





**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DES LETTRES

**Approche contextuelle des pratiques interactionnelles et  
des représentations professorales dans l'enseignement du  
FLE en milieu alloglotte.**

**Le cas de l'Université Nationale au Costa Rica.**

Thèse présentée  
en vue de l'obtention du grade de Docteur ès Lettres  
en Français Langue Étrangère

Directeur de thèse: Professeur Laurent Gajo (Université de Genève, Suisse)

Jury: Professeure Isabelle Racine (Université de Genève, Suisse), présidente  
Professeure Claire Forel (Université de Genève, Suisse)  
Professeur Albino Chacón (Université Nationale, Costa Rica)

# Table des matières

Table des matières .....	i
Liste des tableaux .....	v
Liste des figures.....	vi
Liste des sigles.....	vii
Remerciements .....	viii
Introduction .....	1
Chapitre 1 Cadrage théorique.....	6
1.1 De la didactique des langues à une didactique <i>contextualisée</i> des langues en passant par l'interactionnisme social .....	10
1.1.1 La didactique des langues (DDL) .....	13
1.1.2 Les modèles classiques et modernes de la communication .....	16
1.1.3 Incidence des modèles de communication en didactique des langues .....	22
1.1.4 La notion de contexte : évolution et usage pour une didactique contextualisée des langues.....	30
1.1.5 La notion de contexte et notre objet d'étude.....	37
1.2 Deux regards pour aborder le contexte dans l'analyse.....	44
1.2.1 Le contexte selon un regard épistémologique.....	44
1.2.2 Le contexte selon un regard pragmatique.....	63
1.3 Une perspective de recherche ascendante .....	69
1.4 La notion de contextualisation pour la DDL .....	73
1.4.1 La contextualisation mentionnée/en mention .....	77
1.4.2 La contextualisation en action/en usage/dans l'agir.....	78
Chapitre 2 Outils analytiques .....	80
2.1 L'action et l'activité .....	80
2.2 L'activité prescrite vs l'activité réelle.....	84

2.3 L'interaction .....	86
2.4 L'agir professoral.....	91
2.5 Les représentations sociales.....	94
2.5.1 Polysémie autour de la notion de représentation sociale.....	95
2.5.2 Les représentations sociales : un lieu de contact entre la linguistique et la didactique des langues.....	98
2.5.3 Les représentations sociales dans le cas de notre objet d'étude.....	100
2.6 La place de l'espagnol en classe de FLE (langue maternelle vs langue étrangère).....	103
2.7 Les incidences du CECR dans la culture éducative locale et globale.....	106
2.7.1 Les dimensions pédagogiques et méthodologiques (micro/mésococontexte).....	109
2.7.2 Les dimensions organisationnelles et institutionnelles (mésococontexte).....	110
2.7.3 Les dimensions sociales et culturelles (mésococontexte glocal) .....	111
2.7.4 Dimensions des politiques linguistiques éducatives (mésococontexte glocal) .....	112
Chapitre 3 Cadrage méthodologique .....	115
3.1 Terrain de recherche.....	115
3.1.1 Le microcontexte : la classe de FLE à l'UNA.....	116
3.1.2 Le mésococontexte: l'environnement institutionnel.....	120
3.1.3 Le macrocontexte : contexte local et contexte global imbriqués.....	124
3.2 Constitution du Corpus.....	138
3.2.1 L'analyse à partir de séquences vidéo .....	138
3.2.2 Les entretiens de recherche et les documents autoréflexifs.....	139
3.2.3 Un questionnaire adressé aux enseignants de la 4 <sup>ème</sup> année .....	143
3.3 Démarche méthodologique.....	144
Chapitre 4 Analyse .....	149
4.1 Fonctions de la langue maternelle : l'espagnol.....	153
4.1.1 Références à la langue maternelle (en mention) .....	154
4.1.2 Espagnol : langue d'usage (en action).....	158
4.1.3 Absence de la langue maternelle.....	172
4.2 Présence d'autres langues.....	178

4.2.1	Anglais (en usage/en action).....	179
4.2.2	Langues diverses (en mention) .....	180
4.3	Une mise en perspective de l'activité didactique.....	184
4.3.1	La consigne : un indicateur de la stratégie didactique de l'enseignant .....	185
4.3.2	Les décalages entre l'agir professoral et les stratégies des apprenants .....	191
4.4	Les stratégies de l'enseignant .....	201
4.4.1	L'agir professoral en début de formation .....	202
4.4.2	L'apprenant multidimensionnel dans les cours avancés .....	208
4.5	La didactisation des supports technologiques .....	213
4.5.1	Utilisation du portable en classe .....	213
4.5.2	Des outils pour la communication avec des indices du contexte.....	215
4.6	Les effets de (dé)contextualisation dans le déroulement de l'activité didactique .....	222
4.6.1	Contexte didactique des interactions à caractère universel .....	225
4.6.2	<i>Glocalisation</i> de la classe et représentations .....	226
4.6.3	Du microcontexte vers le macrocontexte : des cours avancés délocalisés .....	230
	Conclusions et recommandations .....	233
	Bibliographie.....	242
	Annexes.....	i
1.	Grilles d'accompagnement des séquences .....	i
2.	Tableaux synoptiques.....	iv
1.	Tableau synoptique de la séquence LLJ 203 Francés II (II-2010).....	iv
2.	Tableau synoptique de la séquence LLJ 203 Francés II (II-2011).....	vii
3.	Entretiens.....	x
1.	Protocole d'entretien à l'enseignant de la séquence LLJ203 Francés II (II-2010).....	x
2.	Transcription pour l'entretien concernant la séquence LLJ203 Francés II (II-2010) .....	xiii
3.	Synopsis pour la séquence LLJ203 Francés II (II-2011).....	xxiv
4.	Synopsis pour la séquence LLJ412 Atelier d'expression oral II (II-2011) .....	xxvii
4.	Transcriptions des séquences.....	xxxiii
1.	LLJ203 Francés II (II-2010).....	xxxiii

2.	LLJ203 Francés II (II-2011) .....	xl
3.	LLJ200 Francés I (I-2016).....	xlix
4.	LLJ412 Atelier d'expression orale II (II-2011) .....	lxiv
5.	LLJ203 Francés II (II-2016) .....	lxix
6.	LLJ400 Compréhension et expression orale IV (II-2011).....	lxxiii
5.	Documents autoréflexifs.....	i
1.	Commentaire de l'enseignant de la séquence LLJ203 Francés II (II-2010).....	i
2.	Commentaire de l'enseignant de la séquence LLJ203 Francés II (II-2011).....	ii
3.	Commentaire de l'enseignant de la séquence LLJ200 Francés I (I-2016). .....	iii

## Liste des tableaux

Tableau I.	L'« interaction » selon l'optique de trois disciplines .....	14
Tableau II.	Dimension sociale de la linguistique .....	25
Tableau III.	Schéma co-texte ≠ contexte .....	50
Tableau IV.	Extensions notionnelles (co-texte ≠ contexte) .....	51
Tableau V.	Bachelor en Langue Française .....	122
Tableau VI.	Bachelor en Enseignement du FLE .....	123
Tableau VII.	Conventions de transcription.....	139
Tableau VIII.	Principes épistémologiques de recherche.....	147
Tableau IX.	La place de l'espagnol en classe.....	177
Tableau X.	Activités prescrites vs activités réelles .....	198
Tableau XI.	Outils et stratégies pour les interactions dans/en dehors de la classe.....	218

## Liste des figures

Figure 1.	Modèle d'organisation contextuelle autour de la séquence de cours .....	64
Figure 2.	Perspective ascendante .....	69
Figure 3.	Didactique contextualisée /contextualisation.....	76
Figure 4.	La contextualisation en mention vs la contextualisation en action .....	77
Figure 5.	Sens et contraintes des interactions en FLE.....	90
Figure 6.	Situation linguistique des enfants indigènes .....	129
Figure 7.	« Radiografía laboral » .....	135



## Liste des sigles

LE : Langue Étrangère

LM : Langue Maternelle

FLE: Français Langue Étrangère

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques

ELM : Espagnol Langue Maternelle

UNA: Université Nationale de Costa Rica

UCR : Université de Costa Rica

UNED : Université de l'État à Distance

ELCL : École de Littérature et Sciences du Langage

CECR: Cadre européen commun de référence pour les langues

DDL : Didactique des langues-cultures

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie.

AUF : Agence universitaire pour la Francophonie

IFAC : Institut Français pour l'Amérique Centrale

SINAES : Système National d'Accréditation pour l'Éducation Supérieure

CONARE : Conseil National de Recteurs

MEP : Ministère de l'Éducation Publique du Costa Rica

INEC : Institut National de Statistiques et Censuses de Costa Rica

# Remerciements

Il me sera très difficile de remercier tout le monde car c'est grâce à l'aide de nombreuses personnes que j'ai pu mener cette thèse à son terme.

Je voudrais tout d'abord remercier grandement mon directeur de thèse, Laurent Gajo, pour toute son aide et ses enseignements. Je suis ravie d'avoir travaillé en sa compagnie car outre son appui scientifique, il a toujours été là pour me soutenir entre Genève et le Costa Rica et me conseiller au cours de l'élaboration de cette thèse.

Je remercie également la Confédération Suisse et la Junta de Becas de l'Université Nationale pour l'aide académique, financière et institutionnelle qui m'a permis d'entreprendre ce chemin doctoral. Un grand merci en particulier à Maria Teresa Mena Coto pour tous ses généreux conseils.

Les membres du Conseil Académique de l'École de Littérature et Sciences du Langage et le Conseil de la Faculté de Philosophie et Lettres m'ont soutenu dans les démarches administratives tout au long de ces années de thèse.

Mes collègues et les étudiants de français, qui ont très gentiment accepté de participer à ma recherche, ils ont pris le temps de répondre à mes demandes et m'ont ouvert la porte de leur classe. Leurs apports ont beaucoup enrichi mon travail. Pour tout cela je les remercie.

Je tiens à remercier le professeur Albino Chacon pour avoir accepté de participer à mon jury de thèse et pour sa participation scientifique ainsi que le temps qu'il a consacré à la lecture de ma thèse.

Je remercie également les Professeures Isabelle Racine, Claire Antonella Forel, Anne-Claude Berthoud pour l'honneur qu'elles me font d'être dans mon jury de thèse.

Je tiens à remercier particulièrement mes parents pour leur appui inconditionnel et leurs aimables conseils qui m'ont accompagné tout au long de l'élaboration de ma thèse.

Je remercie toutes les personnes avec qui j'ai partagé mes études et notamment ces années de thèse. ¡Muchas gracias a todos !

Mes derniers remerciements vont à Randall qui a tout fait pour m'aider, qui m'a soutenu et surtout supporté dans tout ce que j'ai entrepris et mes deux filles Eleonora et Leticia qui sont nées et ont grandi en même temps que cette thèse.

# Introduction

*[...] écrire, parler, penser et se construire, se développer, est aussi affaire d'affects, d'expérience, de pratiques sociales et langagières, de rencontres, de contextes sociaux, scolaires et culturels, dans lesquels les sujets s'engagent ou auxquels ils résistent.*

(Bucheton, 2008 : 10)

Dans le cadre du Doctorat en lettres à l'Université de Genève, ce travail de recherche a comme principal objet d'étude l'analyse des effets du contexte sur les pratiques didactiques en classe de Français Langue Étrangère (désormais FLE).

Selon la lignée en didactique contextualisée des langues (DDL), nous partons du principe que le contexte est rendu pertinent, de manière directe ou indirecte, dans les interactions en classe de langue et que l'on peut retrouver aussi des effets du contexte dans l'agir professoral et dans les représentations sociales.

Notre analyse de l'activité didactique se développe donc à partir de la compréhension d'un contexte d'enseignement-apprentissage particulier. Plus précisément, nous souhaitons éclairer, dans le cas particulier de l'enseignement-apprentissage du FLE à l'Université Nationale (UNA) au Costa Rica, le rapport existant entre l'activité didactique et le contexte.

Il s'agit d'un contexte institutionnel hispanophone où des apprenants universitaires sont formés à l'enseignement-apprentissage du français. Le processus d'enseignement-apprentissage de ce terrain présente, entre autres spécificités, la particularité qu'il se déroule en contexte alloglotte parce que la langue de la classe n'est pas la langue de l'environnement (institutionnel et national).

Pour analyser la situation de l'enseignement du FLE dans ce contexte singulier, les sous-questions suivantes sont fondamentales: a) quels sont les phénomènes de contextualisation des pratiques didactiques? b) comment se transforment les interactions et/ou les représentations

lorsque des éléments contextuels apparaissent entrelacés à l'activité didactique ? c) quel est le traitement de la langue maternelle en classe de FLE selon les différents niveaux d'apprentissage où se situent les interactions? d) que nous disent les représentations professorales autour de l'usage ou de l'absence de la LM? d) existe-t-il une abstraction du contexte dans la réalisation de l'activité didactique ?

Afin de répondre à ces questions de recherche, le cadrage théorique constitue le premier chapitre de la thèse. Nous présentons une base conceptuelle autour de la notion clé de ce travail : le contexte. Cette notion sert de fondement à notre *approche contextuelle* pour l'analyse des interactions, de l'agir professoral et des représentations. Elle permet aussi de créer une structure pour organiser notre étude selon deux entrées d'analyse: l'une théorique et l'autre plus descriptive.

