en place tout ce qu'ils avaient prévu, d'accord? Et ce qu'ils n'avaient pas prévu, d'accord? Donc, ouais, c'est plutôt ce moment-là. Le fait de se voir dans cette situation, de ne pas trouver le mot, d'accord? Donc, ils savent qu'ils ne vont pas trouver la réponse chez moi. Donc, c'est à eux de le faire, de le chercher, de le trouver. Je pense que ça les prépare aussi, ça les prépare pour ce qui va arriver, ouais? Tu as peut-être raison, c'est pour le type d'exposé. Ce n'est pas la même démarche pour toutes les activités.

CH: C'est seulement pour ce type d'activités en spécial?

458 **E2:** Ouais. Ils sont censés avoir préparé, avoir travaillé, cherché des stratégies, d'accord? C'est plutôt pour ça. Et en
459 plus ils se rendent compte. Aujourd'hui, ils avaient des présentations, des petites pièces de théâtre et à l'intérieur des
460 consignes d'évaluation c'était ça, non simplement apprendre par coeur un personnage, un dialogue, mais si j'oublie
461 un mot, si j'oublie ma ligne, quelle est la capacité que j'ai à improviser, à dire une autre chose, à utiliser des
462 synonymes et, en fait, ils l'ont fait. Okay, ils ont oublié mais ils ont continué... donc parfois ça aide.

463 **CH:** Okay. Bon, le cours suivant...

464 **E2:** Le cours suivant c'était quoi?

465 **CH:** Le cours suivant c'était... Non, attendez, parce que je crois que je suis confuse, parce qu'ils n'ont pas travaillé
466 la formulation d'hypothèses avant le futur, ça a été après. Alors, le premier cours c'était...

467 **E2:** Le premier cours c'était celui de la fiche du quizz. Le deuxième...

468 **CH:** Non, pardon, c'est là que vous avez travaillé autour de la formulation d'hypothèses.

469 **E2:** C'était le troisième, c'était le deuxième, c'était le quoi?

470 **CH:** Bon...

471 **E2:** Okay, d'accord. De quel cours nous allons parler?

472 **CH:** De celui où, bon vous leur aviez envoyé un... bon pas vraiment un article, je ne sais pas si c'était un article mais
473 il y avait différentes hypothèses et, ce jour-là, je suis arrivée à la deuxième heure du cours parce que je n'ai pas pu
474 être la première heure du cours. Et vous étiez en train de discuter à propos de l'une des hypothèses. C'était une
475 hypothèse de si tous les gens étaient heureux... Oui, parce que le premier non, c'était pas...

476 **E2:** Non. Parce que ouais, là il y a une confusion. Quand si tout le monde était heureux, tout cela, c'était les
477 dernières activités, ouais?

478 **CH:** Oui.

479 **E2:** Ce dont tu me parles, ouais, je leur avais envoyé un article d'un blog sur la pré-humanité.

480 **CH:** Alors, ça a été le premier?

481 **E2:** Ça a été premier que les autres, ouais.

482 **CH:** Je me rappelle.

483 **E2:** C'est pourquoi, après on a fait le quizz sur...

484 **CH:** Après, le cours suivant c'était le quizz, le cours suivant, bon, j'imagine que vous vouliez introduire l'utilisation
485 de l'imparfait et du conditionnel pour formuler des hypothèses, d'accord.

486 **E2:** Et on a travaillé de la même manière le futur parce que je leur ai envoyé ce document et on a commencé à faire
487 la mise en commun des questions que je leur avais posées. Et ils ont commencé à utiliser, ouais...

488 **CH:** Et après, il y a eu un moment dans la classe où ils ont lu un autre document, c'était comme un forum.

489 **E2:** Oui, c'était un forum des prédictions: comment sera la terre.

490 **CH:** Oui, je me rappelle. Je me suis confondue. Donc, pardon, on va parler du cours où vous avez voulu travailler la
491 formulation d'hypothèses. Et...donc, à la fin, quand vous avez fini la partie de la socialisation, de la discussion, de
492 donner des opinions, ce qui se passait, si c'était bien, si c'était pas bien que tout le monde soit heureux, etcétera. Et
493 vous avez... donné l'occasion à faire une petite réflexion sur l'utilisation de la structure grammaticale qu'ils avaient
494 (utilisé) pour exprimer les hypothèses. Donc, vous leur avez demandé comment ils avaient fait pour arriver à utiliser
495 cette structure grammaticale qu'ils ne connaissaient pas. Je voulais savoir pourquoi faire cet exercice comme de
496 métacognition?

497 **E2:** Justement pour ça, ouais? C'est le travail de la métacognition. J'insiste sur cet élément. S'ils savent comment ils
498 apprennent. Normalement, on ne sait pas comment on apprend parce qu'on n'a pas été élevé pour cela. Donc, à la fin
499 on dit: mais comment j'ai appris cela? Non, mais j'ai appris, quelqu'un m'a appris, d'accord? Mais moi, qu'est-ce
500 que j'ai mis de ma part pour l'apprendre? Quelles ont été mes stratégies? Donc, ouais, c'est plutôt ce travail de
501 métacognition que je suis, pour lequel je fais un suivi surtout en tutorat. Donc, ceux qui viennent souvent en tutorat,
502 qui suivent ce travail assidu, vraiment, ils savent comment ça se passe, comment ça marche et, même s'ils n'étaient
503 pas comme ça, ils commencent à être plus conscients, d'accord? Donc, à faire plus de réflexions, mais ça, ça s'est
504 passé comment? Ce n'est pas miraculeusement que cela est arrivé mais alors, comment? Donc, c'est plutôt pour faire
505 ce travail de métacognition.

506 **CH:** Bon... En quoi vous pensez que ça peut contribuer dans leur exercice futur comme professeurs des langues?

507 **E2:** Parce que disons, là, quand c'est du côté de la grammaire, il faut qu'ils sachent comment la langue qu'ils
508 étudient fonctionne, comment ça marche, d'accord? À mon avis, c'est indispensable de le savoir quand tu vas être
509 prof. Bon, je te l'avais déjà expliqué. Non pour enseigner la grammaire mais pour savoir quelle démarche je vais
510 suivre pour que les autres apprennent. Dans ce cas-là, c'est encore plus important du point de vue de la pédagogie,
511 d'accord? S'ils pensent qu'ils sont les messieurs je le sais tout, que c'est eux qui vont donner la connaissance,
512 d'accord? Alors, s'ils se rendent compte, moi, comment j'ai appris? Moi, j'ai appris à apprendre, j'ai appris à
513 réfléchir comment j'apprends. Donc, c'est peut-être qu'ils vont faire pareil avec leurs apprenants. Ils vont se rendre
514 compte. Ah, mais je n'ai pas eu besoin que quelqu'un me dise c'est comme ça, c'est comme ça, c'est comme ça.
515 Non, j'ai eu besoin que quelqu'un me demande comment je fais pour y arriver. Donc, c'est peut-être la stratégie
516 qu'ils vont voir et qu'ils vont se dire, non mais les autres, ils pensent aussi. Ces petits-là, ils ne sont pas des petits
517 bêtes, dépourvus de cerveau et donc, c'est à moi peut-être de gérer, de guider, de poser des questions qui vont leur
518 permettre de voir comment ils apprennent. Donc, c'est plutôt pour qu'ils se rendent compte que c'est une autre
519 manière d'apprendre.

520 **CH:** D'accord. Mais, vous pensez que ça suffit, disons, que c'est bien que s'ils se rendent compte, qu'ils puissent
521 être conscients, ah voilà, j'ai appris comme ça et je pourrai mettre en place cette même méthodologie pour que mes
522 futurs étudiants apprennent? Ou ça serait bien de parler aux étudiants de ce qu'ils pourraient ou de ce qu'ils devraient
523 faire lorsqu'ils seront...?

524 **E2:** Donc, ouais, c'est ce que j'allais te dire. Peut-être le fait de l'utiliser, de le mettre en place ne veut pas dire qu'ils
525 vont l'utiliser. Surtout, ils sont en deuxième semestre. C'est une autre chose qu'on n'a pas pris en considération
526 quand on évalue l'enseignement des langues. Et c'est ça, le français. La plupart arrive avec des bases d'anglais,
527 d'accord? Mais là, quand ils arrivent en français, c'est vraiment niveau débutant. Sauf, deux ou trois cas qui ont déjà
528 étudié, appris, travaillé, d'accord? Mais là, c'est à partir de zéro. Donc, c'est d'abord, enseigner la langue mais aussi,
529 enseigner comment l'apprendre, comment faire tout ce travail. C'est pourquoi, par exemple, quand on fait une
530 activité ou on fait une proposition, là, on leur demande: *comment vous le feriez?* On le met de façon (explicite), ce
531 n'est pas quelque chose que tu vas leur demander quand ils commencent le semestre, qu'ils n'ont pas de structures,
532 qu'ils n'ont pas de mots, qu'ils veulent dire, peut-être, plusieurs choses mais qu'ils vont se frustrer parce qu'ils n'ont
533 pas les éléments pour le dire, pour le faire, d'accord? Donc, il y a des moments où on le fait (explicite), il y a de
534 moments. Et ce n'est pas parce que ce n'est pas le cours de méthodologie, non, mais c'est important de... de les
535 rendre conscients de la façon dont ils probablement vont enseigner ouais? C'est ça que je leur dis parce que l'on me
536 critique beaucoup: *mais, c'est que nous ne travaillons pas beaucoup, la partie écrite.* Donc, ça c'est ce semestre,
537 parce que normalement, ils écrivent une chose par semaine. Mais, avec le master maintenant, c'est pas la même
538 chose et quand même, on a écrit tous les quinze jours. Mais, ouais, c'est quand je leur dis, par exemple: *est-ce qu'il y*
539 *a une seule manière d'apprendre une langue? est-ce que c'est simplement à partir de la grammaire?* Donc, là, il y a

540 des moments où on rend explicite cette partie et c'est ça que je leur dis. Ou même quand ils font des activités, par
541 exemple, tu n'as pas été présente mais je leur ai fait présenter un thème individuellement, ils devaient présenter un
542 thème chacun, c'était le seul exposé individuel pendant tout le semestre. Donc, il y avait des aspects à évaluer dont
543 les aspects pédagogique et méthodologique. Donc, là on met l'accent sur ce point-là: *qu'est-ce que tu as fait? qu'est-*
544 *ce que tu n'as pas fait? quel type de prof tu vas être? tu vas être un maître explicateur? D'après ce que tu as fait,*
545 ouais? C'est le moment. Même si ce n'est pas le cours de pédagogie, mais il y a des moments, il y a des moments.

546 **CH:** D'accord. Et finalement, pour le dernier cours. C'était le jour du contrôle final, ouais? Bon, je voulais savoir,
547 d'où est venu le choix de cette petite activité que vous aviez planifiée pour ce jour-là et qui se centrait surtout sur le
548 côté de l'apprentissage lexical et sur la compréhension et la description de l'histoire. Pourquoi sur ces aspects?

549 **E2:** Parce que, tout d'abord, pour moi, dès le début je leur ai laissé clair que nous allions apprendre du lexique en
550 contexte, d'accord? Et c'est pourquoi, lors de tout le contrôle, la partie lexicale a été importante, donc oui, le mot,
551 mais le mot isolé, le mot dans quel contexte? Là, je le divisais vraiment, parce que là je demandais juste des mots,
552 dans ce groupe de mots, ouais? d'accord? Mais c'était le renforcement du travail de lexique en contexte et les
553 stratégies pour apprendre le lexique, donc, pour renforcer. Ce que je voulais voir, c'est vraiment comment ils étaient
554 capables de s'exprimer en utilisant () le lexique du texte. Mais se sentir vraiment forcés, comme le jour du contrôle,
555 spécifiques questions pour chacun, d'accord? Donc, comme ça, ils sont plus décontractés, moins pressés,
556 moins...ouais? J'ai vu que cela fonctionne, cela ne fonctionne pas avec tous les groupes mais, pour moi, c'est une
557 manière de travailler l'apprentissage du lexique en contexte. Parfois je le fais au début, donc, après ils savent se
558 servir de cette stratégie pour faire les autres lectures. Donc, la manière d'apprendre le lexique, de travailler, de poser
559 les questions, de faire les (dessins), ouais? Normalement, je varie le type d'activités pour les montrer différentes
560 stratégies de travailler.

561 **CH:** D'accord. Et quel rôle ou importance occupaient les autres aspects grammaticaux de la langue lors de ce
562 contrôle?

563 **E2:** Donc, le but était centré sur le lexique, d'accord? Le lexique en contexte. Mais bien évidemment ce n'était pas
564 simplement les mots qu'ils allaient utiliser. Après, quand ils me donnaient une définition, comment ils me donnaient
565 la définition? Ou quand ils me racontaient ce qui s'était passé avec les personnages, comment ils me le racontaient?
566 Donc, là, c'était vraiment l'appropriation de ce qu'ils avaient travaillé. Ils pouvaient me parler de quelque chose qui
567 s'était passé, mais après, ils étaient capables de faire une hypothèse sur ce qui se serait passé, d'accord? Donc, dans
568 ce moment-là ce n'est pas nécessaire que tu leur dises, d'accord? Cependant, je fais, donc: *avant, aujourd'hui, hier,*
569 donc, c'est quelque chose que je...ouais? Toujours.

570 **CH:** Et la dernière question. Les deux contrôles que j'ai eu l'opportunité d'observer étaient basés dans la lecture de
571 deux histoires ou de deux oeuvres littéraires. Je pense important de demander pourquoi la compréhension orale ou
572 pourquoi la lecture est à la base des contrôles qui sont proposés aux étudiants? C'est toujours le cas? C'est toujours à
573 partir des lectures que vous faites les contrôles ou... parce que je ne sais pas si ça a été une coïncidence, les deux
574 contrôles que j'ai observés, c'était à partir d'une lecture. C'est toujours comme ça? C'est toujours à partir d'une
575 lecture? Et pourquoi?

576 **E2:** C'est plutôt, il y a des lectures, ce projet de lecture dont je t'ai parlé. Donc, on va lire quatre, cinq textes pendant
577 le semestre. Chaque prof décide comment le faire. Donc, par exemple, Orlando, il le travaille beaucoup à l'écrit.
578 Moi, je fais une partie à l'écrit, l'autre à l'oral, l'autre peut-être les jeux, donc j'essaie de varier. Mais, ce n'est pas
579 simplement à partir de... non. Ça fait partie du projet de lecture. Parfois le contrôle c'est juste pour voir s'ils ont lu,
580 s'ils ont compris. Parfois il y a pas de note... Non, mais c'est le fait de travailler la mise en commun de la
581 compréhension de texte du projet de lecture qu'on a fait.

582 **CH:** D'accord. Et alors, bon, ça y est. Ce sera tout professeur.

Annexe 8

Master en enseignement des langues.

Analyse des pratiques professorales pour enseigner la grammaire aux futurs enseignants du FLE.

Instrument de récolte des données : Journal de bord.

Objectif : Déterminer les caractéristiques de la parole et de la méthodologie employée par les professeurs de FLE au moment d'enseigner la grammaire en classe.

ENSEIGNANT OBSERVÉ: Enseignant 1

JOURNAL DE BORD N°: 1

DATE: 04/04/2018 HEURE: 14h - 15h

COURS: Langue et culture francophone 3

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 17

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A2-B1

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE

La séance se déroule dans la salle laboratoire de l'université. Il y a des tables avec des ordinateurs arrangés en files. Chaque étudiant est à une table. Devant se met le professeur qui a son propre bureau avec un ordinateur aussi et un tableau blanc derrière lui. Il peut se servir d'un tabouret pour se mettre debout et pouvoir être vu par les étudiants.

MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE ET INTERACTION
SENSIBILISATION	<p>Le professeur salue les étudiants et leur annonce qu'ils vont visionner une ou plusieurs bandes-annonces d'un film de Luis Buñuel appelé <i>Le charme discret de la bourgeoisie</i>. Il leur explique qu'à partir de ce qu'ils regarderont ils rédigeront un texte qui devra contenir les aspects suivants: caractérisation du milieu social (au niveau physique et de l'idéologie), reconstruction de l'histoire et le récit de deux fins possibles pour le film.</p> <p>Il explique que pour la partie de l'idéologie, ils</p>	<p>L'un des objectifs semble être l'utilisation de deux temps verbaux en concret: le subjonctif et le conditionnel.</p> <p>D'autres objectifs ne sont pas mis en évidence.</p>	<p>Le professeur demande aux étudiants quel temps verbal ils vont employer pour parler de l'idéologie de ce milieu social puisqu'ils parleront des désirs et des attentes. Le professeur approuve la réponse d'un étudiant quand il répond que c'est le subjonctif. Le professeur pose la même question pour la partie de la narration des deux fins possibles. L'un des étudiants répond que le futur mais le professeur indique au groupe qu'ils vont écrire ce qui devrait se passer et pas forcément ce qui se passera en réalité. Alors, un autre étudiant propose le conditionnel. Le professeur approuve et précise donc d'utiliser le subjonctif et le</p>

	devront écrire sur les désirs et les attentes des personnes dans ce milieu social. Le professeur ne précise pas si le texte lui devra être remis à la fin du cours.		conditionnel pour les deux parties du texte.
DÉVELOPPEMENT	<p>Les étudiants commencent à regarder chacun de son côté les bandes-annonces du film. Entre temps, le professeur se dirige auprès de chaque étudiant pour leur rendre un texte écrit qu'ils avaient fait auparavant et il leur parle des corrections à faire.</p> <p>Un peu plus tard, le professeur s'installe dans son bureau et appelle ses étudiants un par un pour parler avec eux des corrections.</p> <p>Après avoir parlé avec quelques étudiants, le professeur interrompt son activité pour s'adresser à toute la classe et leur demander si tout se passe bien avec les vidéos.</p>	Faire comprendre aux étudiants les fautes commises et les amener à se corriger eux-mêmes.	<p>Pour indiquer aux étudiants les fautes et les corrections à faire dans leurs écrits, il leur pose des questions la plupart du temps. On a pu écouter des questions comme, par exemple:</p> <p><i>“Est-ce que cet adjectif a l'accord au féminin ou pas?”</i></p> <p><i>“Qu'est-ce que vous voulez dire par...?”</i></p> <p><i>“Ici quel est le problème?”</i></p> <p>A ces questions-là, les étudiants arrivent à donner la réponse correcte car ils identifient la faute.</p> <p>Dans plusieurs occasions, le professeur suggère et même commande les étudiants à faire recours au dictionnaire pour se corriger:</p> <p><i>“Quand vous cherchez un mot dans le dictionnaire, vous pouvez voir des exemples et savoir quelle préposition va avec.”</i></p> <p><i>“Cherchez comment...”</i></p> <p>Parfois, le professeur donne des explications sur les fautes commises:</p> <p><i>“Ici, il faut pas voir l'accord mais la conjugaison.”</i></p> <p><i>“Il y a une petite chose qui manque dans le participe passé.”</i></p> <p>On remarque également que le professeur se sert des comparaisons ou des exemples en espagnol afin de</p>

			<p>faire comprendre le sens de ce que les étudiants expriment et pour expliquer une règle:</p> <p><i>“Des fois en espagnol on abuse de la pronominalisation. Par exemple: Yo me leí un libro.”</i></p> <p><i>“En espagnol on dit la même chose, n’est-ce pas?”</i></p> <p>Pour certaines questions que le professeur pose aux étudiants, il les formule en incluant des options de réponse. De plus, il est évident que le professeur fait appel à certains termes linguistiques au moment de discuter les fautes avec ses étudiants:</p> <p><i>“Ça serait pas l’<u>adjectif</u> mais le <u>substantif</u>.”</i></p> <p><i>“Ce n’est pas un <u>connecteur</u>. Alors, qu’est-ce que c’est?”</i></p> <p><i>“Quelles sont les règles de l’<u>accord du participe passé</u> avec les <u>auxiliaires</u>?”</i></p> <p><i>“Est-ce qu’il est nécessaire d’utiliser le <u>conditionnel</u> dans ce contexte-là?”</i></p> <p><i>“Un <u>synonyme</u> moins fort.”</i></p> <p>Enfin, on observe que le professeur fait plusieurs corrections concernant l’utilisation des mots car leur sens ne correspond pas à ce que l’étudiant a voulu exprimer. Pour ce faire, le professeur donne des définitions, des exemples et des explications du pourquoi l’utilisation de ces mots-là peut poser des difficultés de compréhension.</p>
CLÔTURE	L’heure de la classe est finie mais le professeur n’a pas pu avoir cette discussion concernant les corrections des textes écrits avec tous les étudiants. Cependant, il leur rend les textes et		

	<p>leur propose de les réviser de manière autonome et de mener la discussion avec lui après, durant les séances de tutorat.</p>		
--	---	--	--

	<p>De même, il leur explique de lui remettre le cours prochain les textes demandés lors de cette séance.</p>		
--	--	--	--

<p>COMMENTAIRES ET QUESTIONS</p>

<p>Outre la possibilité de pouvoir utiliser deux temps verbaux avec le visionnage des bandes-annonces, y avait-il une raison particulière pour vouloir choisir ce film et pas un autre? C'est-à-dire, y avait-il un objectif autre que l'objectif grammatical?</p>
--

<p>Que détermine ou amène le professeur à se servir des termes linguistiques utilisés pendant l'activité de correction avec chaque étudiant?</p>
--

<p>Quelle signification ou définition a-t-il construit des termes linguistiques? Comment le professeur procède-t-il pour amener les étudiants à construire la même signification qu'il a de ces termes linguistiques? Permet-il d'autres significations ou définitions?</p>

JOURNAL DE BORD N°: 2

DATE: 9/4/2018 HEURE: 13h - 14h

COURS: Langue et culture francophone III

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 17

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A2-B1

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE			
La salle de classe est aménagée avec des pupitres, un bureau, un tableau blanc et un téléviseur accroché au mur. Les étudiants sont organisés en files et chacun occupe un pupitre. Comme il s'agit d'une séance pour un exposé d'un groupe d'étudiantes, elles sont placées devant la classe et derrière elles se trouve le mur avec le tableau et le téléviseur. Pour sa part, le professeur est assis dans l'un des pupitres comme les autres étudiants.			
MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE ET INTERACTION
SENSIBILISATION	Le groupe chargé de l'exposé est composé par trois filles. Elles présentent le sujet de l'exposé : <i>La littérature au XVIIème siècle</i> . Elles passent à chaque étudiant une feuille contenant deux fables de Jean de la Fontaine. Sur le téléviseur elles font reproduire le podcast de chaque fable et à la fin elles proposent à leurs camarades d'en faire une analyse entre tous.	Faire connaître et comprendre deux fables de l'un des écrivains du XVIIème siècle.	
DÉVELOPPEMENT	Elles passent à leurs camarades des dictionnaires pour qu'ils cherchent le vocabulaire inconnu ou non compréhensible. Ensuite, elles lancent quelques premières questions sur les fables pour inciter à la participation. Cependant, les étudiants ne se montrent pas très motivés à y participer et restent	Inciter la classe entière à donner leurs opinions pour l'interprétation et l'analyse des fables présentées.	Lorsque les étudiantes du groupe exposant posent des premières questions, le professeur les interrompt pour proposer un premier type d'information qu'il considère doit être demandé afin d'entreprendre la discussion: <i>"D'abord, on peut commencer par les animaux, qui veut...?"</i>