De manière plus précise, ces entrées d'analyse sont, d'une part, *épistémologique*, dans la mesure où elles interpellent des outils analytiques pour faire la lecture de l'activité en classe de FLE et interpréter ce qui se passe dans les interactions (prescriptions institutionnelles, consignes, traitement de la langue maternelle (LM), entre autres) ; et, d'autre part, *pragmatique*, dans la mesure où elles proposent des éléments de structuration des pratiques interactionnelles et une catégorisation des niveaux de contextualisation. C'est ainsi que nous avons accès au contexte (d'après les niveaux de localisation des éléments intervenant dans les interactions) et que nous pouvons revenir sur le terrain, poser notre interprétation des données et de donner un relief à ce qui se passe spécifiquement dans les classes à l'Université Nationale au Costa Rica.

Une fois établie cette première division entre *épistémologique* et *pragmatique*, les effets du contexte sont regroupés à partir de deux types de contextualisation agissant sur les interactions en classe, à savoir **une contextualisation mentionnée/en mention** (une explicitation de la perception des interactants quant aux effets du contexte dans les interactions) et **une contextualisation en action/ en usage/dans l'agir** (une observation des effets contextuels agissant directement au sein de l'activité didactique et/ou lorsqu'ils sont thématiques dans la classe) (voir Coste, 1985, pour l'opposition entre mention et usage).

Dans le chapitre 2 (Outils analytiques), nous revisitons les notions d'*interaction*, *action*, *activité*, *agir professoral* et *représentations* de manière à constituer une boîte à outils pour notre étude. Il s'agit surtout d'une différenciation entre **l'activité prescrite** et **l'activité réelle** (Rivière, 2006) pour aborder le sens des prescriptions dans les interactions de la classe de FLE et reconnaître des phénomènes de correction, d'alternance de codes et des actions se justifiant d'une certaine manière par rapport à un élément de la classe, à une contrainte, à un effet du contexte.

Le chapitre 3 (Cadrage méthodologique) présente une description du terrain de recherche, une structuration des niveaux de contexte, la constitution du corpus et la démarche méthodologique. Cette dernière s'est basée sur des séquences de cours (enregistrées et transcrites entre 2011 et 2016), des entretiens et des questionnaires réalisés auprès des enseignants<sup>1</sup> de l'UNA. Dans notre dispositif méthodologique, nous avons aussi tenu compte de documents autoréflexifs (textes fournis par les enseignants qui contiennent leur analyse et leurs représentations des interactions). Une des séquences de cours a aussi été l'occasion de recueillir les représentations des étudiants par rapport à leur apprentissage du FLE et à leurs perspectives futures. L'ensemble de ces données représente notre moyen d'identifier, d'une part, les effets du contexte dans l'action, la contextualisation dans le discours des enseignants et, d'autre part, des informations non observables dans les interactions qui, en mention et mises en parallèle avec les séquences, aident à mieux comprendre les actions de la classe.

Dans le chapitre 4 (Analyse), il s'agit de retracer les effets de contextualisation en classe de FLE à l'université, en partant des interactions et en allant de manière plus générale (suivant une perspective ascendante) vers le contexte de la classe et son rapport avec l'institution, le contexte national et international.

---

<sup>1</sup> D'autres interactants, tels que le personnel administratif, peuvent avoir aussi une incidence dans le contexte en question. Nous évoquons uniquement ces autres interactants lorsqu'il y a une présence plus ou moins directe dans les interactions ou représentations.

Pour ce faire, nous examinons dans les interactions en classe :

- a) la place de l'espagnol : langue officielle du contexte à l'étude,
- b) l'activité didactique mise en perspective à travers la consigne et les décalages entre la prescription et le déroulement des interactions dans la classe,
- c) l'agir professoral dans les interactions en classe mis en parallèle avec les représentations sociales,
- d) la didactisation des supports technologiques dans les cours.

L'analyse est renforcée au moyen des entretiens avec les enseignants, qui nous aident à mettre en perspective les interactions observées, à rendre compte du caractère plus ou moins contextualisé ou décontextualisé du processus d'enseignement-apprentissage du FLE.

Enfin, dans notre conclusion générale, une prospection par rapport à ce contexte institutionnel permet de revenir sur les principaux effets du contexte agissant sur les activités didactiques, les interactions et les représentations déclarées de l'agir professoral dans le cas de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à l'Université Nationale au Costa Rica.

Les résultats de la recherche nous amènent à affirmer que dans les niveaux débutants, les effets de la contextualisation sont plus lisibles que dans ceux qui sont plus avancés; que les traces du contexte sont davantage présentes dans les premiers cours de la formation universitaire parce que les activités sont toujours soumises à une prescription plus ou moins forte comme étant une manière de calibrer l'enseignement-apprentissage du FLE, ceci en fonction des normes institutionnelles et de certains paramètres internationaux; et que l'usage de la langue maternelle représente un exemple par excellence de contextualisation lorsque des repères sont nécessaires pour réaliser les exercices oraux de l'activité didactique.

Il a aussi été possible de comprendre que l'absence du recours à la LM dans les cours avancés ou la non-visibilité des effets du contexte peut produire une décontextualisation des interactions (aucun effet du contexte observable). Ce phénomène s'associe à la volonté des

interactants d'atteindre un haut niveau de maîtrise de la langue en étude et des savoirs culturels comme s'ils étaient dans le contexte des pays francophones (macrocontexte / contexte « global ») et comme s'il s'agissait d'un atout pour l'inclusion sociale, professionnelle et académique.

# Chapitre 1 Cadrage théorique

*« Así, desde sus orígenes etimológicos, la palabra didáctica se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro ».*

(Grisales-Franco, 2012)<sup>2</sup>

L'observation et les études sur les compétences de base des personnes, les pratiques spontanées de la classe en tant qu'espace privilégié pour l'obtention des expériences de formation, et l'analyse des résultats de l'application de stratégies d'apprentissage, cognitives, affectives et sociales ont permis la systématisation des savoirs : le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre.

Les résultats issus de cette systématisation des processus d'enseignement-apprentissage se sont articulés les uns aux autres à travers le temps et les multiples observations, grâce à des perspectives plurielles et sur des terrains très divers, pour constituer une/des méthodes avec leurs propres modèles.

La systématisation de l'expérience éducative, genèse de la didactique, se trouve en évolution permanente. Elle est indispensable pour que l'apprentissage soit le plus efficace possible. Ce mécanisme réunit différentes parties dans un système favorisant la cohérence et le progrès éducatif.

Les pratiques didactiques et les discours des enseignants intègrent le système éducatif et véhiculent dans la plupart des cas des informations sur le contexte dans lequel se déroule l'enseignement-apprentissage. L'agir professoral est donc inhérent à la réalisation de l'activité en LE et contribue fortement à l'appropriation par l'apprenant d'une méthode et d'un contenu

---

<sup>2</sup> Grisales-Franco, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 15(2). <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2084/2885> (Consulté le 15 mars)



lui permettant d'accéder aux langues de diverses cultures selon les niveaux méthodologique, didactique et didactologique (Puren, 1999).

La logique historique pour la systématisation des savoirs, nourrie par un esprit scientifique, a permis de capitaliser un large répertoire de constats, de savoirs et de compétences avec des démonstrations et des solutions à des problèmes qui surgissent en classe.

Cette manière de faire a créé à la fois des marques et des habitudes qui se poursuivent de nos jours de manière plus réfléchie grâce à l'apport théorique et à certaines mesures officielles et/ou institutionnelles. Dans l'ensemble, cette réflexion sur l'accès aux connaissances et une efficacité chaque jour plus performante des pratiques éducatives, ont donné naissance à un savoir : la didactique.

La didactique réunit donc toutes les expériences dans un système qui obtient la collaboration de plusieurs sciences. Le système intègre de manière partielle ou totale des constats de chacune de ces sciences contributives selon le contexte et les aspirations des institutions éducatives<sup>3</sup>.

Pour toutes les disciplines, la didactique est comprise comme un savoir qui oriente les méthodes, les stratégies et les dynamiques de travail, ainsi que les pratiques d'enseignement-apprentissage dans la classe. Une meilleure compréhension de la complexité des processus d'enseignement-apprentissage, ayant lieu dans des espaces formels consacrés à l'acquisition des savoirs, favorise la qualité des interactions entre enseignants et apprenants de la classe.

La didactique participe ainsi à la construction des structures mentales et à une organisation des savoirs qui offrent à l'enseignement des ressources pour rendre chaque fois plus efficaces les pratiques dans la classe, car elle inclut dans son système, *“l'évolution des*

---

<sup>3</sup> Tel est le cas du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) publié en 2001 et qui fonctionne actuellement comme une référence globale (à l'échelle internationale) dans le domaine de la DDL.

*artefacts pédagogiques et techniques, environnements virtuels d'apprentissage, tâches d'apprentissage des langues, ainsi que celle de la nature de la dynamique sociale de l'activité d'apprentissage*". (Pakdel, 2011)

Ces savoirs développés dans la classe sont aussi une transposition des expériences et des connaissances. Ils dérivent en partie de faits concrets de la vie réelle. En dehors de l'espace formel de la classe, pour la réalisation des activités humaines, il existe aussi des échanges, la résolution de problèmes, la création de stratégies et de méthodes.

Les conditions sociales, culturelles, économiques, éducatives pour chaque processus d'enseignement-apprentissage divergent selon le contexte dans lequel il se situe. Les savoirs, lorsqu'ils sont transposés dans la classe, produisent des interactions qui devraient en grande mesure refléter ce sens particulier du contexte où elles se réalisent.

Les recherches les plus actuelles en DDL ont démontré que, pour faire avancer les stratégies et les méthodes pour l'acquisition des savoirs, il faudrait prendre en compte non seulement les aspects « standards » des processus éducatifs, mais aussi les spécificités du contexte et de la *réalité* autour des interactions en classe.

Vu que la *réalité* symbolise une notion très abstraite et mériterait une très profonde réflexion, elle est considérée dans cette étude comme un synonyme de *contexte*. Le contexte représente le concept fondamental pour notre recherche. Il s'agit d'une notion de plus en plus prise en compte dans les recherches actuelles en DDL.

Le contexte<sup>4</sup> traverse de multiples manières les processus éducatifs et les méthodes préconisées par les institutions. Avec sa présence, il donne un sens plus réel à l'acquisition des

---

<sup>4</sup> « Le contexte regroupe de nombreux éléments qui devraient être pris en compte pour garantir la légitimité de la didactique, problématiser des aspects ou des conditions du système et proposer des principes et/ou des mécanismes pour transformer l'enseignement » (Bronckart & Chiss, 2002 cités par Dolz et al., 2009 : 123).

connaissances et contribue au développement d'une didactique appropriée, construite majoritairement sur place et dans des entourages éducatifs particuliers.

C'est ainsi que la reconnaissance du contexte a permis de comprendre l'acquisition des savoirs autant dans leur dimension globale que dans leurs spécificités, en s'éloignant de l'universalisme méthodologique traditionnel. Cette tendance ne prenait pas assez en compte ni le contexte ni la culture de l'apprenant. Lorsqu'il y a contextualisation de l'enseignement-apprentissage, en tant que manifestation consciente de la didactique, les connaissances se construisent avec plus de sens et deviennent significatives pour l'apprenant. En DDL, cette conscientisation sur l'importance et la reconnaissance de l'influence du contexte dans les pratiques interactionnelles contribue au développement d'une didactique contextualisée des langues.

Il s'agit d'une didactique ayant besoin de comprendre de manière intégrale les phénomènes d'enseignement-apprentissage. Elle s'appuie sur les structures, les normes et les prescriptions des contextes institutionnels, sociolinguistiques, culturels, entre autres pour créer un milieu favorable à l'interaction et congruent avec la dimension sémiotique du « système didactique<sup>5</sup> » préalablement organisé.

Une démarche didactique contextualisante contribue donc : a) à la définition d'objectifs clairs, réfléchis, conscients ; b) au choix d'une méthode et de pratiques en concordance avec le contexte pour guider l'action en classe ; c) à respecter le sens réel que le processus d'enseignement-apprentissage et le contexte peuvent avoir pour les interactants ; d) à systématiser les expériences.

*« Cette conscience nécessaire n'est autre que l'image complexe que l'individu a de lui-même et de son environnement, de ce qu'il veut obtenir, de ce qu'il fait et ce que font les autres »* (Taurisson, 2005 : 71-75 cité par Pakdel, 2011).

---

<sup>5</sup> (Dolz J. et al., 2009 : 118)

## 1.1 De la didactique des langues à une didactique *contextualisée* des langues en passant par l'interactionnisme social

Pour mieux comprendre la constitution de la didactique contextualisée des langues<sup>6</sup>, le panorama historique, ci-dessous, regroupe quelques aspects principaux sur les origines, les mouvements et les circonstances qui ont participé à l'évolution de la didactique générale à la didactique des langues.

Le sens étymologique du terme *didactique* *didaskalikos* trouve son origine vers la moitié du XVI<sup>ème</sup> siècle. Il provient des mots grecs *didaskalo* qui désigne un maître et *didáskein* qui signifie enseigner, instruire ou expliquer clairement. Cette conception a survécu à de nombreuses théories, à de nouveaux paradigmes d'enseignement-apprentissage et s'est maintenue toujours actuelle.

Depuis l'Antiquité<sup>7</sup>, l'enseignement a été l'objet d'une attention particulière dans de nombreux espaces physiques et à travers la pratique de différentes méthodes (dialectique, maïeutique et/ou discussion scientifique) : dialogues, discours, fables, proverbes, entre autres. (Grisales-Franco, 2012).

Au Moyen-Âge, les manières d'enseigner sont renouées par l'influence du scolasticisme<sup>8</sup> et de l'humanisme, en opposition au christianisme et comme une entrée dans la modernité. C'est à cette époque que surgissent les universités, nommées tout d'abord *studium generale* et

---

<sup>6</sup> Notre travail de recherche s'inscrit sur le champ du Français Langue Étrangère (FLE) en tant que branche de la didactique des langues (DDL), mais plus particulièrement selon l'optique de la didactique contextualisée des langues.

<sup>7</sup> Nous nous référons ici notamment à Socrate (470 av.J.-C-399 av. J.-C), Platon (428 av.J.-C-347 av. J.-C), Aristote (384 av.J.-C-322 av. J.-C)

<sup>8</sup> La scolastique provient du latin *schola*, ae, « école », issu lui-même du grec σχολή, *skolê*, qui signifie «arrêt de travail », ou bien « loisir consacré à l'étude », source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Scolastique>

postérieurement *universitas* (dont la signification étymologique est « totalité, universalité », « communauté, corporation, assemblée », « corporation des maîtres et des étudiants »<sup>9</sup>).

La *Didactica Magna* de Comenius (1592-1670)<sup>10</sup> représente un excellent point de départ pour comprendre les origines de la didactique. L'ouvrage de ce grammairien et pédagogue tchèque Jan Amos Komensky, duquel résulte la prémisse « l'art d'enseigner toute chose à tous » dans la perspective « d'obtenir d'heureux résultats »<sup>11</sup>, est notoire dans le monde de la pédagogie.

Ce didacticien a proposé une base solide et universelle pour la science pédagogique<sup>12</sup>. Il a mis en valeur l'idée que « *s'instruire est un devoir individuel, mais aussi un devoir social ; c'est par l'école que se forme la conscience sociale de l'individu* » (Robert, 2014). Il laisse une trace à son époque de cette tentative de comprendre comment éduquer et avec quelle finalité.

Les mouvements réformistes de l'Éducation Nouvelle (Cousinet, Dewey et Dottrens) et de l'École Active (Ferrière et Freinet) reprennent une partie des idées de Comenius et favorisent le développement des approches scientifiques pour comprendre les phénomènes éducatifs institutionnalisés constituant peu à peu les « sciences de l'éducation » (Hofstetter et Schneuwly, 1998 cités par Dolz et al., 2009 : 122).

---

<sup>9</sup> Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (France) propose une description étymologique plus détaillée de ce terme sur le site <http://www.cnrtl.fr/etymologie/université>

<sup>10</sup> Cité par Dolz, J. et al., 2009: 121-122 qui précisent que face aux traditions scolastiques et malgré le caractère innovant de ces idées, ce n'est qu'à la fin du XIX siècle qu'une partie de ces propos sont repris.

<sup>11</sup> Robert P. (2014) *Didactica magna: la nature comme modèle et guide*. <https://artsrlettres.ning.com/profiles/blogs/didactica-magna-la-nature-comme-modele-et-guide> (consulté le 16 mars 2018)

<sup>12</sup> « *Como prácticas didácticas, Comenio crea situaciones agradables que se adaptan a los intereses de los alumnos, haciendo uso de su propia lengua, en lugar de una lengua literaria y artificial* »<sup>12</sup>. (Dolz et al., 2009 : 121-122).

Ces sciences se développent à partir de la psychologie, d'où résulte la psychopédagogie focalisée sur les programmes et les méthodes, et la didactique générale centrée sur les processus pédagogiques et psychopédagogiques. Et ce n'est qu'à partir des années 1970 et 1980 que des disciplines variées, à savoir les mathématiques, les langues vivantes, l'histoire s'occupent directement des objets d'apprentissage et des élèves (Dolz J. et al., 2009).

Rappelons ici que la didactique générale s'est constituée grâce à l'étude des interrelations entre les trois pôles du « triangle didactique » : savoirs, élèves, enseignants (Chevallard, 1985 cité par Germain, 2010). Des concepts de relation curriculaire, de relation d'apprentissage et de relation d'enseignement s'ajoutent à ces interrelations. Il s'agit de principes auxquels obéissent toutes les disciplines, applicables à des degrés divers aux diverses didactiques disciplinaires (Germain, 2010).

Les didactiques dites « disciplinaires » sont considérées des cas particuliers de la didactique générale. Elles s'appuient sur des concepts et des méthodes d'analyse de la didactique générale et se déplient en sous-domaines, champs, sous-champs (Germain, 2010).

La didactique disciplinaire se construit donc à partir des relations entre le général et le spécifique. Par exemple, dans le cas de la didactique contextualisée des langues, il intéresse de comprendre non seulement la « relation pédagogique » en classe mais aussi les effets de contextualisation dans les interactions et dans les représentations. Il s'agit précisément de tenir compte de tout ce qui relève de l'activité didactique dans des contextes particuliers (finalités de l'enseignement, agir professoral, méthodologies, ressources, attitudes, valeurs, entre autres).

### 1.1.1 La didactique des langues (DDL)

« On parle une langue et on en parle »  
(Bajric S., 2009 :19)

La didactique des langues, caractérisée par un discours critique sur le processus d'enseignement-apprentissage des langues, a évolué à travers les différentes époques et grâce au croisement de diverses disciplines. La recherche dans ce domaine s'est développée en s'appuyant sur des objets dans les sciences contributives : la linguistique, la psychologie, la sociologie, l'histoire, entre autres (Bronckart & Chiss, 2002 cités par Dolz, J. et al., 2009 : 118).

La DDL comprend non seulement l'étude des phénomènes d'enseignement-apprentissage des langues, mais aussi les relations complexes entre les enseignants, les apprenants et la ou les langue(s) enseignées. Les postulats théoriques associés au travail de terrain nous offrent les outils nécessaires pour examiner l'ensemble des interactions dans le cas d'un « système didactique » spécifique qui s'organise, comme pour d'autres contextes éducatifs, autour de la construction des connaissances et des pratiques d'enseignement visant l'appropriation des langues.

Les premières utilisations du terme *didactique des langues*, avec une perspective prescriptive et applicationniste, remontent aux années 50. Les nouvelles méthodologies issues de disciplines connexes (en psychologie de l'apprentissage, par exemple la théorie de Skinner<sup>13</sup> ; et en linguistique, le structuralisme, le fonctionnalisme, le générativisme, la pragmatique et les théories du discours) ont été diffusées de manière très rapide, mais elles ont

---

<sup>13</sup> “Skinner suggérait qu'il est illusoire de penser que les individus décident librement de leur conduite. Il soutenait au contraire que seul l'environnement influence le comportement. Plus précisément, selon Skinner, l'environnement détermine la probabilité qu'une conduite soit émise”.

Dkhil (2014). *Béhaviorisme: la science du comportement*. <http://saoussendkhil.over-blog.com/2014/03/behaviorisme-la-science-du-comportement.html> (Consulté le 13 mars 2018)

aussi été critiquées et refusées pour céder leur place au constructivisme de Piaget<sup>14</sup> et à l'interactionnisme social<sup>15</sup> à partir de la conception de Vygotski<sup>16</sup>.

L'interactionnisme est plus précisément un courant de pensée qui a traversé les diverses disciplines des sciences humaines et sociales au XXe siècle dans la perspective d'élaborer de nouveaux principes pour étudier « les situations éducatives, d'enseignement et de formation en les situant écologiquement dans le contexte organisationnel et institutionnel de l'école ou du travail », et favorisant de cette manière « l'émergence de problématiques spécifiques en matière d'interaction » (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008 : 08).

Plusieurs champs disciplinaires ont proposé des conceptualisations de l'interaction selon des optiques singulières et schématisées dans le tableau suivant (d'après Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008 : 15).

Tableau I. L'« interaction » selon l'optique de trois disciplines

<b>Champ disciplinaire</b>	<b>Terme employé</b>	<b>Signification</b>
Psychologie historico-culturelle (Leontiev, 1979)	Activités	« les formes collectives d'organisation de l'agir identifiables au plan de l'espèce, et qui délimitent des domaines de la vie sociale »
Phénoménologie sociale (Schütz, 1987)	Typification	« les expériences collectivement organisées telles qu'elles exercent une influence sur la manière dont les individus s'orientent dans les situations »

<sup>14</sup> Mise en perspective de l'activité de l'apprenant pour l'acquisition des connaissances.

<sup>15</sup> « [...] dans le champ des sciences du langage, l'interactionnisme cherche à promouvoir une conception dialogique des productions verbales et des catégories sur lesquelles se fondent leur analyse » (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008 : 08).

<sup>16</sup> (Dolz et al., 2009 : 122)



<p>Sciences du langage (Bakhtine / Voloshinov)</p>	<p>Genres de discours</p>	<p>« « les types relativement stables d'énoncés » (Bakhtine, 1984 : 285) qui existent dans une sphère sociale donnée (par exemple le roman, la nouvelle, le débat, l'entretien, etc. et qui alimentent en permanence la manière dont les individus produisent des discours aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. »</p>
--	---------------------------	--

Bien qu'il y ait des nuances conceptuelles dans ces champs disciplinaires, il existe aussi un point commun qui s'établit à partir de « l'idée selon laquelle les interactants n'interagissent pas seulement avec les individus avec lesquels ils se trouvent engagés localement, mais également avec des réalités sociales qui préexistent à leur rencontre et qui constituent un produit cristallisé dans le temps, en perpétuelle évolution » (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008 : 15).

La didactique va ainsi considérer que l'action réciproque des membres d'un groupe, le langage et le lien avec le(s) contexte(s) imbriqués sont des phénomènes fondamentaux pour la construction des connaissances.

De ce fait, les interactions verbales<sup>17</sup> vont devenir une source d'intérêt pour l'élaboration de nouvelles études descriptives, compréhensives et/ou explicatives concernant le processus d'enseignement-apprentissage dans la classe.

Les interactions étant aussi inévitablement associées à des finalités et des besoins sociaux, cette étude les met en relation avec les représentations sociales et l'agir professoral<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> La définition d'*interaction* est approfondie dans le Chapitre 2 Outils analytiques.

<sup>18</sup> Ces notions sont aussi détaillées dans le Chapitre 2 Outils analytiques.

## 1.1.2 Les modèles classiques et modernes de la communication

*« La communication est une forme particulière d'interaction dans laquelle les moyens utilisés pour provoquer la réaction du partenaire sont des significations constituées au moyen de codes dont le principal est la langue, qui est placé au centre du dispositif de la communication ».* (Bange, 1992 : 125)

Les modèles, classiques et modernes, qui ont fait évoluer la conception linguistique et sociale de la communication, nous offrent des paramètres pour analyser la communication, notamment les dynamiques interactionnelles en classe de langue, et pour connaître comment le *contexte* est devenu un sujet à part entière dans le domaine de la didactique des langues.

La communication représente un élément essentiel dans les échanges et dans les interactions. Il est donc nécessaire de réfléchir au processus de la communication humaine pour saisir la nature et la construction des interactions verbales dans les groupes sociaux.

Les modèles, détaillés dans les lignes suivantes, nous proposent précisément des outils de réflexion pour situer ou identifier la nature des interactions, le fonctionnement de l'agir professoral et l'implication des représentations sociales en classe de langue, *« car prendre en considération l'histoire d'une discipline, c'est aussi se donner les moyens d'interpréter ce que l'on fait aujourd'hui, c'est permettre à l'enseignant, par exemple, de prendre position par rapport à son action - qu'elle soit didactique ou pédagogique- dans un présent qui se réclame ou s'affiche souvent en rupture avec le passé, et de ne pas succomber aux modes ou aux discours dominants<sup>19</sup> »* (Barthélémy, 2017: 26).

---

<sup>19</sup> Pour un panorama historique et sur l'évolution du champ du FLE plus détaillé, voir Barthélémy, F. (2017). *Regard historique et interrogations prospectives sur l'évolution du champ du FLE* dans Les cahiers de l'asdifle, Le FLE dans tous ses états : dialogues avec Louis Porcher. CLE international. Paris.

La SIHFLES (Société pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde) dispose d'un site: <http://fle.asso.free.fr/sihfles/> et publie une revue, documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde.

Les principaux modèles de la communication proposés depuis Aristote jusqu'à nos jours sont ainsi des points de repères socio-historiques et de comparaison pour notre analyse des interactions et des représentations professorales autour de la classe de langue.

Aristote ( $\pm$  350 AJC), philosophe de la Grèce Antique, dans son œuvre *La Rhétorique*, a proposé le premier modèle de la communication orale. Ce modèle est constitué de trois éléments : le communicateur (l'éthos : le style de l'orateur pour capter l'attention de l'auditoire), le récepteur (le pathos : la sensibilité de l'auditoire), le message (le logos : la logique, le raisonnement, l'argumentation). Ce premier modèle a évolué grâce à l'apport de nombreux théoriciens de diverses époques intéressés au phénomène de la communication.

De nombreuses recherches ont mis l'accent sur cette qualité exclusive de l'être humain, la parole, qui rend possible la compréhension des codes de la communication à travers les signes, les symboles, les signifiants, etc.