	<p>longtemps en silence avant que les membres du groupe exposant ne leur posent une question supplémentaire. Ce sont donc peu d'étudiants qui y répondent à chaque fois. Les questions que les étudiantes posent portent sur la description morale des personnages des fables et sur la comparaison des relations qu'ils entretiennent avec le type de relations entre les humains ou avec les personnes de la société de l'époque et de la société actuelle.</p>		<p>Après cette première question, le professeur ne s'intègre pas à la discussion que les étudiantes du groupe exposant essaient d'éveiller. Alors, même lors des moments de long silence, le professeur reste sans dire un mot. Il intervient peu de fois et seulement pour faire des corrections au niveau de la prononciation ou de la conjugaison des verbes. Pour faire ces corrections-là, le professeur répète le mot ou le verbe en l'utilisant ou en le répétant de la forme correcte. Ainsi, les étudiantes reprennent le mot correct. On peut donc dire que dans un premier moment les interventions du professeur ont comme seul but la correction de l'utilisation de la langue.</p> <p>Au fur et à mesure que l'exposé et la classe avancent, le professeur intervient de plus en plus pour poser lui aussi des questions, pour faire des explications ou pour orienter les étudiants, tantôt les étudiants du groupe exposant tantôt les étudiants du reste de la classe, dans cette analyse des fables lues et écoutées.</p> <p>On peut percevoir qu'à ce stage les corrections du professeur ne s'en tiennent plus seulement à la répétition des mots en utilisant les formes correctes mais que le professeur fait usage de plus de stratégies et fait plus usage de sa parole. Ainsi, par exemple, le professeur réalise des explications surtout lorsque les étudiants emploient un mot qui n'est pas le plus approprié. Il leur explique rapidement la différence entre un mot et un autre, en faisant appel à leur utilisation sémantique et pragmatique. C'est-à-dire, il expose dans quels cas il est possible d'utiliser un mot et dans quels cas il est mieux d'utiliser l'autre. Il en fait ainsi pour expliquer la différence entre les mots "sécurité" et "assurance".</p> <p>On peut observer que les corrections ne concernent pas seulement l'utilisation de la langue à l'oral mais aussi à</p>
--	---	--	---

			<p>l'écrit. En effet, le professeur signale aux étudiantes du groupe exposant de corriger des fautes d'orthographe qu'elles ont commises sur le tableau et, pour cela, leur montre d'un geste, d'aller voir dans un dictionnaire.</p> <p>De même, le professeur pose des questions pour que les étudiants expliquent mieux leurs réponses::</p> <p><i>“Qu'est-ce que vous voulez dire par...”</i></p> <p>Mais, il ne s'appuie pas seulement sur les questions de ce genre. Il leur donne des indices pour que leurs idées soient clairement présentées:</p> <p><i>“Si c'est la fable “elle”, si c'est l'auteur “il”.”</i></p> <p>On peut voir aussi, dans certaines occasions que le professeur amène l'étudiant à continuer à s'exprimer:</p> <p><i>“Ayez confiance en vous. Continuez vos propos.”</i> <i>“Attention à la mémoire à court terme.”</i></p> <p><i>“Commencez par énoncer dans une phrase courte ce que vous voulez dire.”</i></p> <p>A un moment donné, ils est observable que le professeur prend de plus en plus la parole pour poser des questions sur les fables et leurs personnages, alors que le groupe exposant reste en silence. Il est mis en évidence que quand cela arrive, les étudiants se montrent plus prêts à y participer et à y répondre aux questions.</p> <p>Il est important à signaler que, à certains moments où les membres du groupe y interviennent pour continuer avec d'autres questions ou d'autres commentaires, le professeur les interrompt pour leur poser des questions afin qu'ils expliquent mieux leurs propos. Ou alors, il tente une reformulation de l'idée qu'il pense que les</p>
--	--	--	---

			<p>étudiantes veulent exprimer et celles-ci acquiescent comme pour montrer leur accord avec l'interprétation qu'en fait le professeur.</p> <p>Enfin, il est à noter que l'intervention du professeur a lieu aussi lorsque les questions posées par le groupe exposant ne sont pas répondues par les autres étudiants. Alors, il pose d'autres questions encore pour aider les étudiants à y trouver la réponse. Il faut préciser que cela est observable surtout après la première moitié de la séance et pas au début de l'exposé.</p>
CLÔTURE	<p>Les étudiantes du groupe exposant font visionner les premières minutes d'une vidéo racontant quelques événements clés de l'histoire de la France au XVIIème siècle. Cependant, le temps ne suffit pas pour le regarder en entier. Pour cela, les étudiantes annoncent qu'elles enverront la vidéo par courriel électronique à chacun de leurs camarades. Le professeur alors, se lève du pupitre où il s'était installé, vient devant la classe pour prendre ses affaires et reste quelques instants à parler avec un groupe d'étudiants.</p>	<p>Faire connaître le contexte historique et culturel dans lequel ont été écrites les oeuvres de Jean de la Fontaine.</p>	
COMMENTAIRES ET QUESTIONS			
<p>Pour quelle raison le professeur augmente-t-il de façon progressive sa participation ou sa prise de parole dans les dynamiques de l'exposé? Avait-il prévu à l'avance de procéder ainsi?</p>			

Il est possible de remarquer que le professeur fait des explications rapides par rapport aux fautes commises par les étudiants et qu'il se sert des questions pour amener l'étudiant à se rendre compte de son erreur et à la corriger par soi-même. Dans les explications, il fait recours aux exemples et à la comparaison entre l'utilisation d'un mot et d'un autre.

Il semblerait que la communication entre professeur et étudiants est plus réussie que la communication entre les propres étudiants. Il serait intéressant de rechercher sur les raisons sous-tendant cette situation. En fait, c'est le professeur qui semble avoir le pouvoir dans la réalisation des corrections des interventions des étudiants. On pourrait penser que cela devrait les intimider au lieu de susciter plus leur participation. Comment expliquer ce phénomène?

JOURNAL DE BORD N°: 3

DATE: 16/4/2018 HEURE: 13h - 14h

COURS: Langue et culture francophone 3

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 14

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A2-B1

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE

Aujourd'hui les étudiants sont organisés en table ronde. On a pu se rendre compte que lorsqu'ils sont entrés dans la salle de classe, les pupitres étaient disposés dans cette position et, peut-être, pour cela ils ne l'ont pas changée. Cette salle de classe compte avec un tableau blanc, un bureau et un téléviseur.

MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE ET INTERACTION
SENSIBILISATION	Un groupe de trois étudiants est devant la classe et préparent leur présentation d'un exposé en connectant sur l'écran du téléviseur des dispositifs USB. Le professeur, pour sa part, s'installe dans l'un des pupitres. Quinze minutes plus tard, le professeur demande aux étudiants s'ils sont déjà prêts. Le groupe annonce alors leur thème à exposer: La musique au XVIIème siècle en comparaison avec la musique actuelle.	Préparer le matériel de support d'un exposé et présenter le thème dont il est question.	

<p>DÉVELOPPEMENT</p>	<p>1. Le groupe commence l'exposé par la réalisation d'un traçage des époques et des genres de musique dont ils vont parler: La musique à l'époque baroque et à la renaissance. L'un des membres du groupe poursuit avec la présentation en parlant sur l'histoire et les représentants de la musique classique et de l'opéra.</p> <p>2. Un autre membre du groupe, une étudiante cette fois-ci, intervient pour parler de l'histoire des styles de musique à l'époque baroque. Elle présente principalement deux genres de musique qui seront l'objet d'un petit débat entre le professeur et quelques étudiants: la musique classique et la musique électronique.</p>	<p>Présenter le contexte historique du thème de l'exposé et faire connaître des informations sur quelques styles et instruments de musique.</p>	<p>Pendant l'intervention du deuxième exposant le professeur interrompt peu de fois. Quand il le fait, c'est avec l'intention d'aider l'étudiant à prononcer un mot car il se rend compte qu'il essaie et ne peut pas le faire correctement. Dans ce cas, le professeur prononce le mot lentement et ensuite l'étudiant répète en se tâchant de bien le faire. D'autres cas où le professeur fait des interruptions c'est pour demander à l'étudiant de répéter un mot ou un énoncé qu'il n'a pas pu comprendre de même que pour demander des informations supplémentaires concernant le thème présenté.</p> <p>Dans certaines occasions, c'est l'étudiant qui demande au professeur, de manière indirecte, d'y intervenir pour l'aider à mieux expliquer le fonctionnement de certains instruments de musique, des termes musicaux ou à savoir quel mot est le plus approprié. Ainsi par exemple, l'étudiant signale au professeur qu'il ne sait pas si utiliser le mot "professeur" ou "maître". En guise de réponse, le professeur lui présente deux cas où il faut utiliser l'un et l'autre. Alors, l'étudiant choisit l'un de deux termes et demande au professeur sa validation. Enfin, le professeur accepte le choix de l'étudiant.</p> <p>Il est important de faire remarquer comment, à un moment donné, l'étudiant pose une question à ses camarades pour tester leurs connaissances et le professeur décide d'y répondre sans vraiment donner l'information attendue et en rigolant:</p> <p>Etudiant: <i>"Vous savez ce qu'est le surintendant?"</i></p> <p>Enseignant: <i>"C'est la personne supérieure à l'intendant."</i></p> <p>Cependant, les étudiants ne donnent pas signe d'avoir compris ou de trouver drôle le commentaire du professeur puisqu'ils ne rigolent pas. Au contraire, l'étudiant qui a</p>
----------------------	---	---	---

			<p>posé la question valide la réponse de l'enseignant et en donne des explications supplémentaires.</p> <p>Quand la parole est prise par l'étudiante étant le dernier membre du groupe, il est mis en évidence que l'enseignant l'interrompt plus souvent pour lui faire des corrections tant au niveau phonétique qu'au niveau de la conjugaison des verbes et de l'orthographe. Pour le faire, le professeur reprend le mot ou l'énoncé dit par l'étudiante de forme correcte et l'étudiante répète après. Mais, en plus de suivre cette procédure, l'enseignant se sert d'autres stratégies telles que les questions visant à une réflexion de l'étudiante ou la reprise d'une partie des phrases de sorte que l'étudiante corrige ce qu'il faut dire après:</p> <p><i>"Comment vous avez prononcé?"</i></p> <p><i>"Vous êtes sûre que c'est ça le mot?"</i></p> <p><i>" Il (le mot) va avec "t" à la fin?"</i></p> <p>La reprise des phrases est évidente surtout pour faire que l'étudiante utilise le subjonctif correctement:</p> <p>Enseignant: <i>"Je veux que vous..."</i></p> <p>Étudiante: <i>"écoutez?"</i></p> <p>Enseignant: <i>"écoutez? vous êtes sûrs?"</i> (Il regarde toute la classe, non seulement l'étudiante concernée par la correction)</p> <p>Un autre étudiant: <i>"écoutez je crois."</i></p> <p>Enseignant: <i>"Oui, écoutez."</i></p> <p>Cet étudiant qui indique la bonne forme du verbe au subjonctif le fait deux autres fois. Pour cela, le professeur dit en rigolant:</p>
--	--	--	--

		<p><i>“Alejandro l’expert du subjonctif pour la deuxième personne du pluriel.”</i></p> <p>Cet étudiant est de nouveau pris en compte par le professeur lorsqu’il guide une autre correction concernant l’utilisation du subjonctif:</p> <p>Étudiant: <i>“Cela ne veut pas dire que la musique classique n’a pas eu...”</i></p> <p>Enseignant: <i>“Que la musique classique...?”</i></p> <p>Étudiant: <i>“n’a pas eu.”</i></p> <p>Enseignant: (montre du doigt l’étudiant qui avait aidé avant avec les formes des verbes au subjonctif. Ce dernier ne dit rien. Alors le prof fait la correction) Que la musique n’ait”</p> <p>Étudiant: <i>“Que la musique n’ait? No haya tenido?”</i></p> <p>Enseignant: <i>“Oui, avec le subjonctif.”</i></p> <p>Dans d’autres moments, on peut percevoir que c’est par des gestes du visage que l’enseignant montre ne pas comprendre un mot. La plupart du temps les étudiants s’en rendent compte et corrigent ou répètent leurs idées.</p> <p>On a pu voir aussi comment une correction que le professeur veut faire provoque le rire de la classe:</p> <p>Enseignant: <i>“Vous êtes en train de dire “pour” ou “par”?”</i></p> <p>Étudiante: <i>“Pour...Par.”</i></p> <p>La classe rit.</p> <p>Une autre action qui est récurrente de la part du groupe exposant c’est dire un mot en forme de question et en regardant le professeur comme en quête de son approbation ou interrompre son intervention pour se</p>
--	--	---

			demander entre eux un mot qu'ils ne savent pas dire en français.
CLÔTURE	La séance va finir au moment où quelques étudiants et le professeur entretiennent une discussion sur les possibles différences entre la musique classique et la musique électronique. Alors, le professeur indique aux étudiants qu'ils poursuivront la discussion au début de la prochaine séance et il leur suggère d'écouter des exemples des deux types de musique afin de mieux construire ses idées.		

COMMENTAIRES ET QUESTIONS

Il est mis en évidence que le professeur met en marche une stratégie différente lorsqu'il s'agit de corriger la forme des verbes au subjonctif puisqu'il ne donne pas la réponse tout de suite mais amène les étudiants à y réfléchir et à la donner eux-mêmes. Qu'est-ce qui explique cette procédure spéciale avec un thème grammatical?

On peut observer que certaines corrections que le professeur veut que ses étudiants fassent amènent à une construction collective ou à une négociation du sens exprimé.

Enfin, on peut penser que les blagues faites par le professeur en classe ont l'intention de créer des rapports plus proches et une utilisation plus authentique de la langue. Il sera intéressant de confirmer avec l'avis du professeur.

JOURNAL DE BORD N°: 4

DATE: 2/5/2018 HEURE: 14h - 15h

COURS: Langue et culture francophone 3

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 14

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A2-B1

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE

Cette séance se déroule dans la salle de laboratoire. Les étudiants se mettent en rangs car ils sont chacun derrière un poste (un ordinateur et des écouteurs) Le prof se met devant eux. Pour lui, il y a aussi un poste mais beaucoup plus grand que ceux des étudiants. De même, il y a un tableau blanc et un tabouret pour que le professeur se mette debout.

MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE ET INTERACTION
SENSIBILISATION	<p>Une fois tous les étudiants se sont installés devant un poste, l'enseignant leur propose de finir la discussion qu'ils avaient entreprise le cours dernier. Cette discussion, comme le rappelle le professeur, a été déclenchée par le commentaire d'une étudiante concernant l'utilisation et la fonction des parenthèses dans un texte qu'ils avaient tous lu. Selon l'étudiante, les parenthèses ont comme fonction faire une rupture dans le texte.</p> <p>On peut observer que les étudiants n'y participent presque pas. Quelques minutes plus tard, le professeur leur demande de continuer à réfléchir et de relire le texte pour achever la discussion la séance suivante.</p>	<p>Mener à terme une discussion sur la structure d'un texte informatif.</p> <p>Réfléchir aux éléments structurant et caractérisant un texte informatif.</p>	<p>Afin de susciter la participation des étudiants et la poursuite de la discussion, le professeur pose quelques questions menant à donner une explication à propos de l'utilisation des parenthèses et de la phrase dedans (une phrase interrogative):</p> <p><i>Pourquoi on ne pose pas de questions dans un texte historique?</i></p> <p><i>Pourquoi il est bizarre de trouver une question de ce type dans un texte informatif?</i></p> <p>Il est à remarquer que ce sont peu d'étudiants qui y participent ou donnent leur opinion. Les quelques peu d'étudiants qui prennent la parole, y compris l'étudiante qui avait fait le commentaire sur les parenthèses, commettent certaines erreurs mais le professeur ne les corrige presque pas. Par contre, il se tâche de faire des commentaires pour amener les étudiants à y participer davantage:</p>

			<p><i>Je suis très patient, ne vous préoccupez pas. (Lorsqu'un étudiant interrompt son intervention pour réfléchir à l'idée qu'il veut exprimer)</i></p> <p>Après la participation de quelques étudiants, l'enseignant donne une explication sur la nature et l'intention d'un texte informatif en donnant quelques exemples pour qu'à partir de ces renseignements les étudiants puissent arriver à une explication de ce qui se passe dans le texte. Cependant, aucun étudiant ne fait d'autres appréciations.</p>
DÉVELOPPEMENT	<p>1. Le professeur annonce aux étudiants qu'ils vont travailler maintenant sur un enregistrement qu'ils devront écouter une seule fois et prendre des notes très exhaustives. Il vient dans son poste et cherche sur l'ordinateur la source de l'enregistrement afin de l'envoyer aux étudiants. Il s'intitule: "2000 ans d'histoire: Quand Bonaparte est devenu Napoléon". Les étudiants écoutent chacun de leur côté l'enregistrement. Pour sa part, le professeur met ses écouteurs et il paraît qu'il écoute, lui aussi, l'enregistrement et prend des notes.</p> <p>2. Une demie-heure plus tard environ, le professeur enlève ses écouteurs et demande aux étudiants s'ils ont fini d'écouter l'enregistrement. Les étudiants acquiescent. Alors, l'enseignant leur signale qu'ils devront répondre par écrit</p>	Expliquer l'activité à réaliser et la démarche à suivre pour sa réalisation.	

	<p>à la question suivante: “Comment Napoléon est-il arrivé au pouvoir?”</p> <p>Le professeur indique qu’ils devront faire cet exercice durant les 15 minutes restantes et quelque temps plus tard il leur dit qu’il va ramasser leur feuille à la fin de la séance.</p>	<p>Faire un bilan écrit du récit historique écouté à propos de la vie de Napoléon Bonaparte.</p>	
CLÔTURE	<p>La séance est finie et le professeur ramasse les textes écrits des étudiants. En plus, il parle avec quelques étudiants pour confirmer avec eux l’heure de la rencontre pour la séance de tutorat.</p>		

COMMENTAIRES ET QUESTIONS

On peut mettre en évidence que le texte autour duquel se faisait la discussion s’agit d’un texte historique et informatif. De même, l’enregistrement proposé pour cette séance porte sur des événements et, surtout, sur un personnage historique. Quelle motivation ou intérêt est à l’origine de cette sélection des documents historiques? Cela répond à un objectif grammatical? En outre la nature historique, y a-t-il un autre rapport ou lien entre le texte écrit et le document sonore?

JOURNAL DE BORD N°: 5

DATE: 7/5/2018 HEURE: 13h - 14h

COURS: Langue et culture francophone 3

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 13

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A2-B1

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE			
Les étudiants et le professeur s'installent dans les pupitres qui sont déjà organisés en table ronde. Il y a un groupe de deux étudiants qui sont devant la classe et préparent les outils et appareils pour présenter leur exposé. Comme d'habitude il y a un tableau blanc et un téléviseur à disposition des étudiants et de l'enseignant.			
MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE ET INTERACTION
SENSIBILISATION	La classe commence en retard puisque le groupe responsable de l'exposé a des difficultés pour faire projeter sa présentation sur le téléviseur. Ils s'approchent du professeur pour lui demander de les excuser et pour lui expliquer le problème. Le professeur essaie de les aider à résoudre la situation. Finalement, les étudiants peuvent s'arranger et présentent le thème de leur exposé: Les inventions au XVIIème siècle.	Préparer la présentation d'un exposé et introduire sa thématique.	
DÉVELOPPEMENT	1. Les étudiants développent l'exposé en se partageant les tours de parole ou les sujets. Ainsi donc, ils font le récit de l'histoire des inventions militaires, scientifiques et artistiques de l'époque. De plus, ils projettent des vidéos sur lesquelles on explique la construction du château de Versailles et les techniques de	Présenter de façon concrète et synthétique les avancées et les inventions dans les différents domaines en Europe au XVIIème siècle.	Dans plusieurs occasions, lorsque les étudiants présentent leur exposé, l'enseignant les interrompt pour leur demander de répéter un mot ou une partie de l'idée qu'ils viennent de dire, montrant ainsi qu'il n'a pas bien compris. Dans d'autres moments et avec le même but de vérifier sa compréhension, l'enseignant reprend l'idée de l'étudiant et la reformule afin que l'étudiant confirme son hypothèse. De même, le professeur fait remarquer une

	<p>peinture de deux tableaux représentatifs de l'époque.</p> <p>2. Les étudiants clôturent leur présentation et déclarent qu'ils avaient préparé une activité à faire après l'exposé. Cependant, il est déjà l'heure de la fin de la séance et ils reconnaissent qu'ils n'ont plus le temps. L'enseignant leur propose de laisser cette activité pour le début de la prochaine séance et procède à les informer sur quelques remarques qu'il veut faire sur leur présentation.</p>	<p>Faire quelques rétroactions concernant la présentation faite par les étudiants.</p>	<p>faute d'orthographe commise dans la présentation élaborée. Il indique aux étudiants qu'ils ont écrit "Luis" au lieu de "Louis".</p> <p>Il est important de signaler que ce type d'interruptions ont lieu surtout au début de l'exposé parce qu'au fur et à mesure que la présentation progresse il n'interrompt plus, bien que les étudiants continuent à faire des erreurs de différente sorte: prononciation, vocabulaire et utilisation de quelques éléments grammaticaux. En revanche, à ce stade, on peut voir que l'enseignant prend assez de notes dans un cahier.</p> <p>Les remarques que l'enseignant fait au groupe exposant portent sur l'utilisation des prépositions puisque les étudiants oublièrent parfois d'en faire usage ou ils les confondaient avec d'autres prépositions. De même, le professeur a voulu faire une remarque en dehors de la structure formelle de la langue. Il a été intéressé par suggérer aux étudiants de ne pas utiliser le terme "inventions" s'ils vont parler de l'art. Dans ce cas, il leur dit que c'est mieux d'utiliser le terme "créations".</p>
<p>CLÔTURE</p>	<p>L'enseignant confirme aux étudiants qu'ils pourront faire l'activité manquante au début de la prochaine séance et annonce qu'après la classe va proposer une discussion autour de la question à laquelle ils ont répondu quand ils ont travaillé dans la salle de laboratoire à propos de Napoléon Bonaparte.</p>		

COMMENTAIRES ET QUESTIONS

On peut mettre en évidence que, contrairement à ce qui s'est souvent passé dans les séances que l'on a observées précédemment, le professeur interrompt seulement au début et ne fait plus de corrections ou de remarques au long de l'exposé. Pourquoi l'enseignant a-t-il voulu procéder de cette autre manière? Avait-il prévu de le faire avant d'entrer dans la classe? Qu'est-ce qui est à l'origine de cette décision? L'a-t-il trouvé pertinent et significatif? Pourquoi?

On peut se rendre compte aussi que le professeur prend assez de notes tandis qu'il écoute les exposants parler. On peut imaginer qu'il consigne les erreurs faites par les étudiants. De toute façon, il semble tout à fait nécessaire de confirmer cette hypothèse avec le professeur et de découvrir d'autres informations que le professeur ait voulu noter ainsi que la raison pour le faire. Autrement dit, quelles autres remarques le professeur avait-il voulu communiquer aux étudiants?

JOURNAL DE BORD N°: 6

DATE: 16/5/2018 HEURE: 14h - 15h

COURS: Langue et culture francophone 3

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 15

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A2-B1

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE

Cette séance se déroule dans la salle de laboratoire. Alors, chaque étudiant est placé devant un ordinateur, disposés en rangs et le professeur est en face d'eux, à côté d'un bureau avec un ordinateur et devant un tableau blanc. Le professeur est debout sur un tabouret pour que ses étudiants le voient mieux.

MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE ET INTERACTION
SENSIBILISATION	L'enseignant commence la séance en rappelant une lecture réalisée avant la classe puisque son contenu et sa forme ont entraîné une discussion et il désire la poursuivre. Alors, il rappelle aux	Faire le rappel de la lecture d'un texte réalisée auparavant pour continuer une discussion ayant déjà été	Voici quelques exemples des questions que l'enseignant pose à ses étudiants tout au long de la discussion qu'il encourage et dirige:

	<p>étudiants qu'ils avaient lu le préface et le postface et leur pose des questions afin qu'ils essaient d'expliquer pourquoi dans les deux parties on utilise le pronom sujet "tu".</p>	<p>initiiée entre le professeur et les étudiants.</p>	<p><i>"Est-ce que ce "tu" lecteur est nous ou un autre lecteur?"</i></p> <p><i>Qui est le deuxième "tu"?</i></p> <p><i>Qui est la première deuxième personne?</i></p> <p><i>Pourquoi quelqu'un voudrait détruire l'histoire qu'il vient de raconter?</i></p> <p><i>Comment vous voyez ce suspense de la fin?</i></p> <p><i>Est-ce que vous croyez que cet ami existe vraiment?"</i></p> <p>Plusieurs questions ci-dessus tiennent comme origine les opinions et les hypothèses partagées par les étudiants dans cette quête à résoudre l'énigme du texte. Il est important d'indiquer aussi que le professeur se sert du tableau pour noter des mots ou des phrases clés venant des commentaires faits par les étudiants. De même, le professeur pose des questions aux étudiants participant dans le débat afin qu'ils complètent leurs idées ou qu'ils se sentent encouragés à finir de développer leurs propos. Une autre stratégie mise en oeuvre par l'enseignant c'est la reformulation. Ainsi donc, il semble qu'il tente de vérifier sa compréhension sur le point de vue et les arguments donnés par les étudiants.</p> <p>Il est à remarquer que tout au long de la discussion, l'enseignant ne fait presque pas de commentaires ou de corrections sur l'utilisation des structures et des éléments de la langue de la part des étudiants. En revanche, on peut s'apercevoir que le professeur aide les étudiants à plusieurs reprises dans l'utilisation du vocabulaire qu'ils ne connaissent pas ou dont ils ne sentent pas sûrs. Parfois, les étudiants manifestent de forme directe leur méconnaissance ou leur hésitation et demandent l'aide du professeur. Dans d'autres moments, les étudiants interrompent tout simplement leur intervention et restent dubitatifs. Alors, le professeur s'apprête à dire le mot</p>
--	--	---	---

			qu'il pense manque à l'étudiant et dans la plupart des cas, l'étudiant l'accepte et l'intègre à son explication.
DÉVELOPPEMENT	La discussion finit par tourner autour du caractère des personnages, de leur rôle ainsi que de leur intention dans l'histoire. Alors, le professeur invite les étudiants à visionner une vidéo dans laquelle on fait la connaissance de l'un des personnages. L'enseignant cherche la vidéo sur son ordinateur et la fait projeter sur les ordinateurs des étudiants. Tantôt le professeur tantôt les étudiants regardent attentivement la vidéo. Aussitôt fini la vidéo, l'enseignant demande aux étudiants de décrire le personnage dont il est question.	Obtenir plus d'informations sur le personnage étant l'objet de la polémique pour mieux le décrire et mieux expliquer son comportement et son attitude.	<p>Pour cette deuxième partie de la discussion, on peut percevoir une légère augmentation dans les interventions de l'enseignant cherchant à corriger des erreurs commises par les étudiants. Pour ce faire, l'enseignant reprend la partie erronée et la répète en la corrigeant. On peut noter que ces corrections concernent trois aspects en spécifique:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La mauvaise prononciation de certains mots. 2. Le choix inapproprié des mots pour construire des connecteurs. 3. La mauvaise utilisation ou sélection des prépositions. <p>Dans certaines occasions, les étudiants arrêtent leur discours pour faire la correction correspondante signalée par le professeur. D'autres fois, ils n'interrompent pas le flux de leur intervention même s'ils ont bien écouté leur professeur. Pour sa part, l'enseignant ne les interrompt pas non plus. Il ne semble pas qu'il accorde de l'importance à insister dans la correction et à faire que l'étudiant l'adopte dans son discours.</p> <p>Également, on peut observer que l'enseignant fait certains commentaires où il essaie d'impliquer les différents étudiants qui donnent leurs opinions dans une discussion plus groupale, entre eux et non seulement avec lui en tant que leur professeur:</p> <p><i>“Vous (en s'adressant à l'un des étudiants), vous dites qu'il est scientifique. Vous (en s'adressant à un autre étudiant), vous dites qu'il est fou. Alors, il est fou ou scientifique?”</i></p>

			De la même sorte, le professeur demande constamment aux étudiants s'ils sont d'accord avec les propos ou les arguments de leurs camarades.
CLÔTURE	L'heure de classe a fini et l'enseignant demande aux étudiants de lire les deux autres histoires qui manquent et prend soin de faire la précision que la deuxième est différente à la première en expliquant de manière général et rapide dans quels aspects.		

COMMENTAIRES ET QUESTIONS

On peut bien remarquer, ne serait-ce que de manière très légère, que le professeur procède à faire plus de corrections lors de la deuxième partie de la discussion qu'il ne l'avait fait durant la première. Néanmoins, on n'observe pas de grande différence entre les erreurs commises par les étudiants dans la première et, ensuite, dans la deuxième partie. Comment expliquer alors cette décision, consciente ou inconsciente, du professeur? L'enseignant peut-il trouver une explication ou une motivation à l'origine de son comportement?

Il sera pertinent de mener à bien une quête avec la participation de l'enseignant pour arriver à une interprétation plausible des raisons pour lesquelles le professeur n'insiste pas dans la correction d'une erreur de la part de l'étudiant et lui laisse poursuivre son discours.

Notre observation de la classe nous conduit à interpréter que les commentaires et les questions posées par l'enseignant ont comme but donner plus d'opportunités de communication entre les étudiants. Cependant, il sera enrichissant de connaître le point de vue, l'interprétation et, pourquoi pas, la motivation réelle de l'enseignant dans son agir.

JOURNAL DE BORD N°: 7

DATE: 21/5/2018 HEURE: 13h - 14h

COURS: Langue et culture francophone 3

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 10

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A2-B1

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE			
Les étudiants arrivent et s'installent dans les pupitres qui sont déjà organisés en rangs. Ainsi le fait le professeur aussi. Un groupe de trois étudiants est devant la classe en train de préparer la projection de leur présentation ou exposé sur l'écran d'un téléviseur. À côté, il y a un tableau blanc.			
MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE
SENSIBILISATION	Le professeur confirme avec les étudiants le thème de l'exposé tandis qu'ils finissent de préparer le matériel technologique pour le présenter. Quelques minutes plus tard, le groupe exposant intervient pour présenter la thématique devant toute la classe: Le siècle des Lumières.	Faire explicite le thème d'exposé d'un nouveau groupe d'étudiants.	
DÉVELOPPEMENT	Le groupe exposant à tour de rôle donne des informations concernant les différents personnages qui ont marqué cette époque du siècle des Lumières. Ainsi, ils parlent des philosophes, des scientifiques, des auteurs d'ouvrages éducatifs ou littéraires.	Montrer un panorama des représentants des Lumières ainsi que de leurs idées.	Dès le début, le professeur se montre très participatif pour corriger ou amener les étudiants à corriger les erreurs commises. Un premier type de corrections relève de l'aspect sémantique et lexical lorsque les étudiants utilisent des mots qui ne correspondent pas au sens qu'ils veulent transmettre, quand ces mots ne sont pas compréhensibles par le professeur ou quand les étudiants inventent des mots surtout avec l'influence de l'espagnol. Dans ces trois cas, le professeur se sert de différentes stratégies: 1. Il interrompt et demande aux étudiants de répéter le mot qu'ils viennent de dire.

			<ol style="list-style-type: none"> 2. Il pose des questions aux étudiants sur leurs propos afin de les faire revenir dans l'erreur, pour qu'ils l'identifient et le corrigent. 3. Il exprime la véritable signification ou le véritable sens des mots cités par les étudiants et insiste sur la nécessité de corriger l'orthographe des mots. 4. Il demande aux étudiants de changer une expression en expliquant que cette expression ne s'utilise pas dans la langue. Il leur dit qu'ils sont capables de dire la même idée avec d'autres mots. <p>Un autre type de correction qui est mené à bien par le professeur porte sur la prononciation incorrecte et sur la mauvaise utilisation des éléments grammaticaux. Pour le faire, le professeur alterne entre deux procédures: reprendre le mot ou l'énoncé pour le dire correctement ou ou le répéter sans correction et en forme de question pour que les étudiants corrigent eux-mêmes. Dans certaines occasions, quand il transfère la responsabilité de la correction aux étudiants, ils arrivent à la faire. Dans d'autres occasions, les étudiants n'y arrivent pas et c'est le professeur qui le fait. A un moment donné, le professeur fait recours aux autres étudiants pour voir s'il peuvent donner la bonne réponse. Il leur demande, par exemple, s'il se rappellent la forme ou le mot à utiliser.</p> <p>On peut mettre en évidence que le professeur montre une certaine hésitation ou il fait l'impression de réfléchir à propos d'une correction qu'il vient de faire. Par exemple, lorsqu'un étudiant est en train d'expliquer ce qu'est un nourrisson, le professeur lui fait une correction et dit après:</p> <p><i>"...qui prend le lait...Bon, qui prend du lait...oui.</i></p>
--	--	--	--

			<p>Quand il fait ce commentaire pour vérifier quelle forme est la plus approprié, il ne s'adresse pas aux étudiants mais parle à lui-même.</p> <p>Une autre chose qui est à remarquer bien que cela ne se soit passé qu'une seule fois, c'est quand une étudiante à côté du professeur lui pose une question concernant l'orthographe d'un mot que l'un des membres du groupe exposant a écrit au tableau. L'enseignant confirme son doute et l'invite à communiquer la faute à son camarade mais elle n'ose pas. Alors, c'est le professeur qui le fait.</p> <p>De plus, les interruptions faites par l'enseignant ont lieu lorsque les étudiants se servent des gestes pour essayer de compléter une idée ou quand ils ne disent pas de phrases entières. Alors, il leur dit:</p> <p><i>"Vous avez interrompu la phrase."</i></p> <p><i>"Mais il faut terminer la phrase avec des mots, pas avec des gestes. Si non, je ne peux pas comprendre."</i></p> <p><i>"Mais vous devez utiliser un verbe pour que la phrase soit complète."</i></p>
CLÔTURE	<p>Le temps de la classe est fini mais le groupe exposant annonce qu'il leur manque une activité à faire avec la classe. Donc, ils se mettent d'accord avec le professeur et décident de la faire la séance suivante. Ensuite, l'enseignant s'adresse aux différents membres du groupes exposant pour leur communiquer quelques remarques provenant des notes qu'il avait prises tout au long de l'exposé. Ces remarques ne portent pas seulement sur l'utilisation de la langue mais aussi sur la</p>		

	clarification de certaines informations exposées par les étudiants.		
--	---	--	--

COMMENTAIRES ET QUESTIONS

Dans les cours précédents consistant en la présentation des exposés, on peut remarquer une participation plus ou moins grande de la part de l'enseignant pour corriger les erreurs des étudiants ou pour les guider à se corriger et à trouver la manière d'exprimer leurs idées. Quelles raisons amènent l'enseignant à varier de telle sorte son niveau d'intervention lors des exposés?

Il vaudra la peine de consulter avec l'enseignant pourquoi il a choisi l'exposé comme l'activité pour aborder les thématiques culturelles et historiques proposées dans le programme. A-t-il fait des liens avec l'étude de certaines structures grammaticales? Pourquoi?

Que pense-t-il que les activités proposées peuvent apporter à l'apprentissage de la grammaire? Qu'est-ce qu'elle peuvent apporter aux capacités ou habiletés que les futurs enseignants devront développer pour enseigner la grammaire?

ENSEIGNANT OBSERVÉ: Enseignant 2

JOURNAL DE BORD N°: 1

DATE: 4/4/2018 HEURE: 15h-16h

COURS: Langue et culture francophone 2

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 12

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A1-A2

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE

Les étudiants sont installés en forme de grand cercle et la professeur se met en face d'eux et devant un tableau blanc. Dans la salle de classe il y a un téléviseur grand accroché à l'un des murs. L'enseignante dispose d'un bureau où elle met ses affaires. La personne observatrice s'assoit dans l'un des pupitres comme si elle faisait partie du groupe d'étudiants.

MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE ET INTERACTION
SENSIBILISATION	La professeur demande aux étudiants d'inventer une histoire tous ensemble puisqu'une étudiante demande de travailler les différences entre l'imparfait et le passé composé. Elle écoute les contributions de chaque étudiant et écrit certaines phrases de l'histoire au tableau. Ces phrases sont écrites à l'imparfait et au passé composé.	Comprendre les différences dans l'utilisation entre le passé composé et l'imparfait.	La professeur pose des questions aux étudiants pour les inciter à participer à la reconstruction de l'histoire. Dans les questions qu'elle pose, elle invite les étudiants à lui raconter la suite de l'histoire: <i>"Et après? Qu'est-ce qui s'est passé?"</i> <i>"Donc, tout à coup...quoi?"</i> Quand les étudiants ont fini de raconter l'histoire, la professeur reprend les phrases formulées au passé composé pour mettre en relief la différence entre la fonction de ce temps verbal-ci et la fonction de l'imparfait: <i>"Ils sont rentrés une fois, ils sont tombés une fois, ils se sont cassé la tête une fois. Les autres phrases décrivent le décor."</i>

<p>DÉVELOPPEMENT</p>	<p>1. La professeur demande aux étudiants s'ils ont fait la lecture de l'article qu'elle les avait fait parvenir par mail et elle leur demande de lui dire de quoi il s'agissait, quelle était la date et qui était le protagoniste. (L'article est un texte biographique)</p> <p>2. Une fois la professeur a réussi à obtenir les informations générales de l'article de la part des étudiants, elle rappelle aux étudiants qu'elle leur avait demandé de dessiner une ligne de temps dans laquelle ils devaient signaler chacun des événements de la vie du personnage. Alors, elle dessine une ligne sur le tableau et demande qui veut passer devant et écrire l'un des événements ou actions de l'histoire.</p> <p>Il faut dire que ce n'est pas seulement pour stimuler le début de l'exercice que la professeur demande des volontaires, elle le fait tout au long de l'activité.</p> <p>3. Après avoir inclus tous les événements dans la ligne de temps dessinée au tableau, la professeur rappelle aux étudiants un autre exercice qu'elle leur avait demandé de faire quand elle avait envoyé le message mail: souligner les verbes conjugués à l'imparfait et entourer dans un cercle les verbes conjugués au passé composé. L'enseignante précise qu'elle leur avait prévenu qu'il y avait un autre temps verbal employé dans l'article et qu'ils devaient l'identifier. Pour l'aborder et le pratiquer, la professeur leur pose des</p>	<p>1. Vérifier si les étudiants ont réalisé la lecture de l'article et s'ils l'ont bien compris.</p> <p>2. Savoir organiser de forme chronologique les événements d'une histoire.</p>	<p>La professeur montre de l'intérêt pour savoir si les étudiants ont compris certains passages de l'article ainsi que certain vocabulaire employé. Pour vérifier cette compréhension, la professeur pose des questions spécifiques:</p> <p><i>“Quel est le mot qui évoque des événements terribles?”</i></p> <p><i>“Qu'est-ce que l'autel?”</i></p> <p><i>“Si on dit qu'il était membre d'une organisation armée secrète, ça veut dire que c'était légal?”</i></p> <p>Une bonne partie des étudiants se montrent motivés pour y participer. Alors, ils lèvent la main ou commencent à parler sans attendre que la professeur leur donne la parole. On peut voir que la professeur le fait dès qu'il les entend dire un mot ou lever la main. Alors, elle ne suit pas un ordre strict ou consécutif dans cette attribution des tours de parole.</p> <p>Il est à noter que lors des interventions des étudiants, la professeur les interrompt s'ils se trompent dans le choix du temps verbal (entre le présent et l'imparfait ou le passé composé). Pour les corriger, elle fait recours à deux stratégies: parfois, elle reformule la phrase en utilisant le temps verbal correct et leur explique pourquoi elle fait cette reformulation en faisant des gestes avec la main pour indiquer “avant ou dans le passé” et “maintenant ou au présent.”</p> <p>Quant au nouveau temps verbal introduit dans la classe, la professeur leur pose deux questions:</p> <p><i>“Qu'est-ce qu'il avait fait avant sa mort?”</i></p>
----------------------	---	---	--

	<p>questions. Ensuite, l'enseignante leur pose des questions pour qu'ils situent le plus-que-parfait dans la ligne de temps en comparaison avec le passé composé et l'imparfait. Elle leur pose des questions aussi pour qu'ils expliquent la formation de ce temps verbal. Finalement, elle leur demande de se rappeler et de décrire les fonctions du passé composé et de l'imparfait. Ainsi, il leur est communiqué la fonction du plus que parfait.</p> <p>4. La professeur propose des exercices très courts et rapides afin de réviser quelques règles du passé composé: le groupe de verbes qui sont conjugués avec "être" et la forme de conjugaison des auxiliaires "être" et "avoir" à l'imparfait. En tant que des exercices, la professeur leur demande de dire chacun, à tour de rôle, un verbe appartenant au groupe des verbes qui vont accompagnés de l'auxiliaire "être". De même, elle leur demande d'écrire sur une feuille les conjugaisons des auxiliaires à l'imparfait sans voir dans des dictionnaires ou des manuels de conjugaison. Pendant la réalisation de ce dernier exercice, la professeur passe devant chaque étudiant et regarde leurs réponses. Si c'est nécessaire elle fait des corrections.</p>	<p>3. Introduire la formation et la fonction du plus-que-parfait.</p>	<p><i>"Qu'est-ce qui s'était passé avant l'arrivée des secours?"</i></p> <p>Dans ces questions, on peut voir qu'elle utilise le temps verbal qu'elle souhaite travailler avec les étudiants. Lorsque les étudiants lui répondent, ils utilisent le passé composé ou l'imparfait. Alors, la professeur leur répète la question en montant l'intonation au moment de dire le verbe "avoir" ou "être". Un autre procédé c'est de reformuler les réponses en utilisant le plus-que-parfait. Ainsi donc, elle réussit à ce que les étudiants reformulent, eux aussi, la réponse avec le temps verbal proposé.</p> <p>A un certain moment une étudiante énonce:</p> <p><i>"Elle s'avait rendu derrière l'autel."</i></p> <p>Aussitôt, l'enseignante écrit la phrase dans le tableau et demande à la classe si elle est correcte. La professeur demande de lever la main à ceux qui sont pour et après à ceux qui sont contre. Cependant, aucun étudiant ne lève la main pour montrer qu'il est pour. Même pas l'étudiante qui avait dit la phrase. La professeur s'en aperçoit et lui demande si elle n'est pas pour puisque c'était elle qui avait formulé la phrase. L'étudiante lève la main et dit qu'elle est pour mais qu'elle ne sait pas pourquoi.</p> <p>Comme certains étudiants affirment que la phrase n'est pas correcte, la professeur leur demande d'expliquer pourquoi. Vu qu'aucun étudiant ne donne la réponse, elle la leur donne en faisant l'explication de la règle des verbes pronominaux au passé composé.</p> <p>La professeur ne mentionne pas le nom du temps verbal qu'ils sont en train d'utiliser. En revanche,</p>
--	---	---	---

		<p>4. Réviser et tester la connaissance des étudiants sur certaines règles du passé composé.</p>	<p>elle le leur demande puisqu'ils devaient le chercher eux-mêmes avant la classe.</p> <p>Afin que les étudiants expliquent la formation du plus-que-parfait, elle leur pose les questions suivantes:</p> <p><i>“Quels éléments vous trouvez qui sont similaires entre le passé composé et le plus- que-parfait?”</i></p> <p><i>Quelle est la caractéristique des auxiliaires du plus-que-parfait?</i></p> <p>Une fois l'enseignante obtient des réponses, elle leur fait une explication sur les règles de ce temps verbal en signalant que ce sont les mêmes règles du passé composé. Elle leur explique aussi la fonction: exprimer les actions qui vont avant une autre action ou exprimer le passé du passé.</p> <p>Quant aux corrections sur l'exercice de conjugaison des auxiliaires à l'imparfait, la professeur procède à poser des questions à chacun:</p> <p><i>“Que se passe-t-il quand il y a des voyelles?”</i> (Cette question pour faire repérer la nécessité de mettre l'apostrophe)</p> <p><i>“Et les accents? Accent aigu ou grave? Quelle est la prononciation? Quelle est la terminaison?”</i></p>
--	--	--	--

CLÔTURE	Comme dernière activité, la professeur explique le devoir à faire pour la prochaine séance: visionner des vidéos qu'elle enverra à leurs boîtes mail afin de prendre des notes sur leur contenu, réviser les formes du participe passé et la règle de l'accord au féminin et, enfin, apporter des photos de leur enfance ou de leur vie à l'école.	Bien apprendre les formes du participe passé des verbes et les règles du passé composé. S'approcher des documents servant à introduire et à traiter le sujet de la prochaine classe.	
COMMENTAIRES ET QUESTIONS			
Il semble que les objectifs de chacune des activités proposées en classe sont d'ordre grammatical ou, du moins, ce sont les objectifs les plus facilement repérés. Mais, la professeur avait-elle d'autres objectifs à atteindre à travers ces activités-là?			

Il est à remarquer que la plupart des énoncés sont des questions et qu'elles cherchent à recevoir une explication de la part des étudiants sur la formation et la fonction des temps verbaux étudiés. Pourquoi la professeur se sert-elle de ce genre de questions? D'où viennent les explications concernant la fonction des temps verbaux que la professeur fournit?

Il est possible de penser que les documents et les exercices envoyés par mail donnent l'occasion à l'étudiant de réviser, de commencer à comprendre et à construire des explications sur les temps verbaux. Il serait pertinent de confirmer cette hypothèse avec l'enseignante.

JOURNAL DE BORD N°: 2

DATE: 11/4/2018 HEURE: 14h-16h

COURS: Langue et culture francophone 2

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 16

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A1-A2

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE

Les étudiants sont assis dans leurs pupitres en forme de table ronde. Encore une fois, la professeur s'installe devant dans son bureau. La salle compte avec un tableau blanc et un téléviseur. Sur les murs il n'y aucun type de décoration. La personne observatrice se met dans l'un des pupitres

MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE ET INTERACTION
SENSIBILISATION	La professeur commence la classe en rappelant aux étudiants une activité sur une vidéo qu'ils doivent publier sur un groupe facebook de français auquel ils appartiennent. La professeur leur explique ce qu'ils devront faire pour la prochaine séance de classe: apporter la transcription des vidéos réalisées afin de faire un exercice de repérage et de correction des erreurs entre eux tous.	Faire des précisions par rapport à une activité proposée pour la classe et lors de laquelle il faut communiquer dans la langue cible.	