Des modèles ou des schémas, porteurs de conceptions diverses, linéaires, circulaires et d'autres plus englobants, ont voulu expliquer la communication en tant qu'acte sémiotique, avec ses signifiés et signifiants et en tant qu'activité sociale, comme par exemple<sup>20</sup>:

- a) le modèle de Shannon et Weaver (1948)<sup>21</sup>, le premier modèle moderne et linéaire de la communication, considéré aussi un peu simpliste, proposant que l'émetteur (source) envoie un message codé à un récepteur (destinataire) qui le décode dans un contexte parasité par des bruits extérieurs ;

---

<sup>20</sup> D'après Moch, O. (2011). *Les modèles de Communication*.

<http://olivier-moch.over-blog.net/article-les-modeles-de-communication-72295675.html>

<sup>21</sup> Shannon, C. et Weaver W. (1948) *Théorie mathématique de la Communication*.

- b) le modèle de Lasswell (1948)<sup>22</sup> construit à partir des cinq questions : qui ? dit quoi ? comment ? ou par quel canal ? à qui ? avec quels effets ?, mais qui ne prend pas en compte la rétroaction, c'est-à-dire les retours éventuels d'opinion (feedback) ;
- c) le modèle de Newcomb (1953) ajoute une dimension sociale et psychologique à la communication et change les termes d'émetteur et de récepteur par le terme de communicateurs, ceux qui émettent ou reçoivent dans une interaction. L'attitude et l'union sont deux paramètres essentiels, selon cet auteur, pour garder l'équilibre de la relation sociale et pour qu'il y ait communication ;
- d) le modèle de Gerbner (1956)<sup>23</sup> s'articule sur l'idée que le message est associé au contexte et que le processus de communication repose sur la perception et le contrôle du message. Il associe aussi la communication à la culture ;
- e) le modèle de Berlo (1960)<sup>24</sup> propose que des éléments extérieurs (le savoir, le système social, les compétences et la culture de l'émetteur et du récepteur, la façon dont le message est traité, son codage, sa structure, les cinq sens -du point de vue psychologique) influencent la communication. Ce modèle considère la personnalité, les connaissances, les compétences et l'environnement de la source et du récepteur ;
- f) le modèle de Schramm (1961)<sup>25</sup> additionne aux modèles de communication précédents un aspect primordial : le champ d'expérience commun (souvent sémantique) entre les deux parties ;

---

<sup>22</sup> Lasswell, H. (1948) *Structures et fonctions de la communication dans la société*.

<sup>23</sup> Gerbner G. (1956) *Vers une théorie générale de la communication*. Thèse de Doctorat en communication présentée à l'Université de Californie du Sud.

<sup>24</sup> Berlo, D. (1960) *Les processus de communication*.

<sup>25</sup> Schramm, W. (1961) *Le Processus et les effets de la Communication de masse*.

- g) le modèle de Jakobson (1963)<sup>26</sup> intègre, selon une vision linguistique de la communication, les différentes fonctions du langage : expressive (les sentiments du locuteur), conative (la volonté du récepteur de recevoir le message), phatique (pour mettre en place et maintenir la communication), référentielle (le message renvoyé au monde extérieur), méta-linguistique (le code - le langage - sont l'objet du message) et poétique (la forme du message devient l'objet du message) ;
- h) le modèle de Riley (1965)<sup>27</sup> présente une vision plus sociologique de la communication, celle-ci repose sur la notion d'appartenance à des groupes sociaux. Ces groupes primaires sont à la fois intégrés dans une structure plus large : un système social global (une société).

Ces modèles ont évolué au fil du temps. On voit, progressivement, l'apparition de facteurs comme le contexte, la culture et l'intersubjectivité. L'approche psychosociologique a contribué à préciser la notion de contexte, à reconnaître son importance, sa diversité, sa dimension langagière (co-texte) et extra-langagière (situation). Cette approche a voulu aussi démontrer que « le sens, dans la communication, ne naît pas seulement de système de signes préalables à l'échange, mais apparaît bien comme le produit de l'interaction entre le message émis et le message reçu, et comme une *construction* progressive impliquant autant le récepteur que l'émetteur » (Picard, 1992 :80).

Selon cette approche, la communication est considérée comme un phénomène soumis à un système de règles linguistiques, conversationnelles (« contrat de communication ») et rituelles (prescriptions et proscriptions propres à chaque culture).

D'après Picard (1992), tout processus de communication est sous-tendu par des enjeux d'ordre symbolique (« faire bonne figure ») et externe (atteindre son but de plaire, convaincre)

---

<sup>26</sup> Jakobson R. (1963) *Closing statements: linguistics and poetics*

<sup>27</sup> Riley, J. et M. (1965) *Communication de masse et systèmes sociaux*.

et des stratégies (liées à la recherche d'une satisfaction). Les résultats de ces études psychosociologiques ont amené les chercheurs à passer graduellement de la notion de communication à celle d'interaction. La notion de modèle de communication s'est transformée donc en une analyse descriptive et interprétative d'une situation. Il s'agit « d'un modèle que l'on pourrait appeler « interactionnel » et qui souligne les aspects dynamiques de la communication envisagée comme un processus d'influence (impliquant les notions de contrat, d'enjeu, de stratégie...) (Picard, 1992 : 83) ».

D'ailleurs, cette importante évolution historique de la recherche sur les formes de la communication devrait porter aussi ses effets sur la compréhension des interactions didactiques. Dans le domaine de la didactique des langues, la complexité de la communication est théorisée au moyen de nombreuses recherches, mais les résultats ne sont pas assez explorés, travaillés ou éveillés dans la conscience et dans la pratique professorale.

Lorsque l'on observe des cours de langue, il est possible de retrouver des modèles de communication moins complexes. Les échanges communicationnels sont souvent simplifiés pour les besoins didactiques. En d'autres termes, dans certains cours, en fonction de leur contenu (grammaire, littérature, entre autres), les interactions verbales de la classe comportent une dynamique interactionnelle un peu réduite, simple, linéaire ou mécaniste comme dans les premiers schémas de la communication théorisés à partir d'Aristote ; c'est-à-dire que l'enseignant assume le rôle d'un communicateur essayant de capter l'attention de son auditoire. Les apprenants (surtout les débutants) sont considérés comme des récepteurs des messages que transmet l'enseignant. Selon ce schéma communicatif, l'enseignant est le détenteur et transmetteur du savoir. L'apprenant dépend complètement de ce savoir et de l'agir professoral pour acquérir la compétence linguistique dans une langue qui lui est « étrangère » et qui présente pour lui un double enjeu : elle est à la fois l'objet d'étude et le moyen de communication en classe.

Les enseignants avisés font intervenir d'autres fonctions du langage pour rendre plus efficace la communication et promouvoir un apprentissage interactionnel. Ces fonctions

communicationnelles peuvent s'associer à certaines qualités du modèle de Jakobson (mentionné ci-dessus) : expressive, conative, phatique, référentielle, métalinguistique.

Un modèle « interactionnel » intégrerait mieux la complexité des échanges et des effets contextuels plus ou moins explicites/évidents dans la classe comme par exemple les interférences de la langue commune<sup>28</sup> souvent rendues nécessaires (surtout en début d'apprentissage) pour ne pas bloquer la communication, réaliser des exercices (des tâches selon la perspective actionnelle<sup>29</sup>) et pour progresser dans l'apprentissage de la LE.

L'intérêt de la recherche et l'observation approfondie des séquences de cours, dans des contextes particuliers, est donc de faire ressortir des aspects moins visibles **au premier coup d'œil** et de reconnaître le modèle de communication employé en classe. Dans cette perspective, il s'agit de mettre en valeur la nature contextualisée des interactions et de donner un caractère plus conscient, intégral et complexe aux pratiques professorales.

Cette compréhension et conscience des effets de la communication en classe s'obtient en examinant et en systématisant le processus d'enseignement-apprentissage de la LE, plus précisément les dynamiques interactionnelles, l'« ancrage » avec le contexte (les prescriptions locales/globales), les spécificités de l'agir professoral et les représentations sociales.

D'où notre intérêt de réfléchir, à travers l'analyse des interactions en classe de langue et selon une approche contextualisée, à la manière de rapprocher les fondements théoriques et les pratiques/stratégies/représentations professorales dans le domaine de la DDL.

---

<sup>28</sup> Dans notre cas, il s'agit de la langue maternelle, mais il existe aussi d'autres possibilités: langue seconde, langue d'origine, langue maîtrisée par la plupart des apprenants, etc.

<sup>29</sup> « ...la perspective privilégiée dans le Cadre est de type actionnel, c'est-à-dire que l'apprentissage des langues est considéré comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. » (Rosen, 2007 :17)

### **1.1.3 Incidence des modèles de communication en didactique des langues**

Pour les fins de notre recherche, le modèle de communication du linguiste russe-nord-américain Roman Jakobson, connu par ses recherches en linguistique dans les années 50 et 60, notamment par sa définition des fonctions du langage, propose un fondement théorique de base. Il ajoute aux modèles de communication préexistants la notion de contexte comme étant l'ancrage réel, créé ou recréé dans la communication.

Le contexte linguistique se présente, d'après lui, autour d'un lexème, d'un morphème ou d'un phonème ayant ou non une influence sur le contexte. Ce dernier est constitué par tous les éléments externes, lesquels influencent la communication de manière directe ou imperceptiblement.

Les propos de Jakobson représentent une grande contribution théorique à une époque où le contexte n'était pas pris en compte. Il ajoute aussi à ses interprétations que les messages sont ce qui reste, le sens ou le produit final de la communication, ce qui est exprimé, produit, fait circuler ou reproduit le sens de la communication et qui produit par conséquent l'apprentissage.

D'autres théoriciens, en opposition à la linguistique structuraliste, ont enrichi la recherche dans le domaine de la DDL. En France, Benveniste préconise l'idée que la langue doit être étudiée en fonction de son usage, plus précisément, à partir du rapport entre énoncé (produit, dit) et énonciation (le procès, le dire, l'acte personnel et contextuel). Austin, philosophe pragmatique anglo-saxon (1955), introduit l'idée que des énoncés de même contenu propositionnel peuvent se prêter à des forces illocutoires différentes. Grice (1975-1979) démontre qu'il existe un contrat de parole, c'est-à-dire un système de règles tacites entre interlocuteurs. Pour Kerbrat-Orecchioni, l'interaction verbale est constituée par des conversations ritualisées et les interlocuteurs doivent avoir des compétences. Les déterminations et les contraintes sont des conditions à la réalisation, à la compréhension, à la réussite de la communication faisant partie de l'apprentissage d'une langue étrangère. Le chercheur américain Hymes (1964) constate qu'il faut connaître la langue, plus précisément le système linguistique



mais aussi savoir s'en servir en fonction du contexte social. Sperber et Wilson (1986) séparent le langage de la communication parce qu'il y a d'autres indices du discours des interlocuteurs (mimiques, gestes, situation, culture, expérience) et la pertinence de ces indices dépend du contexte<sup>30</sup>.

C'est donc dans les années 80 et 90, avec les apports de ces nombreux chercheurs des phénomènes de la communication, que la façon d'agir et de réagir change dans la classe. Un parallélisme entre communication et connaissances s'établit par la reconnaissance du social pour trouver le sens à ce qui est dit. Le fait de considérer que la communication n'est pas une transmission d'informations mais un acte d'interaction sociale où chaque acteur a ses propres images et sa façon d'interpréter le monde semblerait donner un autre sens à la dynamique des interactions dans la classe.

De cette manière, pour saisir une dimension plus intégrale des phénomènes d'interaction dans des espaces didactiques, « *les approches de la langue vont progressivement s'élargir, pour passer de la langue (linguistique structuraliste), à la parole (sociolinguistique), puis à la communication (linguistique énonciative, pragmatique).* » (Defays, Deltour, 2015 : 84)<sup>31</sup>.

Et, vu qu'il est maintenant affirmé que les résultats de l'analyse linguistique<sup>32</sup> et de l'observation des classes de langue sont des données essentielles pour comprendre et faire progresser la didactique et la maîtrise des langues dans la vie sociale, il est essentiel d'adopter

---

<sup>30</sup> D'après Defays, J.-M., Deltour S. (2015) *Le français langue étrangère et seconde*. Belgique. Mardaga

<sup>31</sup> Dans Defays, J.-M., Deltour S. (2015) *Chapitre 3.1 De la langue à la communication*.

<sup>32</sup> Nous nous référons ici à la définition de la linguistique comme étant l'« étude scientifique du langage et des langues naturelles » et notons que la linguistique générale « fait partie d'une « sémiologie » que Saussure considère comme à faire et qui aurait pour propos l'étude des divers signes (non pas seulement les signes linguistiques) en usage dans la vie sociale ». (Galissou et Coste, 1976 : 323-324).

une vision ensembliste de la « linguistique –didactique »<sup>33</sup>, définie par Bajric (2009 :19) comme « l'étude scientifique du lien entre le langage et l'acquisition des langues ». D'ailleurs, cette discipline « rejoint une famille nombreuse déjà existante : neurolinguistique, sociobiologie, astrophysique, psycholinguistique, etc ». (Bajric, 2009 : 08). Pour cet auteur, « entre les deux, il y a l'analyse linguistique qui, dans toute sa variété, assure le rôle de connexion cognitive » et sans cette analyse « il n'y aurait ni de comparaison ni de distinction possible entre structures différentes ».