	<p>L'enseignante conseille aux étudiants de visionner à nouveau leurs vidéos avant de les publier sur facebook dans le but de repérer des erreurs qu'ils ont pu faire. En plus, elle prévient que pour vendredi prochain tous les vidéos doivent apparaître sur le groupe facebook et que tous les étudiants de la classe doivent en faire des commentaires. Elle précise que ces commentaires-là doivent comporter des phrases ayant un message significatif.</p>		
<p>DÉVELOPPEMENT</p>	<p>1. L'enseignante évoque l'activité qu'elle avait proposée pour la présente séance: apporter tous les exercices de production écrite réalisés dans le cadre de ce cours et organisés en ordre chronologique de présentation ou réalisation. L'objectif sera que les étudiants analysent les fautes qu'ils ont commises et que l'enseignante leur avait soulignées pour voir lesquelles se répètent et donner une explication à l'origine de ces erreurs et de leur répétition.</p> <p>Pour se faire mieux comprendre, la professeur écrit des exemples dans le tableau.</p> <p>2. Les étudiants commencent à travailler sur leurs exercices de production écrite et entre temps la professeur passe auprès d'eux pour regarder ce qu'ils font ainsi que pour leur poser des questions ou résoudre leurs inquiétudes.</p>	<p>Réfléchir aux fautes commises lors des exercices écrits afin de comprendre leur nature.</p>	<p>Les exemples que la professeur écrit sont: <i>beaucoup des problèmes, beaucoup des idées et beaucoup des possibilités.</i></p> <p>Elle dit aux étudiants d'imaginer qu'ils ont écrit ces phrases dans trois exercices différents et elle leur demande de lui expliquer quel est le problème qui se répète. Les étudiants restent en silence et puis un étudiant intervient pour signaler le problème. Lorsqu'il est en train d'expliquer, il veut dire que c'est incorrect parce que "beaucoup" et "des" c'est redondant. Même si l'étudiant ne connaît pas le mot "redondant" il essaie de se faire comprendre et la professeur lui laisse parler. C'est jusqu'à ce qu'il a fini que la professeur lui dit le mot qu'il voulait utiliser.</p> <p>En ce moment, elle demande aux étudiants quelle est la fonction des articles partitifs et elle écrit d'autres exemples: <i>j'ai mangé de la viande et je connais des personnes.</i> Cette fois aucun étudiant ne répond, alors elle décide d'en faire l'explication:</p> <p><i>"Si on dit j'ai mangé la viande, c'est toute la viande du monde. Je connais les personnes, c'est toutes les</i></p>

	<p>3. L'enseignante rappelle aux étudiants d'un autre devoir qu'ils avaient à faire pour aujourd'hui: apporter des photos. Pour chacune de ces photos, les étudiants devront faire une description du moment où la photo a été prise et des sentiments des personnes pour ensuite faire la comparaison entre les photos. La professeur indique la consigne de travail à 15h et annonce aux étudiants qu'ils devront finir à 16h moins 10 car elle ramassera les feuilles.</p>	<p>Faire la description et la comparaison des photos de sa jeunesse ou de son enfance.</p>	<p><i>personnes. Avec les partitifs vous indiquez que c'est seulement une partie d'une grande quantité."</i></p> <p>Elle explique ensuite qu'avec "beaucoup" on indique déjà une quantité et, pour cette raison, on n'écrit pas l'article partitif. Elle dit tout cela en barrant la lettre "s" finale du mot "des". Enfin, elle donne d'autres exemples d'expressions qui indiquent aussi une certaine quantité.</p> <p>Lorsque les étudiants travaillent dans l'exercice d'analyse des erreurs, quelques-uns parlent en espagnol entre eux. Si l'enseignante les écoute, leur demande pourquoi ils le font ou leur prévient de ne pas le faire en disant:</p> <p><i>"Pourquoi vous insistez à parler en espagnol? Oui, c'est vrai, c'est notre langue maternelle mais vous devez pratiquer l'oral. Faites des efforts."</i></p> <p><i>"Oh là là! Vous parlez en espagnol!"</i></p> <p>Quant à l'activité de description des photos, la professeur signale que les étudiants ne peuvent utiliser ni dictionnaire, ni téléphone portable, ni manuel ou livre de conjugaison. Elle leur permet de regarder leurs notes, leurs autres exercices de production écrite pour se guider et venir lui poser des questions concernant la structure des phrases. Ainsi, on peut remarquer que quand quelques étudiants regardent leur portable et que l'enseignante s'en aperçoit, elle leur rappelle la règle fixée.</p> <p>Quelques étudiants commencent à poser des questions à la professeur sur le temps verbal qu'ils doivent employer. Pour quelques premières questions, la professeur y répond mais après elle leur conseille de commencer à écrire leurs compositions. De cette manière, ils viendront lui poser des questions au fur et à mesure qu'elles surgissent et elle pourra y répondre selon le contexte des phrases.</p>
--	---	--	---

			<p>A partir d'une question posée par une étudiante la professeur donne l'exemple suivant:</p> <p><i>“Si je dis: la police est arrivée quand les voleurs étaient déjà partis. Quand la police est arrivée, quel temps verbal on utilise? Quand les voleurs étaient partis, quel temps verbal on utilise? Nous avons deux actions: la police est arrivée et les voleurs sont partis. Quelle action se passe en premier?”</i></p> <p>Lorsque la professeur pose ces questions-là sur le temps verbal utilisé, quelques étudiants y répondent correctement. Néanmoins, la professeur répète les questions ou en pose d'autres pour que tous les étudiants y répondent. Les étudiants ne répondent pas tous correctement pour autant et quelques-uns gardent silence. Au moment de poser ces questions-là, la professeur interrompt pour faire une explication qui lui semble importante:</p> <p><i>“Ici en Colombie. Normalement, quand la police arrive il n'y a rien à faire.”</i></p> <p>On peut s'apercevoir que quand les étudiants s'approchent de l'enseignante pour lui poser des questions à propos de leurs écrits, elle y répond avec d'autres questions de sorte que les étudiants se rendent compte eux-mêmes des fautes. Les étudiants ont l'air d'y réfléchir quand cela arrive. Alors, ils répondent et par des gestes ou par des questions supplémentaires, la prof leur fait savoir s'ils ont trouvé ou non la bonne réponse.</p>
CLÔTURE	Il est 16h et la plupart des étudiants n'ont pas fini leurs écrits descriptifs. La professeur leur rappelle qu'ils devaient finir il y a 10 minutes et leur demande de lui passer ce qu'ils ont pu faire jusqu'à ce moment-là.		

COMMENTAIRES ET QUESTIONS

On peut voir que pour la contribution que l'un des étudiants fait pour expliquer pourquoi ce n'est pas correct de mettre "des" après "beaucoup", la professeur ne fait pas de refus mais ne reprend pas non plus ce que son étudiant a dit pour introduire ses questions ou explications sur l'utilisation des articles partitifs. Pourquoi procède-t-elle comme cela? S'attend-elle à que les étudiants assimilent et donnent la même explication qu'elle a donnée juste après? Pourquoi?

Le commentaire que la professeur laisse glisser concernant la situation des vols et de réaction de la part de la police en Colombie peut être vu comme partie d'une stratégie pour faire mieux comprendre, par l'expérience dans le contexte, la différence entre le passé composé et le plus-que-parfait. Il vaut la peine de se demander si c'était bien cela l'intention de l'enseignante où si elle en avait une autre.

JOURNAL DE BORD N°: 3

DATE: 18/4/2018 HEURE 14h-16h:

COURS: Langue et culture francophone 2

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 16

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A1-A2

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE

Les étudiants s'installent dans leurs pupitres en forme de cercle comme ils le font couramment pour regarder vers le tableau blanc où se trouve le bureau et la professeur. Le téléviseur est accroché au mur derrière eux.

MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE ET INTERACTION
SENSIBILISATION	Pour commencer la classe, la professeur salue le groupe d'étudiants et leur fait un rappel des activités à faire pour aujourd'hui et pour la prochaine séance. Pour aujourd'hui, il est prévu que les étudiants présentent un contrôle à propos d'un livre qu'ils ont dû lire et la	Faire le point sur les travaux à accomplir pour les séances de classe.	

	<p>professeur a décidé de faire le contrôle à manière de présentation orale. Pour la prochaine séance, c'est-à-dire, vendredi, les étudiants devront projeter les vidéos qu'ils avaient réalisées et publiées sur facebook et apporter la transcription correspondante. En plus, la professeur rappelle encore une fois qu'ils doivent tous faire leurs commentaires sur le groupe facebook pour chaque vidéo publiée.</p>		
DÉVELOPPEMENT	<p>1. L'enseignante se dispose à bien expliquer la dynamique pour le contrôle que les étudiants présenteront aujourd'hui. Ainsi donc, la classe sera divisée en deux groupes afin de favoriser la participation de tout le monde et chaque groupe passera le contrôle pendant une heure. Un premier groupe restera de 14h à 15h et le groupe suivant de 15h à 16h. La professeur choisit elle-même les étudiants qui composeront le premier groupe et demande aux autres de partir et de revenir dans une heure.</p> <p>2. La professeur demande au premier groupe de se mettre en cercle près d'elle. Elle leur explique qu'elle posera différentes questions sur l'histoire qu'ils ont lue et les étudiants désirant y répondre devront lever la main. Comme cela, elle leur donnera la parole. Avant de commencer avec les questions la professeur les rassure en leur disant qu'elle corrigera leurs erreurs s'ils se trompent.</p>	<p>Faire connaître et comprendre les différentes étapes et activités à réaliser en classe.</p> <p>Mener à bien le contrôle d'expression orale à propos</p>	<p>Parmi les questions que l'enseignante pose aux étudiants nous trouvons:</p> <p><i>“Pourquoi le sac est important?”</i></p> <p><i>“Qui peut me décrire Jérôme?”</i></p> <p><i>“Comment s'appelle le père de Jérôme?”</i></p> <p><i>“Comment se sont connus Jérôme et Charlotte?”</i></p> <p><i>“Quels éléments nous permettent de voir que le personnage était malhonnête?”</i></p> <p>Il paraît convenable de préciser que pour la question concernant le nom du père de Jérôme, l'étudiant répond correctement et il ne fait pas une phrase complète. La professeur montre ne pas s'en soucier puisqu'elle approuve sa réponse.</p> <p>Au fur et à mesure que les étudiants s'intègrent à la discussion la professeur fait certaines corrections, bien qu'elle ne les fasse pas à chaque fois que les étudiants commettent une faute. Ses interruptions pour corriger ou signaler des erreurs ne sont pas fréquentes. Les corrections qu'elle exprime portent sur la prononciation de certains mots, sur l'utilisation des temps verbaux et sur</p>

	<p>3. Une heure et quart plus tard, la professeur termine avec le premier groupe et fait entrer le deuxième. Elle leur demande de se mettre à côté d'elle pour avoir une discussion plus proche.</p>	<p>de la compréhension d'un livre.</p>	<p>l'ordre ou l'organisation des phrases. Donc, dans certaines occasions, elle reprend des mots ou des parties de phrases pour les dire de la forme correcte et ensuite les étudiants répètent. Dans d'autres moments, elle donne des indices pour aider l'étudiant à repérer la faute et à la corriger lui-même:</p> <p>un mouvement avec les doigts pour indiquer l'utilisation des articles contractés, un mouvement de la main pour montrer la position du mot "pas" dans la négation et un pincement dans le nez pour signaler qu'il faut prononcer la voyelle nasale. De plus, dans plusieurs opportunités ce n'est qu'à partir des gestes du visage que la professeur montre son approbation ou son refus quant à la réponse de l'étudiant.</p> <p>En outre ces stratégies ou procédés, la professeur pose des questions afin d'amener l'étudiant à réfléchir à ce qu'il vient de dire:</p> <p>Étudiant: "<i>Son cheveux.</i>" (Ici, l'étudiant ne prononce pas le mot correctement, il le prononce comme s'il disait "chevaux")</p> <p>Enseignante: "<i>l'animal?</i>"</p> <p>Étudiant: "<i>son cheveux</i>" (Il corrige la prononciation)</p> <p>Enseignante: "<i>de qui?</i>"</p> <p>Étudiant: "<i>de Charlotte et Jérôme.</i>"</p> <p>Enseignante: "<i>alors...</i>"</p> <p>Plusieurs étudiants: "<i>leur</i>"</p> <p>Enseignante: "<i>leur</i>"</p>
--	--	--	---

			<p>On peut observer que la professeur donne la parole aux étudiants qui lèvent la main, en respectant ainsi la consigne qu'elle avait établie même si, des fois, ce sont toujours les mêmes étudiants qui y participent. Cependant, après plusieurs interventions, elle refuse de leur donner la parole et elle incite ceux qui n'ont pas beaucoup ou pas du tout parlé à le faire. Alors, elle s'adresse directement à chacun d'eux et leur demande s'ils ont quelque chose à dire. Quelques étudiants y accèdent mais d'autres non.</p> <p>Au cours de certaines interventions, l'enseignante et les autres étudiants s'y intègrent pour compléter des idées, pour aider un étudiant à dire le mot qu'il ne peut pas dire et pour lui faire des corrections. De même, aussi bien la professeur que les étudiants font des commentaires sur ce que dit l'autre en rigolant s'ils le trouvent drôle. Avec le deuxième groupe, il a été possible d'observer, par exemple, que les étudiants y interviennent pour exprimer leur désaccord avec ce que leurs camarades disent ou même pour présenter leur version de l'histoire.</p> <p>Une fois la discussion avec le premier groupe à fini, l'enseignante leur précise que le but de l'activité étaient qu'ils utilisent tous les temps verbaux du passé qu'ils ont étudié: passé composé, imparfait, plus-que-parfait. Dès que le deuxième groupe entre dans la salle de classe et se met en cercle en face de la professeur, elle leur dit avant de commencer les questions sur le livre:</p> <p><i>“Tenez compte de la manière dont vous parlez, des temps verbaux que vous utilisez.”</i></p> <p>Il est nécessaire de souligner que la professeur ne se contente pas de poser les questions qu'elle avait préparées pour l'activité de contrôle mais qu'elle en formule d'autres avec différents objectifs: 1) pour mieux comprendre les idées exprimées par les étudiants:</p>
--	--	--	--

			<p><i>“Pourquoi sortir du match?”</i></p> <p><i>“Pourquoi Dumont allait mourir?”</i></p> <p>2) Pour aider les étudiants à trouver le mot dont ils ont besoin en leur demandant le mot opposé à celui qu'ils veulent dire.</p> <p>3) Pour vérifier leur niveau de compréhension de l'histoire en posant des questions portant sur des informations implicites.</p> <p>4) Pour essayer de comprendre l'opinion que les étudiants laissent parfois entendre sur ce qui se passe dans l'histoire.</p> <p>A un moment donné, l'enseignante n'obtient pas de réponse assez forte pour expliquer un événement de l'histoire et elle dit:</p> <p><i>“Attendez, soyons logiques.”</i></p> <p><i>“Mais s'il ne savait pas la vérité.”</i></p> <p><i>“Mais pareil, pourquoi le tuer?”</i></p> <p>Quand une étudiante lui offre une explication à laquelle elle n'avait pas apparemment pensé, la professeur la prend en compte et accepte que c'est une bonne hypothèse.</p> <p>Une autre situation qui a été mise en évidence c'est quand les étudiants parlent et ils n'utilisent pas l'auxiliaire pour le passé composé et la professeur se tâche de les interrompre et de reprendre les phrases pour mentionner l'auxiliaire correspondant ou pour dire avec le ton de donner un ordre: <i>“Auxiliaire!”</i></p>
CLÔTURE	L'enseignante conclut en remarquant que vendredi prochain elle communiquera les		

	résultats du contrôle et leur rappelle de faire le devoir qui avait été demandé.		
--	--	--	--

COMMENTAIRES ET QUESTIONS

De quelle manière pourrait-on interpréter la décision que prend l'enseignante d'aider les étudiants à faire certaines corrections et, même, de leur communiquer cette décision de manière explicite?

Il est possible que ces actions faisant partie de la communication non verbale aient été effectuées pendant les classes précédentes et qu'elles soient reprises du fait que les étudiants les connaissent déjà. Ce sera intéressant de comprendre l'origine de ces gestes avec la collaboration de l'enseignante.

Pourquoi l'enseignante rend explicite l'objectif grammatical de l'activité à chaque groupe à différents moments du contrôle? A quoi bon leur faire connaître cet objectif? Quelles implications peut avoir sur la performance des étudiants le fait de mentionner l'objectif grammatical avant et après la réalisation du contrôle?

JOURNAL DE BORD N°: 4

DATE: 2/5/2018 HEURE: 15h-16h

COURS: Langue et culture francophone 2

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 20

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A1-A2

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE			
Les étudiants et l'enseignante sont dans la salle de classe habituelle avec un tableau blanc et un téléviseur. Comme les cours précédents ils sont organisés en table ronde et la professeure est devant eux.			
MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE ET INTERACTION
SENSIBILISATION	La professeure et les étudiants se disposent à mettre en commun les idées et l'information exprimée au long d'un article abordant quelques prédictions de la vie dans le monde au futur.	Socialiser le contenu d'un article et rendre compte de sa compréhension et de son opinion personnelle vis-à-vis les idées lues.	L'enseignante est la personne chargée de l'organisation et de la conduite des interactions ou des interventions de chacun des étudiants. En effet, c'est elle qui lance la discussion et la poursuit en posant des questions aux étudiants. Les étudiants se montrent intéressés par y participer et lèvent la main pour demander à l'enseignante de leur donner le tour de parole. Voici quelques exemples des questions avec lesquelles le professeur s'apprête à gérer la discussion: <i>Quelle est la cible du développement du texte?</i> <i>Vous êtes d'accord avec Sophie (une étudiante du groupe)? Là, nous avons une interprétation différente du texte.</i> <i>La cible du monde est bien la marchandise du monde?</i> <i>Quelle est cette relation corps-cerveau?</i>

			<p>Les questions sont parfois posées à plusieurs reprises par l'enseignante lorsque les étudiants gardent silence.</p> <p>En plus des questions, l'enseignante donne l'instruction aux étudiants de se référer à un passage de l'article pour qu'ils trouvent et justifient mieux la réponse à la question qu'elle a posé.</p> <p>Lorsque les étudiants y interviennent, ils essaient de faire bien comprendre leurs idées. Parfois, quand leurs énoncés ne sont pas très compréhensibles ou cohérents l'enseignante leur demande de répéter ou leur pose une question supplémentaire en mentionnant un mot ou une partie de l'énoncé qui n'est pas facile de comprendre pour la professeur. Il est observable aussi que la professeur reformule les idées exprimées par les étudiants et leur demande si c'est bien cela ce qu'ils veulent exprimer.</p> <p>De même, on peut remarquer que, dans certaines occasions, les étudiants s'arrêtent dans leur discours pour réfléchir à ce qu'ils veulent dire après et ils demandent à un camarade d'à côté son aide pour dire un mot en français puisqu'ils ne le savent pas. Quand les étudiants procèdent comme cela, l'enseignante n'y intervient pas et elle attend à ce que les étudiants trouvent le mot qu'ils veulent dire ou réorganisent leurs idées.</p> <p>A certains moments, la professeur décide d'interrompre les étudiants mais elle le fait seulement pour corriger des fautes commises par les étudiants. Alors, l'enseignante reprend les mots ou les phrases et les dit correctement. Quelquefois, les étudiants répètent la forme correcte mais d'autres fois ils continuent leur déclaration sans s'arrêter pour corriger.</p>
--	--	--	---

			<p>En outre, l'enseignante effectue des corrections en suivant deux autres stratégies: la première, en posant des questions ou en donnant des indices très courts et concrets sur le respect de l'usage des éléments grammaticaux, par exemple:</p> <p>Etudiant: <i>Aujourd'hui, beaucoup d'écoles a...</i></p> <p>Enseignante: <i>Aujourd'hui, beaucoup d'écoles, pluriel...</i></p> <p>Tous les étudiants: <i>ont</i></p> <p>La deuxième stratégie consiste en demander à la classe le mot, élément ou règle correcte que l'étudiant qui parle doit utiliser:</p> <p><i>Comment on dit ce verbe-là? Je viens de le dire.</i> (Lorsqu'un étudiant ne sait pas comment dire "evolucionar" en français)</p> <p>On peut bien mettre en évidence qu'en suivant ces deux stratégies toute la classe se sent impliquée et contribue à la correction de l'erreur.</p> <p>Enfin, on ne peut pas mettre de côté que la professeur accompagne la plupart de ses corrections par des gestes du visage ou par des mouvements de la main.</p>
DÉVELOPPEMENT	1. La professeur demande aux étudiants de faire une activité en groupe de trois. Elle leur passe une feuille et leur indique qu'ils doivent faire une lecture globale du document pour ensuite expliquer de quoi il s'agit ainsi que sa source. De plus, la professeur signale aux étudiants	Comprendre un texte de façon globale et rapporter son contenu ainsi que faire ses propres appréciations.	<p>La professeur attend quelques minutes et demande aux étudiants s'ils ont fini, elle leur rappelle qu'il s'agissait de faire une lecture globale.</p> <p>Quand les étudiants expliquent de quel type de document il s'agit, ils proposent que c'est un blog. Alors, l'enseignante leur signale que c'est plutôt un forum en leur expliquant la différence qu'il y a entre les deux types de sites web. Pour le faire, la professeur s'appuie sur</p>

	<p>qu'ils devront parler des prédictions qui sont faites dans le document.</p> <p>2. L'enseignante demande aux étudiants de lui dire où ils peuvent trouver ce document. La professeur leur demande aussi de lui faire part des prédictions faites dans le document pour le 2050 qui les étonnent le plus ainsi que leurs propres prédictions pour le futur.</p>		<p>quelques éléments qui sont visibles dans le document qu'ils ont lu.</p> <p>Après avoir posé des questions et écouté les différentes prédictions faites par les étudiants, l'enseignante dit aux étudiants:</p> <p><i>Nous avançons dans la thématique parce que nous ne parlons pas du passé, nous ne parlons pas du présent, nous parlons de...</i></p> <p>Les étudiants complètent l'intervention de la professeur en disant:</p> <p><i>Le futur.</i></p> <p>L'enseignante conclut en signalant:</p> <p><i>Et bon, nous savons notre passé, notre présent mais le futur est incertain.</i></p>
<p>CLÔTURE</p>	<p>L'enseignante demande aux étudiants de faire la recherche de deux articles parlant des maux de la planète. La professeur demande s'ils comprennent et demande des exemples de maux de la planète. Les étudiants montrent comprendre en donnant quelques exemples de problèmes environnementaux.</p> <p>Finalement, la professeur précise aux étudiants qu'ils ne pourront pas lire les articles en classe mais qu'ils devront les lire avec antériorité pour faire le compte rendu en classe.</p>		

COMMENTAIRES ET QUESTIONS

Dans les séances que l'on a observées jusqu'à maintenant, il est mis en évidence que c'est l'enseignante qui choisit le matériel écrit que les étudiants lisent et c'est elle également qui gère et pose les questions de discussion. Il sera pertinent et intéressant de se renseigner auprès de l'enseignante pourquoi elle pense qu'elle prend ce type de décisions la plupart du temps et si elle a essayé, dans certains moments, de transférer ces décisions-là aux étudiants.

Par rapport aux stratégies menées à bien pour faire des corrections, on peut constater que la reprise des mots ou des phrases pour les dire correctement est la stratégie la plus fréquente. Il sera important de vérifier avec l'enseignante s'il y a des motifs ou des raisons qui sous-tendent ses décisions en classe de changement de stratégie. C'est-à-dire, si l'enseignante peut expliquer pourquoi, à certains moments, elle ne suit pas la stratégie habituelle mais donne la place à d'autres stratégies qui, d'ailleurs, impliquent plus la réflexion et la participation de la classe.

Finalement, pourquoi l'enseignante fait-elle cette précision de localisation temporelle (passé, présent, futur) des actions et/ou des événements dont elle et les étudiants ont parlé en classe?

JOURNAL DE BORD N°: 5

DATE: 9/5/2018 HEURE: 14h-16h

COURS: Langue et culture francophone 2

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 21

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A1-A2

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE

Comme il est habituel, les étudiants se sont placés en forme de cercle mais cette fois en tournant le dos au tableau et en regardant face au téléviseur. L'enseignante s'est mise devant eux.

MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE ET INTERACTION
SENSIBILISATION	1. Une fois tout le monde est installé la prof salue et passe aux étudiants une fiche avec des questions qu'ils devront répondre de manière individuelle. La professeuse rappelle aux étudiants que cette activité était bien planifiée depuis le cours dernier et elle confirme que ce sont des questions pour théoriser ce qu'ils ont abordé le cours précédent. La fiche comporte 4 questions portant sur la formation des verbes au futur de l'indicatif.	Savoir expliquer et utiliser la règles de formation des verbes au futur de l'indicatif.	Les questions contenues dans la fiche donnée à chaque étudiant sont: Comment obtient-on le radical des verbes finis en -re-? Quel est le radical du futur? Quelles sont les terminaisons du futur (toutes)? Conjuguez: Savoir: Nous _____ Vous _____ Aller: Tu _____ Il _____ Venir: Je _____ Ils _____ Prendre: Ils _____ Nous _____ Pendant que les étudiants sont concentrés à répondre aux questions, la professeuse leur demande d'être cohérents entre l'explication de la théorie et la partie de conjugaison des verbes. De même, elle leur parle d'une stratégie qui peut fonctionner à l'envers: s'ils répondent à la théorie, ils peuvent se guider après pour la partie de

			conjugaison. Ou alors, s'ils conjuguent les verbes d'abord, cela servira à répondre à la partie théorique.
DÉVELOPPEMENT	<p>1. Quelques minutes plus tard, la professeur demande à un étudiant de chaque extrême du cercle de passer les fiches aux camarades pour pouvoir les ramasser. Ensuite, elle les échange, donnant ainsi à chaque étudiant une fiche différente pour qu'ils corrigent leur camarades. La professeur précise aux étudiants d'utiliser une autre couleur pour les corrections et se dispose à désigner à un étudiant à chaque fois pour qu'il lise la question et pouvoir faire la correction avec toute la classe.</p> <p>2. L'enseignante demande aux étudiants d'écrire une petite réflexion derrière leurs fiches en expliquant les raisons de leurs résultats. A la fin elle ramasse les fiches.</p> <p>3. On passe au moment de la présentation de différents exposés à propos d'un article que les étudiants ont lu et préparé par groupes. La professeur lit le sujet d'un premier article et demande au groupe de passer faire son exposé. Elle fait ainsi avec chacun des groupes. Chaque groupe est formé par 3 étudiants et les thématiques sont:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La déforestation et les maladies. -La disparition des espèces animales. -L'effet de serre. 	<p>Socialiser et corriger les réponses données aux questions de la fiche.</p> <p>Amener à une prise de conscience et à une compréhension du processus d'apprentissage par les étudiants.</p> <p>Présenter des exposés à propos de différents problèmes environnementaux pour</p>	<p>Pour la partie de la correction en groupe, l'enseignante choisit elle-même l'étudiant qui devra lire la question et y répondre. Pour la partie des terminaisons et de la conjugaison des verbes, l'enseignante prend soin de demander aux étudiants d'épeler pour pouvoir ainsi vérifier qu'ils ont écrit cela correctement. Dans cette mise en commun, non seulement les étudiants désignés par la professeur répondent. Il y a plusieurs autres étudiants qui y interviennent pour contribuer à la réponse de leur camarade ou pour la corriger. De ce fait, on peut observer qu'à certains moments un grand débat se forme et tout le monde veut parler au même temps. La professeur ne les empêche pas de faire leurs appréciations librement et sans demander la parole.</p> <p>Lorsque les étudiants donnent une mauvaise réponse ou se trompent, la professeur leur fait savoir par des gestes de son visage que quelque chose ne va pas ou alors elle répète la question jusqu'à ce qu'elle obtienne la bonne réponse. D'ailleurs, quand les étudiants se trompent en expliquant quelle est la base du verbe au futur elle leur fait un commentaire:</p> <p><i>Rappelez-vous pourquoi je vous ai dit que le futur allait être le temps verbal le plus facile pour vous.</i></p> <p>Une étudiante essaie de donner la réponse en disant: <i>parce que c'est facile.</i></p> <p>L'enseignante lui demande: <i>pourquoi?</i></p> <p>L'étudiante dit: <i>pour le verbe...</i> (elle hésite)</p> <p>Et finalement l'enseignante conclut: <i>Pour l'infinitif et vous, vous aimez utiliser tout le temps l'infinitif.</i></p>

	<p>-La disparition des abeilles et les conséquences sur la planète.</p> <p>Il y a un tout dernier groupe exposant mais faute de temps ils ne peuvent pas se présenter et l'enseignante leur dit de le faire la prochaine séance.</p> <p>Dans chaque exposé, les groupes présentent une situation problématique, expliquent ses causes et ses conséquences ainsi que quelques prédictions pour le futur. Quelques groupes projettent des présentations sur le téléviseur et d'autres collent des affiches sur le mur derrière eux.</p>	<p>parler de leurs causes et de leurs conséquences.</p>	<p>Enfin, la professeure demande aux étudiants qui a eu 16 points (la note maximale) et qui a eu 15 ou 14. Cependant, seulement deux étudiants lèvent la main. L'enseignante ne dit rien et elle demande aux étudiants de finir les corrections et de rendre les fiches au propriétaire.</p> <p>En ce qui concerne les raisons à développer dans les exercices de réflexion, la professeure s'intéresse à faire comprendre aux étudiants qu'ils doivent écrire des raisons valides et bien fondées. En plus, elle leur fait la précision qu'ils doivent faire attention à la qualité de leurs écrits et qu'ils doivent faire bon usage des structures et des éléments grammaticaux qu'ils ont étudiés jusqu'à présent. Par exemple, les temps du passé et du présent, les articles contractés, entre autres.</p> <p>Durant le premier exposé, la professeure dit à un des étudiants de ne pas la regarder elle seulement mais de regarder aussi le reste de la classe. En disant cela, l'enseignante cache son visage derrière son cahier. Avec les groupes suivants, elle ne leur dit rien mais elle fait un mouvement de la main pour montrer les autres étudiants et ainsi l'exposant semble comprendre les propos de l'enseignante et détourne le regard. D'ailleurs, la professeure décide de se mettre dans un pupitre derrière le cercle des étudiants et baisse sa tête prétendant rester loin de la vue des étudiants exposant.</p> <p>On peut remarquer que la professeure ne fait aucune interruption ou intervention pendant que chaque groupe expose, même si les étudiants commettent des erreurs ou ont des moments de doute ou d'hésitation parce qu'ils ne connaissent pas un mot en français. On peut même voir que certains étudiants interrompent soit pour répondre à une question du groupe exposant, soit pour les aider avec le mot qu'ils ne savent pas. Pour sa part, en revanche, la</p>
--	---	---	---

			<p>professeur reste en silence et prend constamment des notes.</p> <p>Néanmoins, il est à souligner que, dans plusieurs occasions, l'enseignante fait des gestes du visage pour faire que l'étudiant exposant prenne conscience d'une erreur et la corrige. De même, il est observable que la professeur fait seulement deux corrections tout au long des exposés et les deux concernent la prononciation incorrecte des mots. À part le fait de signaler ces quelques erreurs, l'enseignante interrompt à un autre moment lorsqu'une étudiante n'arrive pas à exprimer son idée et, à la place, fait un geste pour se faire comprendre:</p> <p>Enseignante: <i>Comment ça</i> (elle dit le nom de l'étudiante exposant)?</p> <p>Étudiante: <i>Je ne sais pas comment exprimer l'idée.</i></p> <p>Enseignante: <i>Mais oui, tu sais le faire.</i></p> <p>Enfin, l'étudiante se débrouille à exprimer son idée.</p> <p>A la fin de deux premiers exposés, l'enseignante pose des questions aux étudiants ayant écouté l'exposé. Ces questions portent sur les informations expliquées par le groupe exposant ou sur leurs opinions personnelles sur les conséquences dans le futur des phénomènes mis en relief. Il est important de dire que pour ces étudiants la professeur ne s'abstient pas de faire des corrections non seulement sur la prononciation mais aussi sur le vocabulaire employé ou sur l'utilisation de certains éléments grammaticaux. Pour la réalisation des corrections, l'enseignante reprend les mots ou les énoncés des étudiants et les dit de la manière correcte.</p> <p>Parmi les corrections faites par l'enseignant, elle fait une mise en garde:</p>
--	--	--	--

			<i>Attention, vous prononcez le présent comme si c'était l'imparfait. Attention à ça!</i>
CLÔTURE	Les exposés terminés, la professeur procède à faire des commentaires sur les exposés en général.	Donner des rétroactions sur la performance et l'organisation des exposés réalisés par les étudiants.	<p>Les commentaires faits par l'enseignant sont:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elle rappelle aux groupes qu'ils ne devaient pas mettre des textes dans leurs présentations mais seulement des images et que les exposés étaient censés être plus courts car ils devaient porter sur le contenu de l'article et non sur des informations supplémentaires. 2. Elle signale aux étudiants qu'il est inadmissible qu'ils apprennent les textes par coeur et qu'ils doivent utiliser leurs propres mots. 3. Elle signale aussi qu'il est inadmissible qu'ils se servent de l'espagnol et qu'ils doivent se rappeler que les connaissances sont recyclables, qu'ils ne peuvent pas bien utiliser le futur mais oublier les autres temps ou structures qu'ils ont déjà appris.

COMMENTAIRES ET QUESTIONS

Il sera convenable de demander à l'enseignante quelle a été sa motivation pour proposer ce petit exercice évaluatif d'une fiche visant à tester les connaissances explicitement grammaticales des étudiants. Avait-elle appliqué la même méthode ou technique pour évaluer d'autres temps verbaux ou règles grammaticales? Si non, pourquoi?

Il est mis en évidence, à plusieurs moments de la séance, que l'enseignante intervient pour souligner et mettre en avant auprès des étudiants l'importance de bien faire usage des différents éléments grammaticaux et structures qu'ils ont déjà étudié. Quel intérêt a la professeur de souligner cela?

L'objectif de l'exercice de la fiche semble être le renforcement et l'apprentissage explicite d'une règle grammaticale. Cependant, seulement deux étudiants ont eu de bons résultats. Que pense l'enseignante de ces résultats? Elle s'y attendait? Comment explique-t-elle ce qui s'est passé? Pense-t-elle que l'activité n'a pas permis d'atteindre l'objectif de bien connaître la formation des verbes au futur?

Il est tout à fait pertinent de se renseigner auprès de l'enseignante pourquoi elle ne procède pas de la même manière pour faire les corrections lorsqu'elle écoute les étudiants présentant leurs exposés et lorsqu'elle écoute les autres étudiants répondant aux questions qu'elle leur pose? Elle se montre même plus prête à aider les étudiants qui ne sont pas dans l'activité de l'exposé.

JOURNAL DE BORD N°: 6

DATE: 16/5/2018 HEURE: 15h-16h

COURS: Langue et culture francophone 2

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 21

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A1-A2

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE

Dans la salle de classe, les étudiants et l'enseignante sont disposés en table ronde. Il y a un téléviseur accroché à l'un des murs et un tableau blanc. Il y a aussi un bureau pour la professeur mais elle est assise dans l'un des pupitres des étudiants.

MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE ET INTERACTION
SENSIBILISATION	Pour la séance d'aujourd'hui la professeur avait envoyé aux étudiants des textes courts contenant des hypothèses à propos des sujets variés. La professeur propose une activité de débat pendant laquelle les étudiants feront	Participer à une activité stimulant l'expression des opinions et des arguments.	

	leurs appréciations concernant ces différentes hypothèses.		
DÉVELOPPEMENT	<p>1. Une première hypothèse est choisie et les étudiants de même que l'enseignante lancent leurs opinions et leurs propres hypothèses. Le débat tourne autour de la question suivante:</p> <p>“Et si grâce à une découverte scientifique, l'homme parvenait à trouver la neurone du bonheur, et si tout le monde était heureux?”</p> <p>2. Le débat autour de cette première question conclut et la professeur amène les étudiants à faire une réflexion par rapport aux modes verbaux utilisés dans la réalisation des hypothèses.</p> <p>3. La professeur distribue des morceaux de papier contenant différente sorte de problèmes que des personnes racontent et qui sont réels. Les étudiants sont invités à les lire en petits groupes et à proposer entre eux des conseils ou des mots d'espoir à ces personnes.</p>	<p>Exprimer ses opinions et prendre une position par rapport à un sujet spécifique.</p> <p>Réfléchir et expliquer le choix et l'utilisation des modes verbaux reliés à la situation de formulation d'hypothèses.</p> <p>Comprendre différents types de problèmes quotidiens et arriver à construire en groupe des exemples de conseils.</p>	<p>Lorsque les étudiants interviennent dans leur débat, la plupart d'entre eux fait part de ses propres hypothèses et n'arrivent pas à faire bon usage de deux temps verbaux: l'imparfait et le conditionnel. Alors, l'enseignante les interrompt presque à chaque fois pour reprendre les verbes utilisés et les dire sous leur forme correcte. Il est possible de voir, par exemple, qu'au moment de corriger une étudiante, l'enseignante reprend le verbe et le dit correctement conjugué, mais l'étudiante ne se montre pas très convaincue puisqu'elle répète la phrase avec la correction faite par la professeur mais avec l'intonation d'une question. A ceci, l'enseignante ne fait que répéter le verbe sous la forme correcte mais ne donne aucune explication pour résoudre le doute de l'étudiante.</p> <p>Il est à remarquer de toute façon qu'au moment de corriger une autre étudiante pour le même genre d'erreur, elle laisse glisser une petite explication:</p> <p><i>Adopteraient</i> (la professeur corrige car l'étudiante a dit “adopteront”), <i>parce que ce n'est pas sûr, c'est une hypothèse.</i></p> <p>Cependant, lorsqu'il s'agit de la mauvaise utilisation d'un autre temps ou mode verbal, la professeur ne fait pas la correction directement ou de manière explicite. Au contraire, la professeur se sert d'autres stratégies telles que la réalisation des gestes ou des questions. Dans la majorité des cas, les étudiants se rendent compte de leur erreur et parviennent à se corriger eux-mêmes.</p> <p>Néanmoins, ce n'est pas seulement pour la correction des formes de conjugaison que la professeur se montre réticente à aider ou à corriger les étudiants. On peut mettre en évidence qu'elle garde cette attitude quand les</p>

		<p>étudiants veulent exprimer ou compléter une idée et ont des difficultés pour trouver un mot ou pour structurer leurs phrases. Ainsi, par exemple, une étudiante hésite et recommence une question à plusieurs reprises. Elle tente d'utiliser le vocabulaire qu'elle estime convenable mais cela lui prend un bon moment. Cependant, la professeur n'intervient pas et refuse seulement d'un geste de la tête le mot proposé par l'étudiante pour résoudre son besoin de communication.</p> <p>A un moment donné, une étudiante demande comment dire un mot en français mais, pour illustrer le mot, elle fait un geste. Toutefois, l'enseignante ne lui donne pas la réponse et lui dit en se couvrant les yeux:</p> <p><i>“Si je ne peux pas voir, comment tu m'expliques ça?”</i></p> <p>Alors, l'étudiante fait des efforts et tente une explication du mot qu'elle cherche à dire. La professeur le lui dit et déclare:</p> <p><i>“Ah! C'est possible! Mais nous sommes paresseux.”</i> De cette manière, l'enseignante reconnaît l'effort de l'étudiante.</p> <p>Une autre stratégie ou un autre procédé qui est observé chez l'enseignante c'est de reprendre le verbe que l'étudiant ne peut pas conjuguer correctement et de demander l'aide du reste de la classe:</p> <p>Enseignante: <i>Le verbe “venir” au présent?</i> (en s'adressant à toute la classe)</p> <p>Étudiants: <i>Venons</i></p> <p>Enseignante: <i>Donc, le verbe “souvenir” au présent?</i></p> <p>Étudiants: <i>Souvenons.</i></p> <p>Enseignante: <i>Nous nous souvenons.</i></p>
--	--	---

			<p>À un autre moment de la classe, lorsqu'un autre étudiant exprime son point de vue, il dit "sol" au lieu de "soleil". Donc, la professeur pour l'amener à se corriger dit: <i>Le sol, c'est ça</i> (elle frappe le sol avec ses pieds) <i>Le soleil est en haut.</i></p> <p>Néanmoins, l'étudiant refait l'erreur et, cette fois, c'est une étudiante qui le corrige en disant le mot correct. L'étudiant qui s'est trompé semble gêné et la professeur interrompt et lui dit: <i>Mais tu as dit le sol!</i> (en essayant de justifier l'action réalisée par l'autre étudiante)</p> <p>Afin de susciter la réflexion dans les étudiants concernant l'utilisation de l'imparfait et du conditionnel pour faire des hypothèses, la professeur dit:</p> <p><i>"Nous ne parlons plus de ce qui s'est passé, nous ne parlons plus de ce qui se passe, nous parlons de..."</i></p> <p><i>"Comment vous avez fait pour dire ces choses que vous avez imaginé?"</i></p> <p><i>"Et comment tu avais fait cette association entre ce que tu veux exprimer et le mode verbal employé? Tu avais déjà cherché avant?"</i> (en s'adressant à une étudiante qui propose une explication pour l'utilisation de l'imparfait et du conditionnel)</p> <p><i>"Comment vous avez fait pour utiliser une forme verbal que vous ne connaissiez pas?"</i></p> <p>Ce sont peu d'étudiants qui y participent pour donner leur propre explication ou penser à des possibles raisons de leur agir. L'enseignante souligne aux étudiants qu'ils doivent faire attention au processus cognitif qu'ils suivent pour arriver à la réalisation de leurs actions et elle leur explique son intention en lui posant ce type de questions: qu'ils développent leur capacité de métacognition. Elle y ajoute qu'ils ne sont pas dans le contexte de la langue maternelle et qu'ils doivent faire l'effort de chercher une</p>
--	--	--	--

			explication à leurs actions parce que les mots ne peuvent pas leur venir à l'esprit magiquement.
CLÔTURE	Le temps s'est écoulé et la professeur indique aux étudiants qu'ils continueront leurs discussions grupales la prochaine séance et qu'ils devront exposer les problèmes et leurs réponses aux problèmes. De même, elle leur annonce qu'elle enverra un atelier sur la structure du mode verbal utilisé aujourd'hui en classe ainsi qu'un article.		

COMMENTAIRES ET QUESTIONS

Il est observable que l'enseignante amène les étudiants à faire plus d'efforts pour parvenir à communiquer leurs idées en utilisant le lexique ou les formes verbales appropriées. Ainsi donc, elle fait rarement des corrections de forme directe et, si elle le fait, c'est pour aider les étudiants dans l'utilisation d'un nouveau mode verbal. Il est important de chercher en discussion avec l'enseignante les raisons qui la poussent à agir comme cela?

En plus de se servir de différentes stratégies, la professeur donne un espace pour que les étudiants fassent un travail de métacognition sur l'utilisation des structures grammaticales et elle leur fait savoir l'objectif de cette activité. Il sera intéressant de demander à l'enseignante quelle contribution elle pense que cela peut faire dans la formation de l'identité et de l'agir des futurs enseignants du FLE. Croit-elle qu'il est convenable de leur parler de ce qu'ils pourraient ou devraient faire lorsqu'ils seront dans l'exercice de leur profession, auprès de leurs propres étudiants?

De même, il vaudra la peine d'éveiller chez la professeur une attitude de réflexion afin qu'elle puisse expliquer pourquoi seulement avec une étudiante, elle s'est permis d'offrir une petite explication concernant l'utilisation du nouveau mode verbal?

JOURNAL DE BORD N°: 7

DATE: 23/5/2018 HEURE: 14h-16h

COURS: Langue et culture francophone 2

NOMBRE D'ÉTUDIANTS: 16

NIVEAU DES ÉTUDIANTS: A1-A2

DESCRIPTION DE L'ESPACE DE CLASSE

Au début, les étudiants s'organisent en forme de cercle. Plus tard ils sont réunis en 5 groupes. Comme toujours, dans la salle de classe il y a un téléviseur et un tableau blanc. L'enseignante se met devant la classe.

MOMENT DE LA CLASSE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	USAGE DE LA PAROLE
SENSIBILISATION	La professeur explique la dynamique et les règles du contrôle que les étudiants devront passer aujourd'hui. Parmi ces règles, il y a l'interdiction pour l'utilisation des portables et des dictionnaires, les étudiants peuvent seulement sortir une feuille et un stylo et ils doivent se numéroter de 1 à 5 pour pouvoir se ressembler dans des groupes. L'enseignante explique aussi que le contrôle comportera différentes activités ou jeux et elles concernent une lecture que les étudiants devaient réaliser: "La reine Margot" de Alexandre Dumas.	Contextualiser les étudiants dans la dynamique du contrôle à prendre.	
DÉVELOPPEMENT	1. La première activité, par groupes, consiste à écrire sur les feuilles tous les mots que les étudiants ont appris grâce à la lecture. La professeur leur donne 2 minutes et chronomètre le temps. Ensuite, elle ramasse les feuilles et lit la liste de chaque groupe pour les valider et	Rendre compte du nouveau lexique appris tout au long de l'activité de lecture.	La professeur ne fait presque aucun commentaire sur les résultats de ce premier exercice. Il y a un seul commentaire qu'elle fait au moment de ramasser les feuilles et de commencer à lire les mots. Elle rappelle aux étudiants qu'ils étaient censés écrire des mots nouveaux et non des mots qu'ils connaissent déjà depuis longtemps.

	<p>les compter. Enfin, elle écrit le nombre de mots correspondant à chaque groupe sur le tableau.</p> <p>2. Comme deuxième activité, l'enseignante se dispose à lire des définitions correspondant aux mots qui se trouvaient dans le texte qu'ils devaient lire. Les étudiants doivent identifier le mot auquel chaque définition fait référence et l'écrire sur la feuille. À la fin, la professeur ramasse les feuilles pour les échanger entre les groupes et demander à un membre de chaque groupe de lire mot par mot afin de faire les corrections nécessaires. Pour terminer, la professeur demande aux étudiants de compter les mots corrects de la feuille et elle note le total de chaque groupe sur le tableau.</p> <p>3. Pour la troisième activité, l'enseignante lit des mots, se trouvant eux aussi dans le texte, et le groupe levant la main en premier a l'opportunité de donner une définition la plus complète et appropriée possible pour le mot écouté.</p> <p>4. L'activité suivante consiste en écrire la liste des mots que la professeur va dicter pour ensuite écrire en face de chacun un synonyme ou un antonyme. Pour cette activité, les étudiants comptent avec trois minutes. Le temps écoulé, l'enseignante ne ramasse pas les feuilles mais les laisse aux étudiants et</p>	<p>Reconnaître et comprendre le sens de quelques exemples des mots apparus dans la lecture.</p> <p>Construire et exprimer le sens de différents mots.</p> <p>Faire des associations ou des réseaux sémantiques à partir d'un mot donné.</p>	<p>En outre, la professeur se montre très stricte dans le respect du temps attribué pour l'activité et dans la présentation des feuilles car elle enlève un point à un groupe qui a oublié d'écrire le numéro qui lui correspondait.</p> <p>Concernant la lecture des définitions, la professeur les lit à 2 ou 3 reprises et si quelques étudiants lui demandent de répéter, elle ne s'oppose pas et le fait. Au moment de la socialisation des mots, la professeur demande aux étudiants d'épeler les mots et elle les écrit dans le tableau.</p> <p>Il est à observer que pour certains mots, surtout pour ceux que les étudiants n'ont pas pu trouver, l'enseignante justifie son choix en disant que ce sont des mots qui se répétaient constamment dans le texte. Ainsi donc, lorsque les étudiants ne disent pas le mot correspondant, elle le leur révèle et l'écrit sur le tableau. La plupart des étudiants ont l'air de reconnaître les mots dévoilés.</p> <p>L'un des mots révélés par l'enseignante ne correspond pas exactement au mot qu'un groupe a écrit. Il s'agit du mot "insulte". En réalité, ils ont écrit le verbe "insulter". Ils demander à la professeur d'accepter le mot et elle leur dit:</p> <p><i>"Non, mais je n'ai pas dit l'action, j'ai dit l'acte"</i></p> <p>Néanmoins, après quelques instants, la professeur change d'avis et accepte le mot en précisant qu'il doit être écrit avec la bonne orthographe.</p> <p>On peut observer que lorsqu'un étudiant commet une erreur par rapport à l'utilisation des règles et des structures de la langue, elle essaie d'amener l'étudiant à faire la correction par lui-même. Dans ce but, l'enseignante peut faire recours à des gestes ou à des mouvements de la main ou, même, à répéter une partie de la phrase dite par l'étudiant avec un ton de question,</p>
--	---	---	--

	<p>leur demande de lui dire les synonymes et/ou antonymes qu'ils ont écrit.</p> <p>5. Pour cette occasion, les étudiants devront dire à l'enseignante trois mots correspondant aux catégories décrites par elle et qui renvoient à des informations se trouvant dans le texte de lecture. Encore une fois, le premier groupe à lever la main gagne le droit de s'exprimer avant les autres et ainsi obtenir plus de points s'il y répond correctement. Après, la professeur pose des questions à réponse unique et finalement des questions à répondre ouvertement, pour donner de l'information détaillée et précise. Toutes ces questions concernent l'histoire que les étudiants ont dû lire. La dernière question formulée par l'enseignante porte sur l'opinion des étudiants à propos de la famille protagoniste de l'histoire.</p> <p>6. La dernière activité correspond à un exercice d'élaboration d'un arbre par groupe illustrant les relations entre les personnages de l'histoire lue. Pour cet exercice, la professeur accorde 3 minutes. À la fin, elle s'approche de chaque groupe pour qu'ils lui expliquent l'arbre réalisé et elle leur donne des points qu'elle additionne à ceux déjà notés sur le tableau.</p>	<p>Rendre compte de l'appropriation et de la connaissance des événements racontés tout au long de l'histoire.</p> <p>Décrire de manière graphique et orale les relations construites entre les personnages tout au long de l'histoire.</p>	<p>comme si elle n'arrivait pas à comprendre et à accepter ce que l'étudiant disait.</p> <p>Pendant l'intervention de quelques étudiants, la professeur retrouve des problèmes dans l'expression de leurs idées ou dans leur capacité à se faire comprendre. Alors, elle leur propose de recommencer ou de reformuler leurs idées. Quand le groupe ne parvient pas à donner une bonne définition d'un mot, la professeur donne l'opportunité de la compléter ou de mieux l'expliquer au groupe qui a levé la main en deuxième lieu et ainsi de suite.</p> <p>Pour la partie de communiquer et d'expliquer les réponses aux questions ouvertes, l'enseignante permet aux différents groupes de compléter ou de mieux expliquer les propos donnés par un autre groupe. Ainsi, si les groupes réussissent à donner les informations pertinentes, la professeur leur attribue des points et plus d'un groupe peut avoir la possibilité d'obtenir des points au moment de répondre à la même question.</p> <p>Il est à remarquer que presque tous les commentaires faits par la professeur sont reliés au degré de vérité des informations données par les étudiants ou au niveau de fidélité avec l'histoire lue. On peut se rendre compte que l'enseignante fait moins de corrections au niveau de l'utilisation de la langue et elle procède tout simplement à demander aux étudiants de recommencer leur intervention lorsque celle-ci n'est pas assez compréhensible pour elle. Pour les quelques occasions où elle signale des erreurs, on observe qu'entre tous les étudiants s'aident pour faire les corrections respectives. La professeur ne se montre pas contre cette action et elle ne leur interdit pas de le faire. La collaboration est encouragée aussi par l'enseignante lorsqu'elle explique aux étudiants que les membres du même groupe peuvent s'entraider dans l'expression de leurs idées tantôt dans les activités orales tantôt dans les activités écrites.</p>
--	--	--	--

			Cependant, on peut remarquer que, dans certains groupes, il y a presque toujours les mêmes étudiants intervenant en représentation de tout le groupe.
CLÔTURE	L'enseignante demande à chaque groupe d'écrire sur la feuille une évaluation de leur propre performance en justifiant et en octroyant une note à chaque membre. Avec le résultat final des points par groupe écrit sur le tableau, la professeur offre des bonbons au groupe ayant remporté toutes les activités. Finalement, l'enseignante ramasse les feuilles des étudiants.		