Cette association peut rejoindre notamment la linguistique et la didactique des langues<sup>34</sup> et se justifier davantage par le fait "qu'actuellement « la "nouvelle linguistique" se rapproche [...] d'une science de la communication comprise comme un discours construit sur la base de l'adaptation au cadre des échanges et à l'organisation des interactions » (Lohisse, 2001 :170, cité par Azzeddine, 2009 :24).

La contextualisation joue également un rôle important dans le rapprochement de ces disciplines susmentionnées : il est actuellement très important de considérer « les usages linguistiques en vigueur dans la société « source », c'est-à-dire celle où se déroule l'événement d'enseignement/apprentissage » (Dabène, 1994 : 40).

Les contextes sont aussi variés que les « usages sociaux » des langues. La prise en compte de cette diversité favorise non seulement le respect des dispositions éducatives, institutionnelles, sociolinguistiques, mais aussi une correcte divulgation, promotion et cohabitation des langues et cultures.

---

33 « La linguistique et la didactique des langues, renforcée par la dimension cognitive présente dans l'une et dans l'autre, forment un ensemble épistémologiquement et thématiquement compact, et que la rencontre ne se produit pas « au gré des nécessités », mais dans un continuum inébranlable ». (Bajric, 2009 :19).

34 « La didactique des langues est une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et constituant un lieu de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie. [...] une discipline utilisant des procédés et des techniques adéquats aux principes choisis et débouchant sur l'élaboration de méthodes et de manuels utilisables en classe » (Galisson, et Coste, 1974 :151 cité par Bajric, 2009 :17)

Or, sachant que la linguistique n'échappe pas à une dimension sociale, une catégorisation des aspects sociaux est résumée sous trois angles, selon Dabène (1994 :40), dans le tableau suivant :

Tableau II. Dimension sociale de la linguistique

Usages		Niveaux	
<p align="center"><b>Statuts formel ou informel</b></p>	<p align="center">attribués par une collectivité humaine aux différentes langues qu'elle pratique ou avec lesquelles elle est appelée à entrer en contact</p>	<p><b>Statut formel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la sélection</li> <li>- la codification ou standardisation</li> <li>- l'élaboration fonctionnelle</li> <li>- l'acceptation ou la diffusion</li> </ul>	<p>Légiférer l'utilisation des langues dans les domaines de la vie publique.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-le choix d'une variété particulière de langue</li> <li>- normalisation de la langue choisie (mêmes usages / codes linguistiques)</li> <li>- faire de la langue un outil efficace dans l'ensemble des situations de communication</li> <li>- propager l'usage de la langue par le recours aux différents moyens de diffusion<sup>35</sup></li> </ul>
		<p><b>Statut informel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'utilité</li> <li>- la facilité</li> <li>- le prestige</li> <li>- La sympathie ou l'antipathie</li> <li>- Les conduites d'apprentissage</li> </ul>	<p>Représentations qu'une collectivité attache à une langue donnée.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissance jugée nécessaire/ indispensable</li> <li>- proximité des langues</li> <li>- richesse culturelle attachée à chaque langue</li> <li>- les aléas de l'histoire et les relations diverses de conflit, domination, admiration, etc.</li> <li>- investissement intellectuel (travail personnel / situation pédagogique)</li> </ul>

<sup>35</sup> Tels que : « mass média, presse, actes ou écrits publics, institutions scolaires ». Nous pouvons aussi ajouter par exemple les réseaux sociaux et les blogs sur Internet.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les conduites d'enseignement</li> </ul>	<p>selon l'image que l'on a concernant les difficultés d'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- efforts des enseignants pour rendre l'apprentissage de la langue vivant et attractif</li> </ul>
<b>Situations d'emploi</b>	étroitement liées aux modes d'acquisition	<ul style="list-style-type: none"> <li>-langue vernaculaire</li> <li>- langue véhiculaire</li> <li>-vitalité d'une langue et réseaux de communication sociale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'ensemble des moyens d'expression acquis lors de la toute première socialisation, au sein de la cellule familiale (langues endogènes).</li> <li>- « langues utilisées pour l'intercommunication entre des communautés linguistiques géographiquement voisines qui ne parlent pas les mêmes langues<sup>36</sup> ».</li> <li>- survie et développement de la langue au moyen de facteurs : démographiques (nombre de locuteurs) ; institutionnels (usages et diffusion de la langue sous une norme standard) ; économique ; sociaux (positions sociales, modes de vie, traits culturels, identité collective).</li> </ul>
<b>Fonctions</b>	assumées par les langues à l'intérieur d'une société	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fonction référentielle</li> <li>- Fonction heuristique</li> <li>- Fonction esthético-ludique</li> <li>- Fonction interpersonnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rendre compte de l'univers environnant en le ramenant, de façon arbitraire et différente selon les langues, aux cadres de la connaissance (Jakobson, 1963)</li> <li>- les formes de transmission des connaissances et des procédés d'apprentissage (Bottani, 1990)</li> <li>- les pratiques utilisant le langage à des fins de contemplation esthétique ou de jeux.</li> <li>- le droit à la parole, et la gestion de celle-ci au cours des interactions sociales</li> </ul>

<sup>36</sup> Calvet, 1981 :23 cité par Dabène (1994 :55)

Les dernières décennies ont encore produit de nouveaux débats sur les sujets de la communication à cause de l'union de diverses technologies ayant révolutionné les échanges communicationnels.

La technologie et les nouvelles formes de communication ont mis en relief des positions évoquant l'existence d'un « dualisme » dans les pays défavorisés par rapport à d'autres pays plus développés, c'est-à-dire une division entre les utilisateurs de la technologie et ceux n'ayant pas accès à celle-ci. L'idée qu'il existerait une alphabétisation technologique pour les uns et non pas pour les autres s'est répandue rapidement. Certains auteurs ont proposé que le monde était comme un océan de sous-développement avec des îles fortunées sur le plan de la communication et de l'économie.

Cependant, cette vision de l'accès aux connaissances apparaît comme simpliste, car elle divise la population mondiale en deux, malgré tous les autres scénarios possibles. Actuellement, il a été démontré qu'il peut y avoir d'autres options, au-delà du dualisme. Jean Lohisse (1998) propose dans son livre « *Les systèmes de communication. Approche socio-anthropologique* » une analyse des structures et des mentalités sociales, du comportement naturel face aux avances anthroposociales du langage et de la communication. Pour lui, la quotidienneté reflète la vie en société.

Ce théoricien formule plus précisément une analyse des systèmes de communication selon leur établissement dans les sociétés d'origine et la géographie actuelle<sup>37</sup> :

- L'oralité : il existe encore des sociétés, de petits groupes humains, avec un système de communication orale tels que quelques tribus originaires de l'Amazonie en Amérique, en Asie et en Afrique. Elles préservent des systèmes de communication basés sur l'oral qui se

---

<sup>37</sup> Reprise par le chercheur Alfonsi dans LOHISSE, J. (1998). *Les systèmes de communication. Approche socio-anthropologique* », *Communication* [En ligne], vol. 21/1 | 2001, mis en ligne le 30 octobre 2015, consulté le 12 avril 2018. URL: <http://journals.openedition.org/communication/5440>

révèlent lors des interactions et qui emploient des formes de graphisme diverses comme par exemple les tatouages ou d'autres formes artistiques.

- La scribalité : il s'agit d'une notion graphique du langage oral, un type de communication lié aussi à une structure sociale et à une mentalité privilégiée en tant que système de communication de certaines villes du monde à caractère dominant, comme par exemple la Chine, l'Égypte et la Mésopotamie.
  
- La massalité : un modèle historique de communication privilégié d'une ère et de la société. La communication de masses a été une des formes de communication les plus étudiées (Mattelart, Humberto Eco, entre autres), surtout par le fait qu'elles ont laissé des traces aux niveaux des systèmes de pensée grâce à l'invention de diverses machines telles que l'imprimante. C'est ainsi que les sociétés se servent encore de certains héritages de la révolution industrielle et technique préexistants. Lohisse le définit comme « le système de communication dans lequel un langage mass-médiatique privilégie et est privilégié par une société à mentalité dialectisante et à structure indifférenciée » (Lohisse, 1998 : 156).
  
- L'informalité : ce système est conçu comme la banalisation de la vie culturelle à partir de l'apparition des nouvelles technologies et s'accompagne de changements constants des formes d'interagir et de communiquer sans balayer les effets produits et les artefacts de la communication de masses. Il existe une combinaison des systèmes produits par l'être humain qui privilégient une bonne partie de la « massalité », comme par exemple les réseaux sociaux qui sont parvenus à leur apogée au moyen des technologies, celles-ci caractérisées par l'interconnexion des personnes dans divers emplacements géographiques et par la communication éphémère, instantanée et passagère.

Cette intensité communicative actuelle se distingue par la possibilité d'avoir des interactions ou des échanges, sans être nécessairement tête à tête, comme dans les conversations ou les échanges en présentiel. Ce sont des systèmes communicatifs qui circulent dans le cyberspace. Il est maintenant possible pour une personne d'enregistrer un message audio, au lieu d'écrire un message pour quelqu'un d'autre se trouvant à distance. Ces messages se

produisent en simultanéité d'un endroit à l'autre. Il s'agit d'une forme de communication très avancée.

Les nouvelles technologies, ainsi que les systèmes de communication préalables, selon leur développement géo-sociétal, ont permis l'union des avancées communicatives : l'oralité avec l'écriture ou la machine avec la diffusion massive, les inventions avec de nouveaux instruments ou des systèmes de plus en plus performants, le télégraphe avec le télétype, à l'origine de la télématique. La digitalisation et la numérisation de l'information (téléphone et Internet) démontrent que toutes les avancées technologiques s'intègrent avec d'autres systèmes et deviennent chaque fois plus efficaces et innovants, ce qui met en évidence que le progrès ne méprise pas les avancées précédentes.

C'est à partir de cette catégorisation des systèmes de communication, selon leur origine géographique et sociétale, que le professeur de l'Université de Louvain Lohisse propose une « cellulisation de la société » causée par la technologie, une « cellulisation de l'espace relationnel », car les relations sociales sont produites sur des interfaces technologiques, la « cellulisation de l'individu » au détriment de l'aspect social démocratique. Il évoque aussi l'existence de groupes, constitués de manière informelle pour la réalisation d'un projet ou d'un travail, d'une très courte durée, ce qui pourrait impliquer une atrophie sociale et affecter les modes de regroupement social, car ceux-ci cessent d'exister de la même manière qu'ils se sont formés. Et l'appropriation des savoirs n'est pas non plus stable, car elle est assujettie à des changements à grande vitesse.

Or, avec ces nouveaux systèmes de communications et les tentatives de rapprocher les pays du globe, phénomène connu comme la mondialisation, les échanges ont apporté une mise en valeur du « local », qui n'avait pas été prévue et qui, avec des disparités de développement et des spécificités, s'impose avec force, peut-être aussi avec une certaine « résistance », ou bien comme une opportunité de s'affermir face à des impositions externes, par exemple les cuisines locales sont davantage valorisées, les tendances vestimentaires ethniques sont à la mode, l'intérêt pour les langues d'origines diverses s'accroît, etc. Le Cadre Européen Commun de

Référence pour les langues, malgré son effet de standardisation, est un exemple actuel de valorisation de l'interculturalité et de la promotion du plurilinguisme.

#### **1.1.4 La notion de contexte : évolution et usage pour une didactique contextualisée des langues**

Les sociétés actuelles se développent dans des circonstances multiculturelles et multilingues, c'est ainsi que l'enseignement-apprentissage des langues doit s'adapter aux multiples circonstances socio-éducatives locales mais sans se dissocier du plan global.

Une conceptualisation autour de la notion de *contexte* s'avère donc fondamentale pour la réflexion didactique parce que « [...] l'intensité des interactions sociales qui se réalisent dans le contexte de l'apprentissage des langues constitue un facteur important dans le processus d'apprentissage, sur le plan motivationnel, en tant que catalyseur de participation à l'activité d'apprentissage, et sur le plan cognitif, en tant que moteur de développement de compétences (Dillenbourg, Poirier, & Carles, 2003 cités par Pakdel, 2011 :11).

Il faut noter que l'apprentissage des langues se réalise notamment à travers les interactions de l'individu avec d'autres personnes, dans le cadre de différentes activités sociales. Ces activités se transposent en classe avec des codes linguistiques, selon des prescriptions institutionnelles et l'intégration des spécificités socioculturelles de l'environnement local. L'interrelation entre les éléments du contexte et la classe, se reflétant toujours de manière plus ou moins évidente dans la réalisation de l'activité didactique, contribue à donner un sens « réel » à la dynamique interactionnelle.

La didactique des langues contribue alors à susciter le développement de la compétence communicative en langue étrangère, dans la mesure où le projet s'avère d'ample intérêt pour l'apprenant et en concordance avec la réalité sociale de l'environnement éducatif à proximité.



La reconnaissance et l'identification du contexte en DDL permet d'ailleurs de systématiser les observations de classe autour des pratiques interactionnelles et des représentations professorales et de réfléchir à la fois à l'ensemble du système didactique. Ce dernier est composé d'outils théoriques et méthodologiques spécifiques indispensables à la réalisation de l'activité en classe.

La définition de la notion de contexte n'est certainement pas très stable car elle a varié dans ce dernier siècle selon les choix théoriques et méthodologiques (Fath, 2009). Cette notion a été l'objet de conceptualisations variées depuis son inclusion théorique dans les modèles d'enseignement et elle s'est enrichie de l'apport de diverses disciplines.