COMMENTAIRES ET QUESTIONS

Un aspect éveillant l'intérêt tout au long de l'observation c'est l'origine du choix des petites activités faisant partie du contrôle à être présenté par les étudiants. Pourquoi l'enseignante a voulu-t-elle se centrer sur le côté de l'apprentissage lexical en plus d'évaluer la partie de compréhension et de redescription des événements de l'histoire lue? D'où vient l'intérêt pour la sélection de l'oeuvre que les étudiants ont lue?

Quel rôle ou importance occupe les autres aspects grammaticaux de la langue dans l'évaluation menée à bien à travers ce contrôle?

Les deux contrôles que l'on a eu l'occasion d'observer tournaient autour de la compréhension de lecture de deux histoires ou de deux oeuvres littéraires. Il vaudra la peine de demander à l'enseignante si cette habileté est toujours à la base des contrôles proposés aux étudiants ainsi que d'interroger sur les raisons pour prendre cette décision.

Annexe 9

Master en enseignement des langues.

Analyse des pratiques professorales pour enseigner la grammaire aux futurs enseignants du FLE.

Instrument de récolte des données : Matrice d'analyse par enseignant.

Objectifs : Déterminer les caractéristiques de la parole et de la méthodologie employée par les professeurs de FLE au moment d'enseigner la grammaire en classe.

Faire la comparaison entre la parole et la méthodologie que les professeurs de FLE utilisent en classe et leurs croyances et savoirs sur la grammaire et sa didactique.

Enseignant: Enseignant 1						
Cours en charge: Langue et culture francophone 3						
Caractérisation des documents: Groupe de documents N° 1 Exercices de production écrite sur l'histoire et le thème d'un film dont les bandes-annonces ont été visionnées dans la salle de laboratoire. Les textes ont été réalisés en dehors du cours, comme devoir à apporter la séance suivante.						
ASPECT CORRIGÉ TYPE DE CORRECTION	LEXIQUE	CONJUGAISON	SYNTAXE	ORTHOGRAPHE	COHÉRENCE / COHÉSION	AUTRE
Terminologie employée	Mot correct est écrit pour remplacer celui qui est inapproprié et barré.		Accord au féminin est ajoutée en écrivant "e".	Lettres manquantes dans un mot sont ajoutées.		Forme correcte des pronoms démonstratifs est complétée avec la ou les lettres correspondantes.
Symboles / Couleurs	Mot ou connecteur incorrect ou incomplet est souligné. Mots inappropriés sont entourés.	Forme incorrecte du verbe est soulignée	Groupes d'éléments grammaticaux qui ne peuvent pas aller ensemble sont soulignés. __ Tiret bas mis entre deux mots pour indiquer l'absence d'un autre mot ou élément.	Lettres qui ne font pas partie d'un mot sont barrées. Syllabes écrites incorrectement sont soulignées et corrigées. Mots avec une faute d'orthographe sont soulignés	? Phrases incohérentes, difficiles à comprendre. ~ Énoncés incompréhensibles sont soulignés avec une ligne courbe.	Article incorrect est barré et corrigé. Prépositions ou adjectifs possessifs incorrects sont soulignés. Ensemble d'éléments grammaticaux mal utilisés sont barrés et corrigés.

			<p>Groupe de mots mis dans un ordre incorrect sont soulignés ou entourés.</p> <p>__ Tiret bas mis à la fin des mots manquant de l'accord au féminin ou au pluriel.</p>	entièrement.		<p>] Couvrant un paragraphe entier mais la raison n'est pas évidente car le paragraphe est écrit correctement et il est cohérent.</p> <p>X À côté d'un mot bien qu'il soit bien écrit ou qu'il corresponde bien au sens de la phrase.</p>
<p>Explications ou commentaires de l'enseignant</p>	<p>Accord + exemples Malgré le fait d'être Même si elle est comédienne Exemples: Pour demander des exemples servant à appuyer des affirmations faites par les étudiants.</p>					
<p>COMMENTAIRES / QUESTIONS</p> <p>Dans ce premier groupe de documents, il est possible de remarquer que le professeur ne se sert pas d'une large variété de symboles ou de termes pour signaler les erreurs. Parfois, les mêmes symboles ou marques sont employées pour faire référence à des erreurs de différent type.</p> <p>On peut voir que, dans certaines occasions, le professeur suit des démarches différentes pour corriger le même type d'erreur. Ainsi, par exemple, l'enseignant parfois signale seulement l'erreur et d'autres fois le signale et le corrige lui-même. Il n'est pas évident pourquoi le professeur alterne ces deux formes de correction.</p> <p>Les commentaires que l'enseignant fait portent sur des règles de grammaire à prendre en compte ou il s'agit des phrases reprises des textes que le professeur écrit correctement.</p> <p>L'intention d'employer certaines marques ou certains symboles n'est pas évidente puisque les phrases ou les paragraphes ne contiennent pas de fautes concernant l'utilisation de la langue. Peut-être, ces marques ou symboles font référence aux aspects de compréhension, d'interprétation ou de contenu à corriger. Il faudrait confirmer cette hypothèse avec l'enseignant.</p> <p>L'enseignant utilise une seule couleur pour signaler ou faire les corrections des textes.</p>						

Enseignant: Enseignant 1						
Cours en charge: Langue et culture francophone 3						
Caractérisation des documents: Groupe de documents N° 2						
Exercice de production écrite issu de la compréhension d'une vidéo parlant de la vie de Napoléon Bonaparte. La vidéo a été visionnée par les étudiants lors de l'une des séances dans la salle de laboratoire. Les étudiants devaient raconter par écrit l'ascension au pouvoir de ce personnage comme devoir pour le cours suivant.						
ASPECT CORRIGÉ	LEXIQUE	CONJUGAISON	SYNTAXE	ORTHOGRAPHE	COHERENCE /COHESION	AUTRE
TYPE DE CORRECTION						Adjectif possessif employé dans la forme incorrecte est corrigé en ajoutant les lettres qui manquent et en barrant celles qui sont en plus. Pronoms sujet remplacé par pronom tonique. Article indéfini au pluriel ajouté.
<i>Terminologie employée</i>	Lettre d'un mot ou d'un terme est remplacée par une autre, changeant ainsi le type et la fonction du mot. Mot remplacé par un autre.		Terminaison des adjectifs ou des noms soulignée et corrigée pour changer la forme du masculin au féminin et du pluriel au singulier.	Lettres manquantes sont ajoutées.		
<i>Symboles / Couleurs</i>	Mot inventé ou inexistant est souligné.	Verbe conjugué au temps incorrect est souligné. Verbe et/ou forme du verbe remplacée de manière correcte.	Groupe de mots se trouvant dans un ordre incorrect est souligné ou entouré. __ Tiret bas mis entre deux mots pour indiquer	Mot écrit incorrectement est souligné. Lettres incorrectes dans un mot sont soulignées et corrigées.	Signes de ponctuation sont ajoutés. ? Mot ou partie d'un énoncé manquant dans la phrase ou dans le texte.	Lettre d'un mot est soulignée même si elle compose ce disant mot. X À côté d'un mot bien qu'il soit bien écrit ou

		Terminaison incorrecte des verbes est barrée.	l'absence d'un autre mot ou élément.	Voyelle barrée comme signe de la nécessité de mettre l'apostrophe.	? Phrases ou mots incohérents, difficiles à comprendre. ~ Énoncés ou mots incompréhensibles sont soulignés avec une ligne courbe.	qu'il corresponde bien au sens de la phrase. Préposition incorrecte est soulignée. Dernières lettres de l'adjectif démonstratif au féminin sont barrés pour indiquer qu'il faut utiliser la forme au masculin. Pronom sujet est souligné.
<i>Explications ou commentaires de l'enseignant</i>	<p>Jargon Argumentez votre caractérisation.</p>					

COMMENTAIRES / QUESTIONS

Dans quelques textes, il est possible d'observer que les étudiants ont récrit des phrases en utilisant différentes couleurs et en changeant des mots ou en corrigeant quelques fautes soulignées par le professeur. Il paraît donc qu'il s'agit d'un exercice de correction proposé par l'enseignant.

Dans la majorité des textes observés, il est mis en évidence que le professeur ne fait usage de presque aucun symbole, marque ou commentaire spécial. En plus, on remarque encore une fois des signes, des commentaires ou des corrections réalisées par l'enseignant ne correspondant pas à un problème d'utilisation de la langue mais à une question de contenu ou d'information que l'étudiant a mal fournie.

Il est observable que la plupart des fautes sont corrigées par l'enseignant et non seulement signalées.

Enseignant : Enseignant 2

Cours en charge : Langue et culture francophone 2

Caractérisation des documents : Groupe de documents N° 1

Trois exercices de production écrite réalisés au cours d'une séance de classe et à noter car ils faisaient partie d'un contrôle :


- Explication des erreurs faites lors des écrits précédents.
- Description des photos personnelles.
- Comparaison des différentes photos.

ASPECT CORRIGÉ	LEXIQUE	CONJUGAISON	SYNTAXE	ORTHOGRAPHE	COHÉRENCE / COHÉSION	AUTRE
TYPE DE CORRECTION						
Terminologie employée	Really?: Mot est inapproprié. Écrire le mot approprié pour remplacer celui que l'étudiant a écrit. Pourquoi?: Quand l'étudiant avoue dans son texte qu'il ne	Quel est ce temps verbal? Qu'avons nous dit de l'emploi de ce participe passé seul?: Ici, la professeur fait référence au verbe être dans sa forme au	Simplement des filles? Quand le pronoms sujet a uniquement la forme au féminin. La lettre "e" pour faire l'accord au féminin est ajoutée	Des animaux?: La professeur pose cette question lorsqu'un étudiant a confondu l'orthographe de deux mots qui sont similaires mais qui ont des significations différentes:	Qui? Pour comprendre qui est le sujet de la phrase.	

	<p>connaît pas beaucoup de vocabulaire. Plutôt: Pour accompagner le mot que la professeur propose afin de remplacer le mot écrit par l'étudiant.</p>	<p>participe passé. Expression: Pour indiquer une erreur dans la construction d'un énoncé. Si le verbe est pronominal, quel en est l'auxiliaire?: Lorsque le verbe pronominal n'est pas accompagné de l'auxiliaire "être" au passé composé. Qu'as-tu fait pour les apprendre tout au long de ces 3 semestres? Ici, la professeur fait référence à la forme de conjugaison des verbes du troisième groupe car dans son texte de réflexion l'étudiant reconnaît avoir des difficultés avec eux. Pourquoi l'infinitif? Si l'étudiant a mis le verbe à l'infinitif alors qu'il ne fallait pas. C'est Tarzan qui écrit?: Quand l'étudiant a mis le verbe à l'infinitif. Conjugué le verbe avec le sujet de la phrase: Dans le cas</p>		<p>"chevaux" et "cheveux". Lettre ou accent manquant est ajouté par le professeur.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

		<p>où l'étudiant conjugue le verbe avec le pronom objet et pas avec le pronom sujet.</p> <p>Quelle est la place de l'événement dans la ligne du temps?: Quand l'étudiant a utilisé le passé composé à la place du plus- que-parfait.</p>				
Symboles / Couleurs	<p>Mots inappropriés sont entourés.</p> <p>MNA Pour indiquer mot inexistant.</p>	<p>Terminaison ou mot souligné.</p> <p>TV Temps verbal incorrect.</p> <p>Mot est entouré.</p> <p>? Forme du verbe incorrecte.</p> <p>Verbes conjugués de manière incorrecte au passé sont entourés.</p> <p>OK Pour indiquer que la forme du verbe est correcte.</p>	<p>○ Pour signaler qu'il manque l'accord au féminin.</p> <p>↔ Mauvais ordre.</p> <p>Terminaison est entourée pour indiquer qu'il manque l'accord au pluriel.</p>	<p>Mots sont entourés.</p> <p>Lettre incorrecte ou manquante d'accent est soulignée.</p> <p>└ Relier deux mots par l'apostrophe</p> <p>Partie du mot mal écrite est entourée.</p>	<p>? Phrase incohérente.</p> <p>[] Partie de la phrase incompréhensible renfermée entre des crochets.</p>	<p>Λ Absence d'un mot.</p> <p>Article ou forme de l'article incorrecte est soulignée ou entourée.</p> <p>Adjectif démonstratif incorrect est souligné.</p> <p>Préposition incorrecte est entourée ou barrée et corrigée par la professeur.</p> <p>Adjectif possessif incorrect est entouré.</p> <p>Pronoms relatifs incorrects sont soulignés.</p>
Explications ou commentaires de l'enseignant	<p>Tu as développé toutes les activités proposées.</p> <p>Tu sais / maîtrises l'utilisation des temps du passé.</p> <p>Les réflexions de ton processus écrit ne sont pas claires.</p> <p>Tu as bien utilisé les temps verbaux du passé mais tu m'as donné très peu de descriptions.</p> <p>Tu confonds être et avoir en signification.</p> <p>Tu sais quand utiliser chaque temps du passé mais tu as du mal à identifier les auxiliaires et participes passés adéquats.</p> <p>C'est bien de donner autant de descriptions.</p>					

Je ne vois presque pas ce que tu as écrit.
Pauvre réflexion du processus écrit.
Tu n'as pas décrit une troisième photo mais tu as fait un bon bilan de tes erreurs écrites.
La réflexion de ton processus écrit devait t'aider à ne plus faire les mêmes erreurs.
Tu as simplement utilisé l'imparfait (mais bien utilisé)
Note sur 5 indiquée à la fin du texte.

 (Pour signaler des aspects de la langue ou des éléments linguistiques auxquels l'étudiant doit faire attention)

COMMENTAIRES / QUESTIONS

L'enseignante a signalé toutes les erreurs et tous les commentaires avec la même couleur.

Les commentaires que la professeur fait sur l'utilisation des éléments concrets dans les phrases vont dans la plupart du temps en forme de question. Il est possible que cela naisse d'un intérêt de l'enseignante pour susciter une réflexion chez les étudiants. Des questions dont la réponse est demandée par la professeur durant les séances de tutorat.

Il est à remarquer que la professeur écrit la forme correcte du verbe avec l'accord au féminin si les cas sont différents aux cas portant sur le passé composé avec "être" ou les adjectifs qualificatifs.

La professeur souligne dans la majorité de ses commentaires l'importance d'alterner les temps du passé, la réalisation de descriptions pleines de détails et le niveau de réflexion mis en évidence par l'étudiant sur ses erreurs.

Enseignant: Enseignant 2						
Cours en charge: Langue et culture francophone 2						
Caractérisation des documents: Groupe de documents N° 2 Exercice de compréhension d'une vidéo visionnée par les étudiants dans la salle de laboratoire. Ils devaient répondre à une série de questions par écrit.						
ASPECT CORRIGÉ	LEXIQUE	CONJUGAISON	SYNTAXE	ORTHOGRAPHE	COHERENCE /COHESION	AUTRE
TYPE DE CORRECTION						
<i>Terminologie employée</i>		<p>Maintenant ils (les adultes) ne peuvent pas? Pour demander à l'étudiant si le temps verbal employé reflète vraiment la durée et le moment de réalisation de l'action.</p>				<p>Tous? Pour mettre en doute l'affirmation de l'étudiant, la véracité de l'information donnée.</p> <p>Ça s'est déjà passé? Pour mettre en doute l'affirmation de l'étudiant car il a utilisé le passé composé.</p>

<i>Symboles / Couleurs</i>	<p>Mot inexistant ou inventé est entouré. ? Mot difficile à comprendre. []? Mot ou groupe de mots difficiles à comprendre ou inventés.</p>	<p>Forme de conjugaison incorrecte ou mal écrite est entourée. Forme incorrecte du verbe est soulignée. TV Temps verbal incorrect ou éléments accompagnant le verbe mal organisés.</p>	<p>○ Pour signaler qu'il manque l'accord au pluriel. _ Pour signaler qu'il manque l'accord au féminin. _ En soulignant un verbe qui ne s'accorde pas avec le sujet.</p>	<p>Mot écrit de façon erronée ou sans les accents correspondants est souligné. Terminaison d'un mot mal écrite est entourée. Lettres incorrectes dans un mot sont soulignées. _ Relier deux mots par l'apostrophe.</p>	<p>? Phrase incohérente ou idée incomplète.</p>	<p>Préposition incorrecte est souligné ou entourée. Pronom relatif incorrect est souligné. Préposition "de" plus article défini sans la forme contractée est entourée. Λ Absence d'un mot. Groupe de mots "beaucoup" plus "des" est entouré. √ Information ou réponses correctes. Adjectif démonstratif incorrect est souligné. Article défini incorrect est souligné. CO Compréhension orale. TB Très bien.</p>
<i>Explications ou commentaires de l'enseignant</i>	<p>Pour ≠ Par Articles contractés. Conjugaison. Prépositions des pays.</p>					

⚠ (Pour signaler des aspects de la langue ou des éléments linguistiques auxquels l'étudiant doit faire attention)
 Présentation (écrit sur la marge car la feuille a été déchirée du cahier)
 D'accord pour la compréhension orale mais qu'allons-nous faire avec ton expression écrite?
 Tu comprends les documents mais ton expression écrite présente les mêmes problèmes du début.

COMMENTAIRES / QUESTIONS

On peut remarquer que l'enseignante pose des questions à l'étudiant pouvant l'amener à réfléchir au temps verbal qu'il a utilisé tout en s'appuyant sur l'information réelle apparue sur la vidéo.
 Presque aucune faute ou erreur n'est corrigée immédiatement sur la feuille par la professeur. Elle se tâche de les signaler au moyen de différents symboles, marques ou questions, espérant peut-être que l'étudiant fera les corrections correspondantes par soi-même.
 L'enseignante montre dans ses commentaires qu'elle valorise le travail de compréhension orale fait par l'étudiant mais s'intéresse aussi à rendre explicite la nécessité et l'importance de renforcer l'utilisation de la langue en expression écrite.

Annexe 10

Master en enseignement des langues.

Analyse des pratiques professorales pour enseigner la grammaire aux futurs enseignants du FLE.

Instrument de récolte des données : Matrice d'analyse comparatif entre enseignants.


Objectifs : Déterminer les caractéristiques de la parole et de la méthodologie employée par les professeurs de FLE au moment d'enseigner la grammaire en classe.



UNIVERSITÉ DE NANTES

TYPE DE CORRECTION	ENSEIGNANT 1	ENSEIGNANT 2
<i>Terminologie employée</i>		Pas d'emploi de terminologie spéciale. Fautes commises sont mises en relief par l'enseignante

	<p>Pas d'emploi de terminologie. Fautes commises par les étudiants sont signalées et corrigées directement sur la feuille par l'enseignant ainsi: En ajoutant des lettres manquantes et en remplaçant du lexique ou des éléments grammaticaux non appropriés.</p>	<p>à travers des questions qu'elle pose ou à travers des instructions données aux étudiants pour qu'ils réfléchissent à l'erreur et la corrigent eux-mêmes.</p>
<p><i>Symboles / Couleurs</i></p>	<p>L'enseignant se sert de certaines procédures de manière constante et répétitive: souligner des lettres, des mots ou des éléments grammaticaux inappropriés; barrer des lettres ou des éléments grammaticaux non appropriés; entourer des mots inexistants ou non convenables ainsi que des éléments grammaticaux mal utilisés; souligner ou entourer des groupes de mots se trouvant dans un ordre incorrect.</p> <p>En plus, il fait usage des symboles suivants:</p> <p>__ Tiret bas mis entre deux mots pour indiquer l'absence d'un autre mot ou élément.</p> <p>__ Tiret bas mis à la fin des mots manquant de l'accord au féminin ou au pluriel.</p> <p>? Phrases incohérentes, difficiles à comprendre.</p> <p>? Mot ou partie d'un énoncé manquant dans la phrase ou dans le texte.</p> <p>~ Énoncés incompréhensibles sont soulignés avec une ligne courbe.</p> <p>] Couvrant un paragraphe entier mais la raison n'est pas évidente car le paragraphe est écrit correctement et il est cohérent.</p> <p>X À côté d'un mot bien qu'il soit bien écrit ou qu'il corresponde bien au sens de la phrase.</p>	<p>L'enseignante se sert de certaines procédures de manière constante et répétitive: souligner des lettres, des mots ou des éléments grammaticaux inappropriés; barrer des lettres ou des éléments grammaticaux non convenables; entourer des mots inexistants ou non appropriés ainsi que des éléments ou des règles grammaticales mal utilisées.</p> <p>En plus, elle fait usage d'autres symboles, tels que:</p> <p>A Absence d'un mot.</p> <p>MNA Pour indiquer mot inexistant.</p> <p>TV Temps verbal incorrect.</p> <p>? Forme du verbe incorrecte.</p> <p>? Phrase incohérente, incomplète ou mot difficile à comprendre.</p> <p>[]? Mot ou groupe de mots difficiles à comprendre ou inventés.</p> <p>OK Pour indiquer que la forme du verbe est correcte.</p> <p>o Pour signaler qu'il manque l'accord au féminin ou au pluriel.</p> <p>↔ Mauvais ordre.</p> <p>⌋ Relier deux mots par l'apostrophe.</p> <p>__ Pour signaler qu'il manque l'accord au féminin.</p> <p>⌋ En soulignant un verbe qui ne s'accorde pas avec le sujet.</p> <p>✓ Information ou réponses correctes.</p>

		CO Compréhension orale. TB Très bien.
<i>Explications ou commentaires de l'enseignant</i>	L'enseignant fait peu de commentaires et il ne donne pas d'explications. Ses commentaires concernent des corrections sur des fragments des phrases que les étudiants n'ont pas pu exprimer correctement ainsi que la sollicitation de plus d'information pour appuyer les idées développées par les étudiants ou tirées des documents travaillés en classe.	L'enseignante fait des commentaires ou donne des explications de manière plus récurrente. Elle donne une appréciation des habiletés ou des aspects linguistiques que l'étudiant sait maîtriser et remarque les aspects que l'étudiant doit continuer à travailler. Pour ces derniers, l'enseignante utilise le symbole  . De plus, l'enseignante attribue une note quantitative à certains exercices dans une échelle de 1 à 5.
COMMENTAIRES / QUESTIONS Bien qu'aucun de deux enseignants n'utilise de terminologie spécialisée ou très technique, il est à remarquer la différence dans la procédure entre les deux, puisque l'un fait des corrections de forme explicite et directe sur le texte de l'étudiant, tandis que l'autre signale les erreurs mais ne les corrige pas sur la feuille. En revanche, l'enseignante se sert des questions rhétoriques ou de réflexion adressées aux étudiants. Il est mis en évidence que les deux enseignants tous les deux se servent des symboles ou des marques très similaires et que certains sont utilisés pour signaler le même type de faute. De même, il s'avère important de mettre de manifeste que les enseignants repèrent et signalent les fautes du même genre ou renvoyant aux mêmes aspects grammaticaux. On peut observer que les enseignants font des commentaires aussi bien au niveau de l'utilisation des aspects linguistiques qu'au niveau de la construction et de l'illustration des idées et des arguments. Cependant, il est de notoriété que l'un des enseignants se tâche plus à mettre par écrit des appréciations qualitatives et quantitatives du travail réalisé par les étudiants ainsi que de leur processus dans l'apprentissage du FLE.		