Ce terme s'est aggloméré avec d'autres notions telles que situation, environnement, réalité, conditions, entre autres, ayant des significations proches, concurrentes et d'une certaine affinité pour expliquer les interrelations d'éléments internes et externes autour des interactants et de la classe.

En *analyse linguistique*, (...), *il n'existe pas une conception unique et univoque*<sup>38</sup> (Schmoll, 1996 -cité par Fath, 2009-) de contexte. Dans le courant du structuralisme linguistique, Chomsky le considère par exemple comme la relation espace-temps. Malinowsky l'a défini comme l'ensemble des traits importants de l'environnement où a lieu l'enseignement-apprentissage. Les anthropolinguistes ont analysé l'existence d'un contexte linguistique et d'un contexte de situation, parce que si chaque langue a sa propre organisation sémantique, chaque culture a des contextes spécifiques.

---

<sup>38</sup> *Cette variété définitoire, qui ne manque d'ailleurs pas de faire du contexte une notion très problématique, dont on déplore « l'absence de délimitation »* (Gary-Prieur, 1999 cité par Fath).

Les recherches ont toutefois démontré qu'il y a eu une entente sur le fait que la structure sociale, les codes de l'environnement et les manifestations culturelles du lieu où se trouve l'apprenant définissent les différents types de contexte social (Tobón de Castro, 2017)<sup>39</sup>.

Les principales évolutions des termes *contexte*, *contextualisation*, *culture éducative* dans le domaine de la recherche en Didactique des langues-cultures (DDL) et les usages par périodes et positionnements sont évoquées ici à partir de la contribution de Castellotti (2014)<sup>40</sup>. Cela nous permettra d'organiser et de situer les éléments contextuels qui structurent et définissent de manière très particulière les interactions et les représentations sociales dans notre terrain d'étude.

Cette relecture historique du terme « contexte », très présent dans les travaux en didactique des langues mais dont la conceptualisation n'a pas été très approfondie<sup>41</sup>, vise dans notre cas une meilleure compréhension/intégration de la perspective contextualisée/contextualisante de l'enseignement-apprentissage des langues dans des contextes particuliers<sup>42</sup>.

Castellotti (2014) se réfère aux origines étymologiques du terme *contextus*, ayant une signification d'« assemblage, réunion » et de « texture d'un discours », et explique qu'en

---

<sup>39</sup> Tobón de Castro, L. (2017). *Importancia del contexto en la comunicación lingüística*. *Revista Folios*, 0(9), 13.19. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01234870.9folios13.19>

<sup>40</sup> Dans les *Actes du Colloque International : Contexte global et contexte locaux : tension, convergences et enjeux en didactique des langues*:  
[http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes\\_colloque\\_contexte\\_global\\_et\\_contextes\\_locaux\\_sorbonne\\_nouvelle\\_paris\\_3\\_2014.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf) (consulté en octobre 2015)

<sup>41</sup> Sauf Porquier et Py (2004), Coste (2006), Castellotti & Moore (2008) cités par Castellotti (2014 :112)

<sup>42</sup> Dans notre cas, il s'agit notamment de l'enseignement du FLE à l'UNA.

1539, sa signification principale est attestée comme un « ensemble ininterrompu des parties d'un texte ». Ce statut d'extériorité (environnement)<sup>43</sup> est actuellement présent.

L'année de parution du *Dictionnaire de didactique des langues* (Gallison et Coste, 1976) est considérée comme un moment emblématique pour l'histoire contemporaine de la recherche en DDL<sup>44</sup>. Dans ce dictionnaire, quatre significations pour *contexte* sont proposées en lien avec « la dimension linguistique des échanges »<sup>45</sup>:

*1- Au niveau de « la parole » : entourage linguistique d'une unité, c'est-à-dire ensemble des éléments réellement présents dans le texte au voisinage immédiat ou éloigné de l'unité considérée. Les éléments qui conditionnent la présence, la forme, la fonction ou le sens de cette unité appartiennent au contexte pertinent.*

*2-Au niveau de « la langue » : toute unité linguistique sert en même temps de contexte à des unités de rang inférieur et/ou trouve son contexte dans une unité de rang supérieur.*

*3- (Ang. Context). Entourage linguistique et non linguistique dans lequel une unité est produite ou reçue (Bloomfield, Miller, Prieto, etc.); englobe donc « contexte » et « situation ». On peut alors distinguer entre contexte linguistique et contexte situationnel.*

*4-(JAKOBSON). Équivalent de référent (terme dont Jakobson dénonce l'ambiguïté). Dans sa terminologie, la fonction référentielle renvoie au contexte qui peut être extralinguistique ou linguistique.*

---

<sup>43</sup> Castellotti aborde la distinction entre “contexte” et “situation” selon une périodisation proposée par Beacco (2005) mais sur laquelle nous ne nous attarderons pas ici ; à ce propos, voir Castellotti (2014 : 112-115).

<sup>44</sup> Cette année représente une “sorte d'acte de naissance “officielle” pour le domaine [DDL]”, “le début de l'ère communicative” avec la parution d' *Un niveau-seuil* et “l'emprise durable de l'influence du Conseil de l'Europe sur les orientations de l'enseignement des langues” (Castellotti, 2014:113).

<sup>45</sup> Gallison et Coste, 1976: 123-124 cités par Castellotti, 2014:113-114.

Dans les années 1980, l'ethnographie de la communication, la sociologie, la psychologie socioconstructiviste et la diffusion des travaux anglo-saxons ont eu une influence importante en DDL<sup>46</sup>.

A partir de 1990, d'autres termes: *situation, contexte, milieu, environnement*, « avec des significations très proches » et « potentiellement concurrents », font partie d'un usage en alternance, pas très clairement défini, parce que les intérêts des chercheurs étaient surtout focalisés sur la constitution d'un champ de recherche autonome et pragmatique.

L'usage de ces termes répond très certainement à un besoin de résister à l'universalisme<sup>47</sup>. Le terme contexte désignerait ainsi la « diversité des paramètres constitutifs », les « langues concernées », les « conditions d'apprentissage », le « niveau de connaissance » ou encore « la variété des conditions institutionnelles » (Dabène et al., 1990 : 4, cité par Castellotti, 2014).

La période de 1990 à 2002-2004 connaît, dans les termes de Castellotti, une « ascension des approches interactionnistes, ethnographiques et de l'ethnométhodologie, le renforcement du pragmatisme, de l'analyse conversationnelle et des théories de l'action ». Ces approches concentrent leur attention sur le « comportement langagier » et sur l'idée que l'action, en elle-même, est explicative et porteuse du sens.

L'élaboration du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et d'une « approche actionnelle » se fait en 1990<sup>48</sup>. Dans ce document, dont l'usage s'est répandu

---

<sup>46</sup> Voir notamment la parution d'ouvrages « clés » : en 1984 de *Vers la compétence de communication*, en 1982 de *Ce que parler veut dire* (Bourdieu), avec les recherches s'appuyant sur les travaux de L. Vygotsky et la « somme » de H.H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching* en 1983 (Castellotti, 2014: 115).

<sup>47</sup> Principalement, selon Castellotti, à la suite des « travaux développés en anthropologie », « à l'émergence des études « postcoloniales » », « à la perte de l'importance grandissante du français », à la « globalisation croissante », etc.

<sup>48</sup> « Il ne faut pas négliger les répercussions des « effets de mode » méthodologiques, qui entraînent au niveau local une succession de méthodologies en l'espace de quelques années : une nouvelle méthodologie est parfois introduite

de manière globale<sup>49</sup>, des aspects sont associés à la notion de contexte dont le contenu fait souvent mention, que ce soit de manière directe ou moins directe, de la notion de situation. Par exemple, dans le *Chapitre 4 (CECRL): l'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur*, le contexte est associé aux domaines (personnel, public, professionnel, éducationnel) de la vie sociale<sup>50</sup>.

*« Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêts) de la vie sociale. Le choix des domaines pour lesquels on rend l'apprenant opérationnel a des conséquences qui vont loin dans la sélection des situations, des buts, des tâches, des thèmes et des textes autant pour l'enseignement que pour le matériel d'évaluation et les activités. Il est bon que les utilisateurs gardent présente à l'esprit la motivation que crée le choix de domaines immédiatement pertinents relativement à leur utilité future »* (Conseil de l'Europe, 2001 : 41).

Dans chaque domaine, selon la catégorisation évoquée dans le CECRL, il existe des *situations extérieures*<sup>51</sup> (le lieu et le moment, les institutions et/ou organismes, les acteurs, les objets, les événements, les opérations et les textes) et *des conditions et contraintes*<sup>52</sup> (conditions matérielles –pour l'oral et pour l'écrit- et sociales, et des contraintes de temps et autres) surtout liées à l'espace physique dans lequel la communication se déroule.

---

sur le terrain avant même que les acteurs sociaux de l'éducation aient pu prendre la mesure de celle qui la précédait [...]. (Wieviorka, 2014 :19).

<sup>49</sup> « La pensée globale doit beaucoup à la prise de conscience que l'on est entré dans un monde nouveau, à une vision des grands problèmes du monde contemporain qui tient compte des fantastiques bouleversements qui se jouent sous nos yeux, là où le sujet semble lié davantage à une mutation dans nos modes de connaissance, à une valorisation, aussi, de l'individu et de sa capacité à agir » (Wieviorka, 2014 :19).

<sup>50</sup> Voir 4.1.1 *Domaines* dans Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

<sup>51</sup> Voir 4.1.2 *Situations* dans Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

<sup>52</sup> Voir 4.1.3 *Conditions et contraintes* dans Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

Le CECRL parle aussi du *contexte mental des utilisateurs/ apprenants* et du *contexte mental de l'interlocuteur (ou des interlocuteurs)*. Ce *contexte mental des utilisateurs/ apprenants* est associé au **contexte situationnel**, compris comme un univers très riche et complexe et comme un cadre extérieur qui se reflète par la langue de la communauté. Il est interprété et filtré par l'utilisateur.

« *Les conditions et contraintes extérieures n'interviennent que dans la mesure où l'utilisateur/ apprenant les reconnaît, les accepte et s'y adapte (ou ne réussit pas à le faire). Ceci dépend largement de l'interprétation que fait le sujet de la situation à la lumière de ses compétences générales (voir 5.1) telles que les connaissances, les valeurs et les croyances antérieures* ». (Conseil de l'Europe, 2001 : 44)

Dans la réalisation d'un acte de communication, notamment lors d'une *interaction en face à face*, le *contexte mental de l'interlocuteur (ou des interlocuteurs)* s'articule aussi avec le cadre situationnel et a une congruence partielle<sup>53</sup> avec le *contexte mental de l'utilisateur*.

« *L'effet - et souvent l'ensemble ou une partie de la fonction- d'un acte de communication est d'étendre le champ de la congruence et de la compréhension de la situation dans l'intérêt d'une communication efficace qui permette aux apprenants d'atteindre leurs objectifs. Il peut s'agir d'un échange d'informations factuelles. Plus difficiles à combler sont les différences de croyances et de valeurs, de convenances, d'attente sociale, etc. dans des termes dont les différentes parties interprètent l'interaction, à moins qu'elles n'en aient acquis la conscience interculturelle appropriée* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 44).

Le CECRL reflète ainsi cette volonté de favoriser les phénomènes d'intercompréhension, d'altérité, le plurilinguisme, l'intercompréhension, etc.

---

<sup>53</sup> « Le (ou les) interlocuteur(s) pourrai(en)t être soumis à des conditions ou contraintes partiellement ou totalement différentes de celles de l'utilisateur / apprenant et réagir différemment ». (Conseil de l'Europe, 2001 : 44).

En 2004, Porquier et Py publient l'ouvrage *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, qui problématise la notion de contexte et son utilisation dans le champ de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, et qui « contribue à « installer » durablement la notion de contexte dans le paysage de la recherche en DDL et à instaurer dans toute étude, comme « incontournable », la prise en compte de « traits contextuels qui ne [...] sont accessibles de l'extérieur que par des entretiens, des enquêtes ou des relations personnelles. » (Porquier et Py, 2004: 53 cités par Castellotti, 2014 : 116).

Castellotti rappelle que pour ces auteurs, « *tout apprentissage est socialement situé* » (Porquier et Py, 2004: 05), et qu'ils définissent le contexte comme une notion « émique », résultant d'une élaboration critique de la notion de « situation » :

*« La situation serait une notion primitive (« étiq ue »), le contexte, une notion technique (« émique ») pouvant procurer des critères et des outils d'analyse, et retenant ce qui des situations serait jugé pertinent dans une perspective d'observation ou d'analyse. Ainsi, dans la complexité empirique objective d'une instance d'acquisition ou d'apprentissage, seraient retenus comme composantes du contexte, comme traits contextuels, ce qui de la situation peut être considéré comme critères contextuels pertinents, selon le point de vue adopté. »* (Porquier & Py, 2004 : 50 cités par Castellotti 2014 : 116).

### **1.1.5 La notion de contexte et notre objet d'étude**

Les approches du sens se centrent surtout sur l'intérêt *d'établir le sens d'un mot, d'une phrase ou d'un énoncé entier* en fonction du *contexte de son occurrence*. C'est ainsi que *le contexte se présente comme un lieu où l'analyse vient puiser l'information qui manque pour établir le sens* et (Schmoll, 1996 : 236).