Instrument	Questions	Nom des séquences (catégories)	Éléments des séquences (sous-catégories)
ESDE1	Qu'est-ce que pour vous la grammaire?	S I Grande question (Ligne 6)	Reprise de la question
		S II Grammaire comme des règles (Ligne 6 à 10)	Savoir externe déclaré. Style expositif: présentation des types de règles.
		S III Prescription et description	Non-appropriation des savoirs externes. Ambivalence (linguiste - professeur - décrire -prescrire).

		(Ligne 10 à 13)	
		S IV Grammaire pour le linguiste ou pour le professeur? (Ligne 13 à 19)	Linguiste et professeur mis sur le même plan. Non inclusion de soi-même
		S V Règles comme moyen d'expression. (Ligne 19 à 25)	Prise de partie dans les deux perspectives (description et prescription) Proposition de conciliation: règles comme moyen d'expression.
		S VI Erreurs de conjugaison (Ligne 30 à 33)	Explication d'un cas particulier: erreurs de conjugaison. Recours à l'exemplification: importance attribuée à ces types d'erreurs.
		S VII La règle en littérature. (Ligne 33 à 42)	Réurrence du thème "règle": signe d'importance pour le sujet ou désir de lutter contre l'idée de "règle". La règle dans le champ littéraire: non-respect et moyen d'expression.
		S VIII Méconnaissance et nouveaux moyens d'expression (Ligne 42 à 58)	Différence entre écrivain et élève. Hypothèse pour cas de l'élève: opposition méconnaissance / désir original d'expression.
		S IX Règles carrées (Ligne 62)	Introduction du thème "livre de grammaire" pour justifier que les règles sont établies carrément.
	Pensez-vous avoir les savoirs nécessaires en grammaire?	S I Connaissance empirique (Ligne 72 à 80)	Connaissance: être dans la mesure de vérifier une règle. Sobriété (usage fréquent du pronom "je") Pronom "nous": intérêt du professeur pour impliquer les étudiants.
		S II Confronter la règle (Ligne 80 à 83)	Désir de libération concernant la procédure pour agir face à une méconnaissance propre.

	Comment avez-vous appris la grammaire de FLE?	S I Apprentissage tortueux (Ligne 88 à 89)	Style narratif du parcours d'apprentissage avec insertion des avis personnels.
		S II Représentation et biographie (Ligne 91 à 92)	Digression sous forme de question rhétorique. Réponse comme moyen de subvenir à un besoin personnel.
		S III Manque d'attrait du matériel (Ligne 92 à 96)	Litanies renforçant l'impact du livre de grammaire dans sa vie.
		S IV Exercices de grammaire (Ligne 98 à 100)	Mise en relation entre faire des exercices et faire de la grammaire (<i>"exercices de grammaire"</i>)
		S V Échec scolaire (Ligne 100 à 104)	Style explicatif cause- conséquence: manque de motivation = mauvais résultats scolaires.
		S VI Souvenirs (Ligne 106 à 114)	Détour constant sur l'idée du livre et des exercices.
		S VII Travail grammatical (Ligne 116 à 124)	Relation cause - conséquence: mauvaise utilisation de la grammaire = mauvaise performance
		S VIII Apprentissage: conflit et dénouement (Ligne 126 à 132)	Style narratif: début, conflit, solution. Apprentissage inconscient et apparemment inutile (école) et apprentissage applicable (littérature et philosophie)
	Quelle importance vous attribuez à enseigner la grammaire en classe?	S I La grammaire est importante (Ligne 146 à 152)	Dénégation pour parler de l'importance de la grammaire. Récurrence de l'association grammaire - moyen d'expression.

		S II Corriger la grammaire: excuse ou nécessité? (Ligne 152 à 158)	Corriger la grammaire: Loi universelle. Interpolation et lapsus: corriger la grammaire comme “excuse”.
		S III Faire de la grammaire vs. faire des exercices (Ligne 161 à 163)	Question rhétorique comme opposition à “faire de la grammaire” Reprise du thème “exercices” et neutralisation de son aspect négatif.
		S IV Enseigner aspects formels et d’usage (Ligne 163 à 168)	Importance des aspects formels et d’usage pour comprendre aspect grammatical. Lien des idées “usage” et “contexte”. Implication du chercheur par emploi d’un alibi (“ <i>n’est-ce pas?</i> ”)
		S V Culture pédagogique (Ligne 175 à 180)	Litanies pour expliquer acquisition de culture pédagogique. Proclamation d’une vérité absolue (“ <i>on doit être familiarisé avec l’approche communicative</i> ”)
	Votre manière d’enseigner a-t-elle changé tout au long de votre expérience?	S I Focalisation sur la grammaire (Ligne 188 à 193)	Expressions de comparaison, adverbes et groupes nominaux avec signification intense pour comparer cours de littérature et de langue.
		S II La grammaire comme outil esthétique (Ligne 193 à 202)	Reprise du thème “culture pédagogique” pour introduire influence des études littéraires. Exemplification pour justifier relation grammaire - outil esthétique - moyen d’expression.
		S III Approche esthétique (Ligne 204 à 216)	Mise en question de l’application d’une approche esthétique et vérification à travers l’exemple d’une activité faite en classe.
		S IV L’imparfait (Ligne 219 à 224)	Raisonnement hypothétique pour expliquer utilisations des modes verbaux par les étudiants. Alibi pour rendre évident que les étudiants acceptent l’hypothèse..
		S V L’imparfait et le vague (Ligne 226 à 233)	Explication de l’usage de l’imparfait selon événements de la vie réelle. Partage de lieu commun avec chercheur (“ <i>on change de point de vue sans se rendre compte, n’est-ce pas</i> ”)

		S VI Usages grammaticaux en littérature. (Ligne 233 à 247)	Utilisation des mots connectant essence littéraire (<i>“impression”, “sensation”, “vague”</i>) et utilisation des temps/modes verbaux. Litanies pour envisager usage des temps/modes verbaux selon différents angles.
	Pensez-vous suivre une méthode ou approche d’enseignement?	S I L’approche communicative (Ligne 252 à 256)	Verbes d’opinion et pronom “je” pour mettre à l’épreuve sa perception sur familiarisation avec l’approche communicative. Utilisation du pronom “on” pour déclarer une prémisse de l’approche communicative.
	Faites-vous un exercice de planification avant d’enseigner des aspects de grammaire en classe?	S I Planification et textes littéraires (Ligne 267 à 273)	Affirmation d’une planification générale. Récurrence du thème “textes littéraires” pour le classer dans la catégorie “matériaux pour travailler la grammaire”
	Après les cours, faites-vous un exercice de réflexion sur les séances de classe ?	S I Question avec ou sans réponse. (Ligne 278 à 283)	Réflexion (pas obligatoire) vue comme formulation des questions sur ce qui s’est passé en classe, peu importe s’il y a une réponse. Indication d’impossibilité d’éviter d’y réfléchir.
	Comment vous procédez pour corriger les étudiants ?	S I Correction et communication oral. (Ligne 286 à 289)	Précision faite sur correction des fautes à l’oral. Élaboration ou reproduction d’une règle générale comme si en réalité elle venait d’une source disciplinaire ou scientifique
		S II Correction et communication écrite (Ligne 289 à 292)	Correction à l’écrit: amener l’étudiant à la réflexion et à l’explication propre. Discussion de la règle dans un contexte déterminé.

Instrument	Questions	Nom des séquences (catégories)	Éléments des séquences (sous-catégories)
ESDE2	Qu’est-ce que pour vous la grammaire?	S I Structure formelle (Ligne 6 à 7)	Interpolation du type sustentation. Style expositif d’une terminologie déjà construite, établie comme vérité.

	Comment avez-vous appris la grammaire de FLE?	S I Grammaire traditionnelle (Ligne 9 à 14)	Style descriptif (imparfait) Opposition reproduction / création (" <i>jeux de rôle très normé</i> ") Reprise constante du verbe "expliquer": action du professeur dans la méthodologie traditionnelle.
		S II Vieux matériels (Ligne 15 à 17)	Style narratif (imparfait) Utilisation des conjonctions ou adverbes (" <i>mais, encore</i> ") ainsi que des adjectifs pour souligner différence de qualité entre matériels de classe d'avant et du présent.
		S III Apprentissage universitaire (Ligne 19 à 20)	Style narratif (imparfait)
		S IV Méthode facile (Ligne 22 à 27)	Lyrisme pour manifester une évidence dans la réalité, renforcé par utilisation des adverbes et des adjectifs Prise de position et de distance par rapport à l'évidence: alibi. Répétition des pronoms personnels dans des phrases courtes pour repositionner rôle de l'apprenant.
		S V Apprendre une structure vs. apprendre une langue. (Ligne 27 à 34)	Exemplification de la facilité de la méthode traditionnelle. Sobriété: engagement du sujet pour s'opposer à méthode traditionnelle. Accumulation du pronom "tu" fait impression d'imposition du raisonnement. Interpolation de correction: efficace / inefficace
	Pensez-vous avoir les connaissances nécessaires pour enseigner la grammaire?	S I Connaître pour enseigner autrement. (Ligne 36 à 39)	Sobriété: Jugement de crédibilité très haut et explicite. (" <i>je crois</i> ", " <i>je ne conçois pas</i> ", " <i>je ne saurais pas</i> ") Relation de complémentarité entre posséder des connaissances en grammaire et proposer des activités autres que les traditionnelles. Récurrence de différence entre enseigner structures - enseigner une langue.
	Quelle importance attribuez-vous à enseigner la grammaire?	S I La grammaire dans les programmes (Ligne 42 à 48)	Prise de distance par rapport à la place de la grammaire: norme institutionnelle. Illogisme: Échec argumentatif sur la place de la grammaire dans les programmes. Détour dans la reprise de définition sur la grammaire pour aboutir à prendre position.
		S II Enseigner pour apprendre (Ligne 51 à 58)	Utilisation des temps verbaux: Imparfait= avant d'être professeur. Passé composé=fait entraînant changement. Présent=description et justification de l'agir en classe. Utilisation des adjectifs et des verbes renvoyant à un état pour montrer utilité de son

			agir professoral.
		S III Étudiants: partie fondamentale de la classe. (Ligne 58 à 61)	Phrase principale accompagnée de plusieurs phrases subordonnées pour élargir arguments. Répétition des débuts d'énoncés et du sujet "étudiant": centre de l'apprentissage. Prise de position depuis le point de vue des intérêts de l'enseignant.
		S IV Changer le système (Ligne 61 à 67)	Transition du "je" au pronom "on": description d'une vérité ou réalité comme si partagée par tout un groupe de professeurs. Utilisation de lieux communs (" <i>il faut pas perpétuer le système</i> ", " <i>essayons de faire de petits changements</i> ", " <i>tu dois le savoir</i> ", " <i>tu te casses la tête</i> ")
		S V Les collègues (Ligne 72 à 76)	Interpolation: circonlocution pour impliquer le chercheur. Reprise du thème: sa pratique traditionnelle d'avant avec investissement complet du sujet. Utilisation des mots de connotation positive: montrer que l'impasse a été résolu.
	Vous suivez une méthode ou une approche en particulier?	S I Approche communicative et actionnelle (Ligne 81 à 87)	Utilisation d'un lieu commun comme arme de défense sur son choix méthodologique. Mention de deux approches: communicative et actionnelle avec implication tardive de sa part. Paradoxe: utilisation des deux méthodes avec travail grammatical (" <i>je m'approche de l'approche actionnelle, de l'approche communicative sans que cela empêche le travail de la grammaire.</i> ")
	De quel type de matériel vous servez-vous pour enseigner la grammaire?	S I Matériel authentique. (Ligne 89 à 92)	Besoin de parler en premier des désavantages du matériel choisi en rappelant une idée déjà développée: dénégation. Répétition du mot "valable" comme caractéristique importante du matériel.
		S II L'Internet (Ligne 92 à 95)	Investissement complet de la subjectivité du professeur: lyrisme Utilisation des mots et adverbes pour indiquer la portée de l'Internet dans la réalité: neutralisation de la force subjective.
		S III Documents authentiques vs. documents réels (Ligne 95 à 101)	Recours à l'énonciation d'une règle à valeur générale pour appuyer des arguments.

	Pourquoi travailler avec des documents authentiques?	S I Grammaire en contexte (Ligne 103 à 109)	Savoir sur documents authentiques construit à partir de l'expérience. Répétition de la notion "intégration de la langue" et "vision globale". D'abord voulant impliquer l'interlocuteur pour finir avec prise de position. Hyperbole (" <i>beaucoup trop limité</i> ")
		S II La vie réelle de la langue (Ligne 109 à 114)	Discours rapporté: exemplifier et donner appui à l'importance du registre de la langue. Opposition " <i>vie réelle de la langue</i> " et " <i>la bonne langue, la langue correcte</i> ". Interpolation: rupture pour faire mention de la nécessité d'apprendre " <i>la bonne langue</i> " (" <i>bien évidemment</i> ").
		S III Aborder thèmes grammaticaux (Ligne 118 à 126)	Relation de dépendance entre activités et matériel - thème grammatical à aborder: le dernier détermine le premier. Désir de trouver une réponse à comment aborder tout ce qu'il y a dans le texte. Insertion d'une prémisse ontologique: (" <i>sans dire ça on va le voir après</i> ")
	Faites-vous un exercice de planification pour aborder sujets grammaticaux?	S I Grammaire et usages (Ligne 128 à 136)	Planification: choix d'un document déclencheur. Récurrence de l'exemple "les temps du passé" pour parler des thèmes grammaticaux. Questions rhétoriques: importance de travailler usage grammatical dans un contexte.
	L'exercice de planification va-t-il accompagné d'un exercice de réflexion ultérieur?	S I Processus métacognitif des étudiants (Ligne 139 à 144)	Narration d'une histoire du passé pour justifier son procédé. Manifestation d'interpellation volontaire: " <i>c'est vrai, il faut que je le reprenne...</i> " Explicitation de l'objectif des tutorats: travail métacognitif des étudiants.
		S II Questions métacognitives (Ligne 144 à 147)	Discours rapporté des questions sur métacognition que l'enseignant pose aux étudiants en classe. Exemplification. Évaluation sur cette activité de réflexion: " <i>c'est vrai que ce n'est pas systématique</i> ".
		S III Journal de bord (Ligne 147 à 154)	Interpolation de correction: Substitution du mot "proposer" par "imposer". Jugement de vérité sur imposition de journal de bord à partir de l'expérience. Reprise de l'action "poser des questions" pour faire réfléchir aux étudiants. Paradoxe: activité libre et riche - activité non réalisée.

	Comment vous corrigez les étudiants?	S I Les étudiants corrigent eux-mêmes (Ligne 158 à 164)	Jugement d'évaluation négative (" <i>franchement</i> ") concernant l'utilisation de l'Internet et du traducteur par les étudiants. Phrases injonctives. Exemplification des questions que l'enseignant pose. Récurrence du thème "les temps du passé".
		S II La correction par le procédé d'interrogation. (Ligne 164 à 173)	Importance accordée à l'auto-correction des étudiants. Questions rhétoriques de la professeur vers les étudiants. Sobriété: Utilisation répétitive du "je" pour indiquer actions de correction.



Annexe 12
Tableau de traitement de l'information des entretiens non-directifs. Conventions:
ESDE1: Entretien semi-directif enseignant 1
ESDE2: Entretien semi-directif enseignant 2



Instrument	Questions	Nom des séquences (catégories)	Éléments des séquences (sous-catégories)
ENDE1	Pourquoi avez-vous choisi la bande-annonce du film <i>Le charme discret de la bourgeoisie</i> ?	SI Discours des élèves à l'université (Ligne 20 à 36)	Jugement de vérité et indication d'un lieu commun: discours de l'université publique (" <i>humour absurde</i> ", " <i>critique à la bourgeoisie</i> ") Verbe modal "pouvoir" conjugué au présent et au conditionnel pour nuancer le force du jugement.
	Qu'est-ce qui vous amène à utiliser des termes linguistiques avec les étudiants?	S I Langue comme objet d'étude (Ligne 46 à 59)	Expression d'une règle général pour les professeurs des langues: " <i>il s'agit de</i> " " <i>Bien sûr que</i> " Implication progressive de l'enseignant. Pronom "on": nous les professeurs de langue (y compris le chercheur). Renforcement par alibi.
		S II Étudiants connaissent termes linguistiques. (Ligne 66 à 76)	Litanies pour justifier pertinence de l'utilisation des termes linguistiques (" <i>j'ai vérifié</i> ", " <i>ils connaissent</i> ") Exemplification des questions ou des commentaires faits par les étudiants démontrant maîtrise du métalangage. Prise en charge complète des affirmations faites.

	Pourquoi votre prise de parole augmente-t-elle progressivement?	S I Interventions pour corriger vs. interventions pour participer au thème. (Ligne 120 à 124)	Distinction entre interventions pour corriger et interventions pour “questions thématiques”. Circonlocution sous forme de question indirecte à l’interlocuteur pour assurer compréhension (“ <i>je ne sais pas si je suis clair dans mes propos?</i> ”)
	Pourquoi imaginez-vous que la communication entre professeur - étudiants est plus réussie que la communication entre étudiants?	S I L’autorité en classe (Ligne 136 à 143)	Déclaration d’une vérité sur rôle de l’autorité du professeur en classe avec prise de responsabilité (“ <i>il me semble</i> ”, “ <i>je suis vraiment</i> ”). Expression de la nécessité d’une norme de façon subtile (“ <i>il faudrait</i> ”)
		S II Faire corriger les étudiants: décision du moment. (Ligne 148 à 156)	Sobriété: avec pronom “je” démonstration des procédures et des raisons pour amener les étudiants à corriger les camarades. Exemplification des cas concrets d’étudiants. Illogisme pour expliquer décision de faire participer les étudiants.
	Pourquoi faire des exemples qui pourraient être plus longs ou prendre plus longtemps?	S I Nécessité d’insister sur l’usage (Ligne 212 à 229)	Lyrisme: justifier sa décision de s’attarder dans l’explication de deux mots. Lieu commun: recherche du soutien de l’interlocuteur parce qu’ils partagent la même langue maternelle (“ <i>on pourrait dire que maître ce n’est pas maestro, c’est tout, n’est-ce pas?</i> ”)
		S II Partir de la connaissance de l’étudiant. (Ligne 231 à 237)	Litanie pour rendre clair l’usage à faire comprendre par l’étudiant. Style persuasif pour fonder son procédé: étudiant avait déjà une connaissance sur les mots. Prise de position complète du locuteur (“ <i>il m’a semblé</i> ”)
	Pourquoi avez-vous suivi une procédure de correction différente avec les verbes au subjonctif?	S I Le subjonctif en contexte (Ligne 256 à 259)	Prise en charge directe des explications sur son propre comportement. Discours direct: argumenter l’intérêt pour expliciter un aspect grammatical étudié (“ <i>rappelez-vous que l’on vient de parler...</i> ”) Répétition sur lien entre aspect grammatical - contexte.
	Quel intérêt aviez-vous à faire des blagues si les étudiants participaient comme vous vous y attendiez?	S I L’authenticité de la langue (Ligne 276 à 286)	Récit construit dans un ordre: jugement de vérité - explication savoir externe d’un acte de parole (faire une blague) - subjectivité (désir d’agir en langue).

	Vous demandiez pourquoi le narrateur utilisait “tu”. Pour quelle raison vous avez lancé la discussion à ce sujet-là?	S I La fonction de “tu” (Ligne 329 à 340)	Litanie pour signaler la “bizarrerie” dans l’utilisation de “tu”. Citation des passages du récit pour exemplifier utilisation de “tu”. Intentionnalité explicite de travailler avec ce récit (“...pour qu’ils disent des hypothèses...”)
		S II L’étudiant comme lecteur (Ligne 416 à 424)	Lyrisme: énumération des intentions pour travailler le “tu” dans un texte littéraire. Circonlocution: réaction de défense pour l’utilisation d’un mot. (“je ne sais pas si utiliser...”) Intérêt de mettre sur le même plan étudiant du FLE - lecteur d’une narration.
	Quel était l’objectif de travailler avec la vidéo sur un homme qui aime les femmes?	S I Activité: nécessité ou désir du professeur. (Ligne 372 à 376)	Style explicatif. Mélange entre proposition d’une activité comme nécessité et comme désir personnel. Utilisation des adjectifs renforçant l’utilité et l’intérêt de la vidéo (“personnage insolite”)
	Pendant les exposés vous avez changé de méthode de réalisation des corrections, pourquoi?	S I Le dilemme de l’exposé: corriger durant ou après? (Ligne 386 à 392)	Dénégation: “garder les commentaires pour la fin”. Pronom “on”: l’exposé vu depuis la perspective de tous les enseignants? Alibi pour partager “dilemme de l’exposé” avec l’interlocuteur. Adjectif “petite” pour nuancer erreurs des étudiants.
		S II Problèmes de communication (Ligne 392 à 396)	Engagement total dans les jugements de vérité portés (“je crois”, “je pense”) Jugement de vérité sur ce que les étudiants font ou pensent: responsabilité assumée par l’enseignant.
		S III Corriger pour continuer dans l’erreur. (Ligne 398 à 401)	Utilisation alternée de “je” et “on”. Ce dernier peut être le professeur ou quelqu’un d’autre. Le locuteur n’assume pas la décision d’explicitier le sujet.

		SIV Garder les commentaires pour la fin (Ligne 401 à 405)	Récurrence du thème “garder les commentaires pour la fin”: investissement du locuteur. Verbe “devoir”: montrer la contrainte d’interrompre en classe. Difficulté de savoir quand interrompre est annoncée comme vérité générale.
		S V Décontraction chez les étudiants (Ligne 405 à 411)	Récurrence du thème “garder les commentaires pour la fin”. Inclusion d’une nouvelle variable pour justifier son comportement: “décontraction”. Jugement de vérité sur attitudes des étudiants en prenant ses gardes.
	Vous pourriez expliquer pourquoi vous corrigez les étudiants une fois leurs discours a avancé et non au début?	S I Favoriser l’échange avant de corriger. (Ligne 452 à 465)	Explication à un comportement de manière objective: nature des discussions en général. Interpolations (“ <i>n’est-ce pas?</i> ”, “ <i>bon, il faut pas exagérer non plus</i> ”) Litanie pour soulager une tension et pour rester sur ses gardes.
	Pour quelle raison vous n’insistez pas à ce que l’étudiant se corrige?	S I Laisser du temps à la correction. (Ligne 476 à 490)	Insistance sur la prise de position défendue (“ <i>je crois</i> ”, “ <i>je ne suis pas sûr</i> ”) Interpolation: insertion d’un dialogue imaginé entre professeur et étudiants sur situation de correction. Utilisation de “je” et “on”: amener jugement à un stade de vérité générale.
	Pourquoi suivez-vous une procédure différente de correction avec chaque étudiant ou groupe exposant?	S I Hétérogénéité dans la correction. (Ligne 514 à 524)	Implication complète de l’enseignant dans sa prémisse: ne pas chercher homogénéité dans la correction. Recours à question rhétorique (“ <i>Quels sont les critères pour déterminer ça?</i> ”) comme forme de chercher solution à un dilemme.
		S II Niveau d’expression orale des étudiants. (Ligne 524 à 535)	Recherche d’implication de l’interlocuteur par lieu commun (“ <i>je ne sais pas si vous vous rappelez...</i> ”) Style descriptif. Transition d’un jugement à l’expression d’une loi ontologique
	Pourquoi avez-vous proposé l’exposé comme activité pour aborder les thématiques culturelles et historiques?	S I Étudiant responsable du discours. (Ligne 541 à 553)	Mises en relief du rôle propre et du rôle attendu des étudiants (“ <i>C’est moi qui dirige</i> ”, “ <i>c’est lui qui a la responsabilité.</i> ”) Prise en compte de l’interlocuteur pour assurer sa face et mettre en évidence travail du professeur.
		S II Les enjeux de l’exposé. (Ligne 554 à 557)	Amorce et déroulement de la parole avec prise de distance (“ <i>les exposants restent tout seuls avec le professeur</i> ”) Enseignant se rapproche de ses situations de classe (“ <i>Nous courons pas beaucoup de</i> ”)

			<i>risque... ”)</i>
	Qu'est-ce que vous pensez que l'activité de l'exposé peut apporter à l'apprentissage de la grammaire?	S I L'exposé pour se rappeler la grammaire. (Ligne 563 à 572)	Lieu commun: Donner de l'appui à la véracité d'une situation de classe concrète (“ <i>si vous vous rappelez... ”</i> , “ <i>n'est-ce pas? ”</i>) Litanie: répétition de l'adjectif démonstratif “c'est” pour donner plus de poids aux arguments.
		S II L'exposé pour privilégier un aspect grammatical? (Ligne 572 à 577)	Essai de faire disparaître un doute par l'expression des règles d'utilisation des formes grammaticales dans une situation de communication concrète (“ <i>il y aura nécessairement... ”</i>)
	Que peut apporter l'activité des exposés au développement des capacités pour l'enseignement en général et pour l'enseignement de la grammaire en particulier?	S I Habilités pour exposer et pour enseigner (Ligne 586 à 591)	Recours à l'infinitif et à la nominalisation: liste de consignes à suivre pour le futur professeur. Recherche constante d'implication de l'expérience du chercheur comme enseignant.
		S II Exposer c'est choisir des formes de la grammaire. (Ligne 591 à 601)	Prise de distance maintenue par l'enseignant. Les étudiants: seul sujet des activités (“ <i>ils sont en train de... ”</i>) Référence à une réalité comme si elle était connue par tous et aux normes qui en découlent (“ <i>la manière de présenter implique... ”</i>)
	Comment l'exposé pourrait-il améliorer la manière d'enseigner la grammaire?	S I Enseignement: fruit d'une réflexion personnelle. (Ligne 627 à 639)	Expression de l'hypothèse pour expliciter attentes et craintes du futur des étudiants. Interpolation: explication complémentaire comme preuve de l'existence des cours de didactique et pédagogie. Prise de position assumée (“ <i>je pense que ce n'est pas ma fonction... ”</i>)
		S II Récupérer ou refuser l'activité de l'exposé? (Ligne 640 à 646)	Exemplification pour illustrer manière dont les étudiants peuvent mener à bien réflexion personnelle. Utilisation répétitive de “peut-être” et présence d'un lapsus: indicateurs d'un manque de sécurité sur l'utilité des exposés.
		S III Apprendre pour enseigner vs. Apprendre pour apprécier (Ligne 650 à 663)	Tentative d'amener un point de vue personnelle à une formulation des normes à respecter au niveau axiologique (“ <i>il me semble que...il faut ”</i>) Apparition d'idée refusée (“ <i>bien sûr, ils sont en train d'apprendre pour enseigner ”</i>) Pronom “on”: exprimer ce que l'apprentissage des langues a comme valeur générale.