Établir le *sens* signifie ainsi la possibilité de systématiser les pratiques interactionnelles et les représentations particulières du/des contexte(s) en étude, de contribuer à une meilleure connaissance des pratiques professorales et de documenter les éléments contextuels

spécifiques<sup>54</sup>, à contre-courant de l'universalisme méthodologique (Debono M. et Piezorak I, 2015).

*Pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux.* (Muchielli, 2004<sup>55</sup>, cité par Legal, 2011).

Dans le domaine de la didactique des langues-cultures (DDL)<sup>56</sup>, le *contexte* est une notion évoquée très souvent par les linguistes et les didacticiens avec un sens général d'extériorité par rapport à des faits ou à des contenus transversaux qui se présentent dans les activités didactiques.

Quelques travaux en DDL témoignent aussi du fait que cette notion s'emploie régulièrement avec un sens très large : *elle englobe à la fois l'environnement linguistique immédiat, les connaissances communes supposées partagées et l'environnement extra-linguistique au sens large* (Schmoll<sup>57</sup>, 1996 : 236).

Le contexte se définit, d'après Moore et Castellotti (2011 :448), par *les conditions historiques, géographiques, sociales, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc. qui constituent l'ancrage des phénomènes humains et sociaux, dans une construction*

---

<sup>54</sup> Voir Debono, M. et Piezorak, I. (2015). Pour une réflexion sur les enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures.

<sup>55</sup> Legal, D. (2011). *Contextualisation didactique et usages des manuels une approche sociodidactique de l'enseignement du FLE au Brésil* (Thèse qui porte sur l'enseignement du FLE dans le contexte brésilien).

<sup>56</sup> Voir à ce sujet la compilation de citations de Christian Puren, professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne en France :

<http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

<sup>57</sup> Cet auteur évoque le bilan des emplois de la notion de contexte en analyse sémantique classique d'après Kleiber (1994).



*dialectique*, et cet ensemble de conditions varie d'une classe à l'autre suivant les interactants et/ou les contextes mobilisés.

En portant une attention particulière au(x) contexte(s) où se déroulent les interactions en étude, l'on respecte l'une des « trois prémisses » de l'interactionnisme symbolique que formule Blumer, citée par Bange (1992 : 19), qui consiste à démontrer que « *choses et événements ont une signification toujours dans le contexte d'une interaction, non « en soi »*. *Il n'y a pas de relation à un pur monde de choses indépendamment du contexte social* ».

La compréhension des enjeux spécifiques des interactions est ainsi rendue plus accessible à partir de l'analyse du contexte et des liens, par exemple, avec l'absence de la langue étrangère dans l'environnement des professeurs et des apprenants, les représentations autour de l'emploi et l'adaptation de manuels importés, les incidences de la culture éducative locale, entre autres.

Pour citer un autre exemple de définition de contexte, nous reprenons à Legal, auteur de la thèse *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du FLE au Brésil* (2011), la citation de Mucchielli (2004), qui distingue le contexte comme étant *l'ensemble de circonstances qui accompagnent un événement*. Dans notre cas, il s'agit spécifiquement de l'ensemble de faits contextuels qui accompagnent, donnent sens ou contraignent les interactions et les représentations professorales dans un contexte universitaire spécifique où le français est enseigné en milieu alloglotte.

Pour appréhender le sens de ces interactions et de ces représentations, il faut être attentifs au déroulement de l'activité didactique lorsqu'il y a notamment des négociations, des explications, des corrections, des réflexions dans la classe de FLE ou dans les entretiens avec les enseignants; à la présence de la langue du contexte local en classe selon le niveau de langue en FLE, les contraintes institutionnelles et le curriculum universitaire ; aux injonctions ou prescriptions plus ou moins présentes dans la classe de FLE ; et aux principes didactiques, institutionnels associés à la culture éducative et aux références internationales.

Dans l'article *De la notion de contexte en didactique du FLE*, Fath (2009) retrace brièvement l'histoire de la notion dans divers champs disciplinaires. Il cite par exemple l'analyse littéraire qui considère le contexte comme un *ensemble de circonstances et conditions présidant à l'émergence de l'œuvre littéraire* et les sciences sociales *pour lesquelles toutes les manifestations d'ordre social, psychologique, etc passent par être le fruit, en partie au moins, du contexte dans lequel elles ont lieu.*

Dans le cas des activités didactiques pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, le contexte est composé d'un ensemble de circonstances et de conditions et/ou contraintes qui émergent dans les pratiques interactionnelles et qui se manifestent dans la classe. Par l'analyse des séquences de cours, il est possible de constater que le contexte a une incidence importante sur les représentations sociales.

Deux manières d'aborder les incidences du *contexte* dans les interactions et les représentations sont:

a) le *contexte* entendu comme *contextualisation*, selon une **perspective analytique ascendante** partant de l'*interne* vers l'*externe*, du discours vers son extériorité, pour observer l'articulation entre l'interaction et les différents niveaux contextuels qui interviennent dans les pratiques discursives.

b) le *contexte* entendu comme groupe de facteurs structurés à divers niveaux de l'organisation socioculturelle; il s'agit alors d'un **objet catégorisable** à plusieurs niveaux : sur un plan *micro*, quand il s'agit de comprendre l'organisation *locale et située* des interactions dans la classe et des représentations des enseignants autour de ces interactions; sur un plan *méso* lorsqu'on se réfère aux activités des interactants reliées aux orientations institutionnelles (il s'agit de l'environnement le plus proche ou en d'autres termes de la situation d'enseignement-apprentissage); sur un plan *macro*, avec une dimension plutôt globale et des éléments ayant un sens plus large et partagé par une communauté élargie (culture régionale, nationale, internationale).

Le contexte présente d'ailleurs un double caractère **émergent** et **stable**. Le caractère **émergent du contexte** est par exemple visible lorsque des éléments contextuels non attendus apparaissent au sein d'une interaction et lorsqu'ils font que des circonstances et/ou conditions autour de l'activité se construisent avec un certain degré d'imprévu et de spontanéité<sup>58</sup>. Dans une certaine mesure, les éléments contextuels changent, modifient ou contraignent la dynamique interactionnelle dans la classe.

Les *contraintes* relatives à la gestion du groupe illustrent ce caractère émergent du contexte. Lors de la première année à l'université, par exemple, la gestion des groupes suit forcément une dynamique interactionnelle différente des autres années par le nombre d'étudiants et par la condition de « nouveaux étudiants »<sup>59</sup>. De nombreuses contraintes contextuelles apparaissent en première année universitaire autant pour les apprenants que pour les enseignants. Il existe à ce moment précis de la formation des contenus formels qui doivent s'installer de manière parallèle à la dynamique de la classe de FLE. Il leur faut par exemple obtenir une connaissance de la mécanique institutionnelle (démarches administratives, délais d'inscription, ressources à disposition des étudiants) et la découverte de la langue française qui représente non seulement la discipline en étude mais aussi le moyen de communication en classe dans le cadre d'une formation de quatre années.

Il est très possible qu'il y ait par exemple des difficultés associées à une certaine incompréhension de la dynamique interactionnelle universitaire, à la différence des interactions dans l'enseignement secondaire, beaucoup plus contrôlées par les enseignants. Il existe aussi des incompréhensions ou des blocages linguistiques, de nombreuses interférences de la langue et de la culture maternelle lors de réalisation de l'activité (moins observables dans d'autres groupes plus avancés dans l'apprentissage du FLE). Les interactants peuvent s'attarder sur certains de ces aspects susceptibles d'être thématiques en classe.

---

<sup>58</sup> Voir aussi dans cette thèse le chapitre *Activité prescrite vs activité réelle*.

<sup>59</sup> Étudiants universitaires débutants (« 1<sup>er</sup> ingreso » : première année d'études dans la filière de FLE à l'UNA)

Il est aussi certain qu'il y a parfois le besoin de la part de l'enseignant de faire des ajustements à la démarche méthodologique et de flexibiliser certaines prescriptions (laisser plus de place au réel –à la spontanéité-) pour faire fonctionner, avec du sens et de l'efficacité, l'activité didactique.

Or, le contexte participe aussi à la création d'une sorte de **stabilisation**, c'est-à-dire que certaines circonstances et/ou conditions agissent plutôt comme des éléments stabilisateurs et offrent une aisance/garantie/validation du processus d'enseignement-apprentissage, par exemple : un corps professoral consolidé, un curriculum universitaire, des programmes de cours ayant un chronogramme préétabli, des prescriptions surtout au niveau de l'évaluation, des normes institutionnelles, une culture éducative et institutionnelle, la politique linguistique locale, etc.

Cette possibilité de trouver une stabilité qui sert à établir les repères didactiques, signifie aussi pour les interactants le besoin (voire même le devoir social) d'assumer des rôles, d'intégrer des normes pour l'organisation des interactions, de respecter les objectifs d'un programme, entre autres. Dans un cadre institutionnel, ces repères s'avèrent nécessaires non seulement pour orienter le processus d'enseignement-apprentissage mais aussi pour la bienséance des interactions et pour la validation/évaluation des connaissances en acquisition.

Certaines de ces conditions du contexte peuvent être identifiées lorsqu'on porte un premier regard à la mise en place de l'activité didactique. Des conditions de la classe comme par exemple l'accomplissement d'un programme de cours, le développement des contenus thématiques organisés selon le niveau de langue des interactants, parmi d'autres, sont observées en lien avec le déroulement des interactions en classe.

D'autres conditions sont moins visibles dans les interactions didactiques car elles sont surtout véhiculées par des faits générationnels et/ou culturels moins concrets, par la méthodologie en usage, par des représentations du processus d'enseignement- apprentissage ou

par des reproductions conscientes ou moins conscientes de la culture éducative ; c'est le cas, par exemple, de l'acceptation ou du refus de la langue maternelle dans la classe<sup>60</sup>.

Les conditions stables du contexte de l'enseignement-apprentissage sont souvent considérées par les interactants comme étant nécessaires au bon déroulement du cours. C'est ainsi *qu'une fois défini – souvent implicitement - il (le contexte) fonctionne comme arrière-plan, il sert à donner du sens aux activités des participants et exerce aussi une certaine contrainte sur elles* (Gajo, 2001 :42).

Dans ce travail, les conditions contextuelles de notre terrain de recherche sont précisées dans le cadre méthodologique et interrogées dans l'analyse des données lorsque ces éléments apparaissent dans les interactions ou dans les représentations. Plus précisément, ces conditions représentent des parties constitutives de l'*arrière-plan* des interactions. Elles sont observées et rendues évidentes au moyen de l'analyse lorsqu'elles apparaissent implicitement ou explicitement dans la réalisation de l'activité didactique. Elles sont également identifiées lorsqu'elles sont moins visibles, à travers notre connaissance du contexte institutionnel et culturel et par le biais du discours des enseignants dans les entretiens ou dans les documents autoréflexifs (voir méthodologie).

---

<sup>60</sup> Dans le cas de notre objet d'étude à l'UNA, la langue maternelle (LM) s'accepte ou non en fonction du niveau de langue des étudiants en LE et du critère de chaque enseignant selon sa représentation de la place que doit occuper la LM en classe de FLE. Il est très certain que l'espagnol langue maternelle des interactants se montre beaucoup plus présente dans les premiers cours parce qu'elle s'avère au début de l'apprentissage indispensable à la communication des apprenants entre eux-mêmes et parfois avec l'enseignant. Et, en raison du milieu alloglotte de l'enseignement-apprentissage, de la proximité entre les langues, il existe dans les cours de FLE de cette institution éducative une forte volonté professorale de ne pas utiliser l'espagnol dans les interactions en classe comme outil pour la communication. Cela répond à l'idée que l'espagnol pourrait devenir une béquille permanente dans le processus d'apprentissage du FLE et exercer une trop forte interférence dans l'acquisition de cette LE.

## 1.2 Deux regards pour aborder le contexte dans l'analyse

Pour comprendre le fonctionnement de la *contextualisation* de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures et pour approcher la complexité du *contexte*, un regard épistémologique et un regard pragmatique sont employés. Le regard *épistémologique* consiste à tracer des lignes théoriques pour l'analyse de notre objet d'étude (**contexte à interroger**) et le regard *pragmatique* comprend une description et une catégorisation du contexte et des données (**contexte à décrire**).

### 1.2.1 Le contexte selon un regard épistémologique

Le regard épistémologique comprend une conceptualisation théorique pour l'analyse de la contextualisation. Les effets du contexte sont identifiés dans l'**action** par l'analyse des activités conversationnelles et interactionnelles sans que le contexte ne soit forcément explicité.

En d'autres termes, il s'agit de l'observation minutieuse des effets du contexte intervenant directement dans le discours lors des interactions en classe. L'attention est principalement focalisée sur ces effets contextuels qui donnent un *sens* à la dynamique interactionnelle en classe de langue ou qui exercent une *contrainte* sur le déroulement des interactions.

Pour pouvoir systématiser ces éléments, cette partie théorique aborde des définitions dichotomiques du contexte. La plupart de ces notions sont revisitées sous un regard épistémologique et d'autres sont présentées selon une perspective pragmatique.

Cette théorisation se complète avec la boîte à outils (Chapitre 2) élaborée avec la finalité de saisir la complexité des liens contextuels dans les interactions en les décomposant. Les notions présentées ci-dessous sont ensuite développées et illustrées dans le Chapitre 4 (Analyse),

portant sur les séquences de cours et les explicitations sur l'agir professoral fournies par les enseignants.