		S IV Apprendre la valeur d'une langue (Ligne 663 à 671)	Évaluations portées sur l'utilité d'apprendre une langue. Illogisme pour expliquer utilité d'apprendre les mathématiques. Alibi pour obtenir complicité de la part de l'interlocuteur.
		S V Transmettre conscience de la valeur (Ligne 674 à 677)	Évaluation portée sur l'utilité d'enseigner une langue. Interpolation: nécessité d'éclaircir concept de "transmission" (" <i>pas transmettre comme on transmet une connaissance</i> ")
	Pourquoi des fois il apparaît la correction explicite sur les textes écrits par les étudiants?	S I Étudiants corrigent et professeur écrit. (Ligne 679 à 683)	Style explicatif. Recours à l'exemplification et aux constructions de mise en relief pour rendre évident action de correction (" <i>c'est moi qui écrit...Ce sont eux qui ont dit</i> ")
	Il y a des symboles qui ne sont pas associés à une erreur de grammaire. Alors, sont-ils associés à un aspect de contenu?	S I Souligner pour le profit du professeur (Ligne 693 à 696)	Utilisation fréquente du pronom "je" pour mettre l'accent sur les actions faites et l'intention derrière. Style explicatif. Litanie sur raison de souligner des idées.
		S II Codifier clairement (Ligne 709 à 714)	Verbe modal "devoir" pour approfondir moment d'introspection et pour s'évaluer soi-même. Évaluation conclue par explicitation d'une manière d'agir n'étant pas propre à sa personnalité.

Instrument	Questions	Nom des séquences	Éléments des séquences
ESDE2	L'histoire que les histoires racontaient, l'avaient-ils inventée? Ont-ils lu cette histoire?	S I Clarté de la grammaire pour les étudiants (Ligne 12 à 19)	Style explicatif et narratif. Utilisation répétitive du pronom "je": acceptation de la responsabilité de l'activité proposée. Manifestation d'un intérêt personnel dans proposition de l'activité: (" <i>j'en profite de travailler certaines choses qu'il (le stagiaire) voit avec eux (les étudiants).</i> ")
	Les activités proposées en classe avaient-elles des objectifs d'ordre grammatical seulement?	S I But grammatical comme but central. (Ligne 32 à 36)	Interpolation par question. Signe de défense et d'intégration d'une hypothèse (<i>c'était la découverte du plus-que-parfait?</i>) Développement des idées par énumération: convaincre et se convaincre d'autres buts de l'activité. Conclusion: acceptation de l'hypothèse initiale après détournement.

		S II Intention de travailler aspects idéologiques. (Ligne 38 à 44)	Expression explicite des intentions de l'enseignant. Illogisme: Explication incomplète de l'échec d'une partie de l'activité. (<i>"Mais je n'ai pas pu développer le cours comme je le voulais. C'est pourquoi on n'a pas pu aborder...."</i>) Forme impersonnelle pour illustrer valeur de vérité objective (<i>"C'était évident..."</i>)
		S III Deux professeurs: continuité des cours en péril. (Ligne 44 à 48)	Litanie sur difficulté de donner continuité avec un autre professeur: besoin d'exprimer et de résoudre la tension. (<i>"c'est pas évident", "c'est difficile", "on n'arrive pas"</i>) Jugement comme s'agissant d'un fait naturel et généralisable (<i>"c'est vrai que c'est difficile"</i>)
	Pourquoi posez-vous autant de questions aux étudiants au moment d'arriver à une explication des temps verbaux?	S I Professeur qui explique vs. professeur qui interroge (Ligne 55 à 61)	Style narratif: discours direct pour possibles interventions des étudiants. Exemplification suivi d'une interpellation: besoin de justification et de renforcer ses convictions (<i>"tu vois, il faut qu'ils réfléchissent..."</i>) Jugements sur l'utilité, l'intentionnalité et ses opinions personnelles pour aboutir à stipuler des vérités (<i>"il faut...", "il n'y a pas", "il y en a..."</i>)
		S II Les questions pour faire réfléchir (Ligne 61 à 65)	Récurrence du thème "poser des questions": investissement complet de l'enseignant dans son action Jugements fréquents sur l'utilité et l'intentionnalité de ses actions (<i>"la question pour moi...", "c'est ce que je cherche..."</i>) Recherche d'implication de l'interlocuteur pour valider ses arguments
	D'où viennent les explications et les savoirs que vous exprimez en classe?	S I Travail à partir d'une réalité concrète (Ligne 71 à 75)	Recours à la répétition de construction des énoncés: faire impression d'énumérer liste des raisons. Style descriptif.
		S II Explication conduite par questions (Ligne 75 à 81)	Utilisation du discours direct comme moyen d'exemplifier les questions posées aux étudiants. Récurrence du thème "faire les étudiants réfléchir". Utilisation intercalée des pronoms sujets "nous" et "on" peut montrer passage des actions dans la salle de classe à l'expression des vérités générales (<i>"c'est comme ça qu'on explore, qu'on travaille...", "qu'est-ce que nous avons fait?"</i>)
		S III Méthode des étudiants pour la conceptualisation (Ligne 81 à 86)	Récurrence de la justification pour poser des questions: dénégation pour se persuader et persuader l'interlocuteur. Jugement personnel sur la réalité des étudiants (<i>"je crois que c'est la conception qu'ils ont pu former"</i>) Utilisation répétitive du pronom "ils" pour expliciter les actions des étudiants.

		S IV Revenir dans les connaissances (Ligne 89 à 93)	Lyrisme sur idée de voir les connaissances comme recyclables. Justification des actions renforcée par manifestation des évidences (<i>“Normalement, c’est comme ça”, “on l’avait déjà fait...”</i>)
	Pour quelle raison envoyez-vous les activités, les documents écrits et sonores avant le cours?	S I Décisions pour favoriser gestion du temps (Ligne 102 à 108)	Interpolation: question interpellant l’interlocuteur et donnant du temps à la réflexion. (<i>“Qu’est-ce que ça me permet?”</i>) Répétition d’une construction de phrase pour donner plus d’appui aux arguments. Distance prise dans l’exemplification des situations de classe pour inclure tous les enseignants (<i>“si on n’a pas pu travailler...”, “si on apporte un document trop long...”</i>)
		S II Lutte contre la traduction et l’utilisation de l’espagnol (Ligne 108 à 113)	Rupture dans la progression du raisonnement pour inclure une information à considérer comme loi à suivre (<i>“Ah oui, il faut savoir...”</i>). Style narratif sur le comportement des étudiants. Acceptation finale d’une action peut-être refusée (<i>“Parfois c’est vrai que je leur envoie...”</i>)
		S III Les devoirs pour travailler la langue à sa manière. (Ligne 113 à 119)	Interpellation de l’interlocuteur: moyen de persuasion (<i>“ils vont pas avoir de contact avec la langue, d’accord?”</i>) Litanie pour explorer sous différents angles décision d’envoyer travail à la maison. Travail autonome de l’étudiant exprimé comme obligation: paradoxe.
	Avant de commencer le contrôle, vous avez fait la précision aux étudiants que vous leur feriez des corrections si nécessaire. Pourquoi?	S I Décontracter le moment de l’évaluation (Ligne 167 à 169)	Développement du discours dans une structure cause ou hypothèse - conséquence (<i>“S’ils pensent qu’ils ne peuvent pas se tromper donc ils vont être angoissés”</i>)
		S II Conditions d’évaluation souples (169 à 172)	Implication de l’interlocuteur pour donner plus de force à l’évidence. Paradoxe: essaie de faire entrer en résonance la rigueur de l’évaluation avec des conditions souples de sa passation. Répétition de la construction “vous ne pouvez pas” pour montrer le poids lourd de l’interdiction.
		S III Évaluation participative (Ligne 172 à 177)	Jugements de vérité (<i>“Je pense que...”</i>) exprimés d’abord depuis un angle plus objectif et de vérité déjà définie (<i>“ça leur permet...”, “ça crée une ambiance...”</i>) Litanie par la répétition des mots “facile”, “ambiance” et du pronom “ils” pour indiquer désir de laisser clair les arguments.
	Il y a des gestes que vous	S I	Sobriété: acceptation d’un comportement de l’enseignant.

	faisiez et les étudiants paraissaient comprendre. Vous les faites normalement dans vos cours?	Création et signification des gestes (Ligne 182 à 190)	Litanie pour exprimer côté implicite des gestes et leur présence durable: passion et engagement de l'enseignant dans cet aspect (<i>"c'est pas que je leur dise..."</i> , <i>"c'est dès le début"</i>)
		S II Valeur de reconnaître l'erreur (Ligne 190 à 193)	Jugement de vérité: l'enseignant parle d'une réalité qu'il connaît bien (<i>"cela veut dire okay, ils connaissent l'erreur"</i>) Certains jugements amenés à un stade de vérité partagée de manière globale (<i>"là on sait qu'il faut faire..."</i>)
	Pourquoi vous avez indiqué les temps verbaux à utiliser à un moment différent de l'évaluation de chaque groupe?	S I Buts de l'évaluation (Ligne 203 à 212)	Dénégation pour montrer sincérité dans l'intention derrière son agir. Sobriété: engagement complet pour exprimer des buts autres que le grammatical (<i>"c'est pas ce que j'ai évalué..."</i>) Récurrence de l'idée "faire voir que les connaissances sont réutilisables"
	C'est vous qui choisissez le type de matériel et les thématiques des documents travaillés en classe?	S I Matériel de l'étudiant et matériel du professeur (Ligne 235 à 242)	Style explicatif. Construction des phrases avec mise en relief pour distinguer décisions de l'enseignant et des étudiants (<i>"quand ils doivent faire des recherches, c'est à eux de chercher"</i>)
	Avez-vous essayé de faire que les étudiants prennent cette décision d'apporter leur propre matériel en classe?	S I Les intérêts du professeur dans le choix du matériel (Ligne 249 à 253)	Interpolation de sustentation: amorce de l'intervention cherchant sa propre défense. Implication complète pour faire ressortir intention d'accepter matériel des étudiants (<i>"si ça me semble intéressant"</i>)
	Pourquoi pensez-vous que parfois vous corrigez tout de suite le mot ou la phrase de l'étudiant et d'autres fois non?	S I Facteurs influant méthodologie de correction. (Ligne 271 à 284)	Lieux communs: implication de l'interlocuteur comme témoin et comme professeur (<i>"tu connais les personnes..."</i> , <i>"là tu vois, Henri le petit gros aux lunettes"</i>) Litanie: investissement de l'enseignant pour rendre évident les facteurs déterminant la stratégie de correction.
	À quoi ça sert de faire cette précision concernant les temps? Pour que les étudiants se situent dans le temps?	S I Aborder la perspective du temps. (Ligne 296 à 299)	Sobriété: Compromis et intention pleine de manifester son jugement sur l'importance de se situer dans le temps. Interpolation de rétraction: affirmation rendant égalitaires deux composants de la communication (<i>"Surtout, ben non, à l'écrit et à l'oral bien évidemment"</i>)
		S II	Réintroduction de l'idée "se situer dans le temps" après avoir donné une évidence des

		Questions pour se situer dans le temps (Ligne 299 à 304)	situations de classe. Essai d'impliquer l'interlocuteur dans une constatation de l'évidence. Formulation des questions imaginées pour la classe avec valeur rhétorique (" <i>est-ce que ça s'est déjà passé?</i> ")
		S III Rendre conscient de la prononciation et de la conjugaison (Ligne 304 à 312)	Lyrisme: l'enseignant se tâche de rendre évident l'importance du thème "se situer dans le temps" Implication complète dans les jugements de vérité sur les raisons de son action (" <i>pour moi, c'est important</i> ", " <i>je crois que ça sert à se situer...</i> ", " <i>je pense que si on est conscient...</i> ")
	Vous avez fait compléter une fiche sur la formation du futur simple, c'est la première fois que vous appliquez cette méthode pour évaluer la maîtrise des temps verbaux?	S I Activités d'évaluation et de notation (Ligne 318 à 322)	Interpolation de sustentation: signe de défense pour commencer le discours et contredire vision du chercheur (" <i>Ce n'est pas comme ça que j'évalue</i> ") Interpolation de rétraction dans la définition d'évaluation (" <i>l'évaluation vient quand la production arrive. Je veux dire la notation plutôt</i> ")
		S II Mécaniser la théorie pour se rappeler. (Ligne 322 à 328)	Répétition du mot "mécaniser" au début de la séquence: donner force à l'inclusion d'un nouvel argument. Interpolation: rupture pour manifester idée fausse sur la note à donner dans l'activité (" <i>Parfois ils pensent que ce sont des notes, mais ce ne sont pas de notes</i> ") Connecteur d'opposition "mais" pour marquer différence entre théorie et pratique.
	De quelle manière pensez-vous que cette stratégie de faire les étudiants réfléchir à la règle va contribuer dans leur formation comme futurs professeurs de langue?	S I La nécessité de connaître la grammaire (Ligne 332 à 337)	Formes verbales impersonnelles pour communiquer une nécessité imposée ailleurs (" <i>Il faut tenir compte qu'il faut qu'ils connaissent...</i> ") Expression de la concession pour réussir à mettre en relief l'importance et la possibilité d'étudier la théorie en même temps que l'aspect communicatif. Questions rhétoriques sur inutilité d'enseigner la grammaire (" <i>Pourquoi enseigner la grammaire?</i> ")
		S II Comprendre pour enseigner (Ligne 337 à 341)	Formulation des questions indirectes pour convoquer l'affiliation de l'interlocuteur aux idées (" <i>quelle relation établir</i> ", <i>de quelle manière ils vont travailler</i> ") Jugement de vérité personnel renforcé par expression des prémisses à valeur générale (" <i>je pense qu'il faut...</i> ")
	Dans la fiche sur le futur simple, seulement deux étudiants ont eu de bons	S I Non-communication des activités avec note	Construction des phrases comme pour montrer des évidences (" <i>ça c'est le problème...</i> ", " <i>c'est clair que si je leur avais dit...</i> ") Litanie pour insister sur décision de ne pas prévenir les étudiants concernant les activités

	résultats. Qu'en pensez-vous? Vous vous y attendiez?	(Ligne 362 à 367)	d'évaluation.
		S II Le processus de la formalisation des concepts (Ligne 367 à 375)	Jugements explicites sur l'intention de laisser du temps à la conceptualisation (<i>"Moi, je ne m'inquiète pas trop", "je le sais aussi"</i>) Structure des phrases pour mettre en relief l'intérêt de l'enseignante ainsi que le moment de conceptualisation chez les étudiants (<i>"là c'est qu'ils commencent à voir..."</i> , <i>"ce qui m'intéresse pour l'instant..."</i>)
		S III Activité de théorisation comme activité de métacognition (Ligne 375 à 378)	Utilisation récurrente des expressions et des conjonctions de but pour montrer l'importance des fiches de théorisation (<i>"c'est dans le but..."</i> , <i>"c'est pourquoi je leur demande..."</i> , <i>"c'est dans l'objectif..."</i>) Verbes modaux "pouvoir" et "devoir" pour mitiger son opinion par rapport aux façons d'apprendre.
		S IV Désavantage des outils technologiques (Ligne 378 à 392)	Expression métaphorique pour signaler de façon plus concrète problème des outils technologiques (<i>"il faut que je me batte..."</i> , <i>"...est devenu vraiment un obstacle"</i>) Recours au discours rapporté pour exemplification des constructions cognitives que l'on peut faire de la langue. Utilisation répétitive de construction des phrases fait l'impression d'accumulation des preuves (<i>"ils ne savent pas"</i> , <i>"ils ne sont pas conscients"</i>)
	Pourquoi vous faites cet appel à prendre conscience et à bien utiliser les autres règles et temps verbaux?	S I La boîte à outils de la langue (Ligne 404 à 411)	Questions rhétoriques pour capter l'attention de l'interlocuteur (<i>"et les autres?, on les oublie?, on les laisse passer?"</i>) Recherche d'implication de l'interlocuteur afin de chercher son adhésion. Exemplification conclue par jugement de vérité portant sur l'utilité de son agir.
		S II Utilité de faire prendre conscience (Ligne 411 à 416)	Interpolation sous forme de questions pour réfléchir aux raisons que l'enseignant va donner (<i>"est-ce que ça c'est embêtant pour eux?"</i>) Force de raisons ressentie par accumulation du même type de phrases. Adverbe "bien évidemment" pour réduire son engagement vis-à-vis ses propos (<i>"bien évidemment c'est pas tous"</i>)
	Pourquoi procédez-vous de forme différente avec le groupe exposant et avec le reste de la classe?	S I Opportunité de se débrouiller linguistiquement (Ligne 428 à 437)	Interpellation par un alibi de lieu commun (<i>"Même pour nous, quand nous sommes déjà diplômés, ouais?"</i>) Sobriété: engagement de la part de l'enseignant sur la validité de ses propos en faisant recours aux mêmes amorces de phrases et à l'accumulation (<i>"si l'article a été lu, si la préparation a été faite"</i>)

		S II Éviter la transmission des fautes (Ligne 437 à 440)	Récurrence de remplissage sur la question posée pour se rappeler et structurer son discours (“ <i>pourquoi les autres...oui, d'accord</i> ”) Illogisme: l’enseignant tente de faire un raisonnement solide pour justifier son comportement mais cela lui est difficile (“ <i>je ne sais pas pourquoi c’est plus représentatif, ils vont le répéter...</i> ”)
		S III La correction en situation d’exposé (Ligne 440 à 444)	Faible logique: l’enseignant n’arrive pas à exprimer explicitement son raisonnement (“ <i>sauf si c’est quelque chose vraiment ouais?</i> ”) L’échec va accompagné d’un alibi pour que son interlocuteur manifeste la compréhension de ses propos implicites. Utilisation du pronom “tu” pour mettre l’interlocuteur à la place de l’étudiant et qu’il comprenne la situation.
		S IV Évaluation de la capacité à se servir de la langue (Ligne 459 à 463)	Récurrence et lyrisme par rapport à l’idée selon laquelle les étudiants sont amenés à faire usage de toutes leurs stratégies et habiletés lors des exposés. Inclusion d’une anecdote de classe récente pour rendre plus valable son intérêt pour mettre à épreuve la capacité des étudiants.
	En quoi vous pensez que le travail de métacognition peut contribuer dans leur exercice futur comme professeurs de langues?	S I Enseigner: réfléchir à son propre apprentissage. (Ligne 511 à 520)	Développement du discours à travers des hypothèses presque confirmés sur le comportement des étudiants en tant que futurs professeurs (“ <i>ils vont se dire non mais les autres, ils pensent aussi</i> ”) Lyrisme: investissement affectif remarqué par l’utilisation des mots ayant une forte charge connotative (“ <i>petites bêtes dépourvues de cerveau.</i> ”)
	Pensez-vous que ça serait bien de parler aux étudiants de ce qu’ils pourraient ou devraient faire lorsqu’ils seront enseignants?	S I Aspects à considérer en enseignement des langues (Ligne 525 à 527)	Recours à un alibi pour chercher dans l’interlocuteur un soutien pour résoudre un conflit (“ <i>c’est ce que j’allais te dire</i> ”) Conflit interne transformé en problème relevant des autorités dans la discipline pour indiquer nécessité de s’en occuper (“ <i>c’est une autre chose qu’on n’a pas pris en considération...</i> ”)
		S II Apprendre à réfléchir à ses capacités pédagogiques (Ligne 529 à 546)	Style explicatif et narratif: énumération plus ou moins explicite des points à prendre en compte et inclusion des histoires de classe réelles. Interpellation de l’interlocuteur pour plusieurs objectifs: le mettre à la place de celui qui reçoit des instructions ou une formation (“ <i>ce n’est pas quelque chose que tu vas leur demander...</i> ”), assurer la crédibilité de l’histoire (“ <i>tu n’as pas été présente</i> ”). Formulation des questions-exemple à poser aux étudiants.
	En ce qui concerne le contrôle, d’où est venue le choix de cette petite activité que vous avez planifiée et	S I Évaluation axée sur le lexique et sur stratégies d’apprentissage (Ligne 550 à 587)	Sobriété: prise de responsabilité et de décision intentionnelle sur l’activité proposée, renforcée par l’usage des adverbes et verbes modaux (“ <i>je le demandais vraiment</i> ”, “ <i>ce que je voulais voir, c’est vraiment...</i> ”) Mise en évidence de la complète subjectivité dans la réponse par l’expression des désirs

	qui se centrait surtout sur l'apprentissage lexical, la compréhension et la description de l'histoire?		et des intérêts propres.
		S II Varier les activités pour faire varier les stratégies (Ligne 657 à 561)	Investissement complet dans l'expression des jugements et des actions par utilisation récurrente (<i>"j'ai vu que cela fonctionne"</i> , <i>"pour moi, c'est une manière de travailler..."</i>) Expression de la conséquence de ses actions à la manière d'une déclaration, renforçant sa validité (<i>"après ils savent se servir de cette stratégie..."</i>)
	Quel rôle ou importance occupaient les autres aspects grammaticaux de la langue lors de ce contrôle?	S I Évaluation sur l'assemblage des connaissances. (Ligne 564 à 570)	Récurrence du thème "le but est le travail sur le lexique" au début de la réponse: stratégie pour avoir le temps de penser à la suite. Recours aux exemples concrets d'autres aspects grammaticaux et d'organisation du discours (<i>"ils pouvaient me parler de quelque chose qui s'était passé"</i>) Implication du chercheur par questions rhétoriques et en le convoquant à suivre des instructions ou conseils (<i>"ce n'est pas nécessaire que tu leur dises d'accord?"</i>)