La catégorisation dialectique du contexte qui suit, selon une dimension **interne** et **externe**, donne suite à l'idée que le contexte peut être à la fois émergent et stable.

### ***Le contexte interne et le contexte externe***

La dimension *interne* du contexte est composée par des facteurs contextuels circonstanciels, émergents, autour des intérêts et des motivations des interactants. Ces facteurs traversent selon un certain degré l'activité didactique. Quand le contexte intervient dans la réalisation de l'activité didactique, il peut mobiliser l'interaction d'une manière imprévisible pour l'enseignant (voir à ce propos 2.4 L'activité prescrite vs l'activité réelle) ou donner un autre sens, plus réel et moins mécanique, aux finalités pédagogiques de l'activité.

Si le contexte interne « se construit dans l'interaction » (Gajo, 2001), l'activité didactique se trouve toujours en émergence. Dans le contexte interne de la classe, les interactants construisent des échanges toujours uniques et variables.

Dans chaque séance de cours, il peut y avoir des variations dans le déroulement des interactions et, par conséquent, une évolution constante de l'agir professoral qui doit s'ajuster aux conditions contextuelles internes (didactiques) et parfois externes, souvent changeantes, pour donner un véritable sens à l'enseignement-apprentissage des langues.

C'est ainsi que dans le contexte interne de la classe, des éléments contextuels participent à la réalisation de l'activité didactique et peuvent modifier ou changer parfois le cours de la dynamique interactionnelle prévue pour l'accomplissement d'un programme curriculaire (voir Gajo et Mondada, 2000 et Auer, 1992 cités par Gajo, 2000). Il s'agit d'une conciliation

nécessaire entre la *prescription* (au niveau des normes institutionnelles, des programmes de cours, etc) et *l'activité réelle* en classe.

Plus précisément, même si les programmes et les contenus des cours représentent des conditions peu variables et que *l'arrière-plan*<sup>61</sup> est suffisamment stable, les séances de cours ne seront jamais identiques d'un point de vue interne. Il existe à l'intérieur de chaque cours des conditions contextuelles singulières (à savoir, des ajustements aux contenus du cours selon le public et le calendrier, les compétences et le niveau de langue à atteindre, selon les difficultés des apprenants, etc.).

Ces éléments *internes* présentent un caractère plus *spontané* parce qu'ils émergent au sein de l'activité à partir de circonstances et/ou conditions liées surtout à la *localisation* des interactions (ex. : l'environnement le plus proche, la situation d'enseignement, l'organisation de la classe, l'interférence de la langue maternelle dans les interactions et/ou la posture des interactants, etc).

Le contexte externe représente un scénario contraignant, où a lieu la situation d'enseignement-apprentissage des langues. Il est composé de normes sociales, de prescriptions institutionnelles imprégnées de la culture éducative ainsi que par des standards internationaux d'évaluation pour la certification des niveaux de langues, la politique linguistique nationale et internationale, des représentations concernant les langues étrangères, etc. Les interactions se construisent donc en grande partie sous l'influence des particularités du contexte, *externes* à la classe et plus ou moins *stables*.

C'est ainsi que le contexte « *préexiste à une interaction sociale donnée, il se définit en dehors d'elle et malgré elle. Il comporte des caractéristiques qui lui sont propres et conditionne*

---

<sup>61</sup> Nous comprenons par arrière-plan ce qui correspond à la structure curriculaire, aux normes de l'institution, à la culture éducative, à la politique linguistique nationale et internationale, entre autres.



*les activités sociales qui s'y déroulent. Il peut être institutionnel, historique, politique, social »* (Gajo, 2000 :20).

Certaines caractéristiques du contexte peuvent agir comme des contraintes de l'activité, d'une certaine extériorité, imposées en grande partie par l'institution et l'environnement où a lieu l'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'un cadrage éducatif composé de conditions et de circonstances extérieures à la classe mais qui s'imbriquent, d'une manière plus ou moins visible, avec les dynamiques interactionnelles pour donner un sens à ce qui se passe dans la classe.

Du point de vue externe, le contexte possède ses propres caractéristiques, conditionne les activités d'ordre social et se décompose en variables structurantes et quantifiables (Gajo, 2000); c'est-à-dire que l'ensemble des éléments contextuels externes forment un *arrière-plan* composé de conditions préétablies et contraignantes. Ces conditions exercent une forte incidence sur l'agir professoral, sur les représentations professorales et sur les dynamiques interactionnelles.

Au niveau des représentations, les enseignants puisent leurs principales références dans le contexte externe à la classe pour la construction d'un agir professoral pertinent. En d'autres termes, la pratique des enseignants se modèle en grande mesure en concordance avec les circonstances du contexte externe et selon l'évolution de la discipline. Dans notre analyse, de nombreuses représentations sont associées à ce contexte externe.

Sur le plan international, le CECR est devenu une référence principale pour l'enseignement-apprentissage des langues et cultures. Il s'utilise actuellement dans le monde entier et, même s'il a été créé pour les pays européens, il constitue l'exemple d'une volonté de standardiser et de regrouper un maximum de contextes divers autour de l'apprentissage des langues. Le CECR contribue aussi à situer les niveaux de langue et offre des repères sociolinguistiques pour la mobilité académique et professionnelle.

Cet instrument externe s'intègre désormais dans des contextes locaux de réalités très diverses. Pour certains, une harmonisation du CECR s'avère nécessaire pour palier certaines contraintes contextuelles liées par exemple :

- a) au faible contact avec la/les langue(s) en étude,
- b) aux possibilités restreintes de réaliser des immersions linguistiques afin d'obtenir une pratique réelle et efficace des langues,
- c) à l'adéquation des descripteurs et du matériel didactique,
- d) à l'organisation des thématiques des cours en fonction du nombre d'heures et de la durée des séances, du programme d'études, entre autres.

La « *perspective actionnelle* » et le rôle d'« *acteur social* » prônés par le CECR représentent donc aujourd'hui une condition légitimée dans le contexte *externe* qui s'intègre et s'adapte dans des contextes spécifiques en dehors de l'Europe.

### ***Nouage des contextes interne et externe***

Dans l'émergence de l'interaction, il intéresse d'observer comment se nouent les conditions contextuelles internes et externes. Plus précisément, dans les échanges des interactants, certaines manifestations du contexte externe sont soit thématisées soit ignorées, comme c'est le cas avec la LM.

La présence de la LM s'observe dans certains cours. Elle apparaît comme un outil de communication dans la dynamique des activités en classe pour expliquer un fait linguistique ou culturel, reformuler ou donner sens à un énoncé, demander de l'aide à l'enseignant, etc.

En général, les étudiants emploient la LM pour faire face à des difficultés linguistiques en LE. La LM devient ainsi un outil contextuel émergent qui surgit à partir d'un besoin *interne* propre à la dynamique interactionnelle de l'activité didactique. Cette intervention de la LM, sollicitée par l'apprenant, représente un effet du *contexte externe* articulé à la classe pour faciliter l'interaction en classe LE.

Dans d'autres cours, les enseignants éludent l'alternance de la LM/LE dans la communication et dans les interactions afin de privilégier les échanges verbaux dans la LE et de recréer un contexte le plus proche possible des contextes homoglots. La LM est ainsi source de tensions (LM vs LE) malgré le fait qu'elle a souvent le rôle de faciliter la communication lorsqu'il y a un blocage dans la communication en LE. Dans le cas de notre objet d'étude, les incidences de la LM se diversifient selon la position des cours dans le plan d'études et des représentations professorales. Elle façonne les interactions en FLE de manière variable, elle joue un rôle prédominant quand la langue se trouve en début d'acquisition et elle devient beaucoup moins observable dans les derniers cours du processus éducatif.

Un autre exemple de condition contextuelle externe ayant un impact sur le contexte interne se trouve dans l'usage de matériel didactique importé et élaboré dans la plupart des cas dans les pays francophones de référence<sup>62</sup>. Cela répond au fait qu'il existe très peu de matériel autochtone, réalisé par les enseignants pour les besoins spécifiques des contextes locaux. La plupart des références bibliographiques sont alors produites avec des entrées « standards », c'est-à-dire pour un public très large et avec la perspective d'être intégrées dans des contextes aux réalités multiples. Le résultat est que parfois les objectifs et les contenus ne « collent » pas suffisamment bien dans certains contextes.

Le contexte s'avère aussi en grande mesure contraint par des prescriptions internationales officialisées. Malgré les conditions culturelles et éducatives diverses (français langue seconde, français d'alphabétisation, français sur objectifs spécifiques (FOS), etc...), une uniformisation de l'enseignement-apprentissage des langues s'est mise en œuvre à travers l'usage de références globales telles que le CECR et la circulation du matériel didactique standard renouvelé selon l'approche didactique internationale en vogue et disponible pour de nombreux pays sous la pression de la mondialisation.

---

<sup>62</sup> Notamment la France, le Canada, la Suisse, la Belgique.

### *Le co-texte et le contexte (situationnel)*

Dans la constitution de notre fondement théorique, deux acceptions dérivées du terme de « contexte », à savoir le contexte linguistique (co-texte) et le contexte situationnel<sup>63</sup> (Schmoll, 1996 et Porquier et Py, 2004) et leurs possibles extensions notionnelles sont passées en revue dans les lignes suivantes.

Ces notions sont employées dans cette thèse pour analyser les discours dans les interactions en classe et dans les documents contenant des représentations professorales dans le but de comprendre leur lien avec le contexte de réalisation de l'activité.

Le co-texte constitue une notion strictement cantonnée au niveau du texte et qui ne déborde pas sur les niveaux inférieurs (phonèmes) ou supérieurs (discours, situations globales) (Schmoll, 1996 : 238).

A la différence du contexte situationnel, le co-texte présente plutôt une structure linéaire, exprimée dans des notions d'enchaînement et focalisée sur les relations entre les éléments homocatégoriels et selon le déroulement temporel du message verbal (Schmoll, 1996).

Les tableaux suivants schématisent les notions de co-texte et de contexte situationnel.

Tableau III. Schéma co-texte ≠ contexte	
<b>le contexte linguistique ou co-texte</b>	<b>le contexte situationnel</b>
« par rapport à un élément quelconque d'une suite linguistique, le contexte	« le contexte est l'ensemble des éléments situationnels – extralinguistiques – au sein

---

<sup>63</sup> Porquier & Py (2004 :46) font référence à divers auteurs (Arrivé, Gadet et Galmiche 1986, Dubois 1994, Charaudeau & Maingueneau dir. 2001) qui ont contribué à définir ces notions dans divers dictionnaires de linguistique et des sciences du langage.

est l'ensemble des unités qui le précèdent et le suivent » <sup>64</sup>	desquels se situe l'acte d'énonciation de la séquence linguistique » <sup>65</sup>
« L'identification et la délimitation du contexte peuvent être antérieures ou postérieures à celles de l'unité elle-même, ou les deux » <sup>66</sup>	« la situation préexiste alors à la parole, le 'contexte social' aux discours qui s'y tiennent » <sup>67</sup>

Tableau IV. Extensions notionnelles (co-texte ≠ contexte)	
l'énoncé une série de conversations	le contexte situationnel
une interaction brève ou un corpus étendu	le contexte social
le co-texte	le contexte
des unités linguistiques (contextualisées ou contextualisantes)	la situation, les conditions de production ou d'interprétation, les données extralinguistiques (circonstancielle) à caractère informatif ou explicatif

Dans le cadre de notre analyse, cette catégorisation permet d'identifier, d'une part, le co-texte dans les discours d'après le sens des conversations, la suite des énoncés des interactants, l'étude du contenu linguistique dans les transcriptions des séquences de cours et dans les discours véhiculant les représentations des enseignants.

D'autre part, le contexte situationnel des pratiques interactionnelles et des représentations professorales regroupe tous les éléments d'ordre extralinguistique comme par

---

<sup>64</sup> (Arrivé et al., cités par Porquier et Py, 2004 :46)

<sup>65</sup> Ibid.

<sup>66</sup> Porquier et Py, 2004 :47.

<sup>67</sup> Ibid.

exemple les motivations académiques et socio-professionnelles des apprenants, l'encadrement institutionnel de l'enseignant, les contraintes de la classe, etc.

### ***Le contexte didactique et le contexte social***

Pour examiner les effets contextuels de la classe universitaire de FLE, il serait possible de passer à côté de la différenciation entre le contexte didactique et le contexte social en évoquant tout simplement l'approche socio-didactique qui se situe au croisement de la didactique des langues et de la sociolinguistique (Blanchet, 2015).

Or, malgré le fait que l'approche socio-didactique possède un caractère très englobant (Blanchet, 2015)<sup>68</sup>, parce qu'elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques, deux aspects fondamentaux pour notre recherche, le sens et les contraintes rendent ici nécessaire une différenciation du contexte social et du contexte didactique. Cette différenciation favorise une catégorisation plus fine des effets contextuels de notre terrain d'étude, notamment dans le cas de l'enseignement-apprentissage du FLE. Ces effets qui interviennent dans les interactions se distinguent selon leur degré d'appartenance soit au contexte social soit au contexte didactique.

Le contexte social et le contexte didactique présentent chacun des conditions avec un sens et des contraintes spécifiques. Ils peuvent se rapprocher souvent l'un de l'autre, comme par exemple les institutions éducatives qui, au moyen des cours de langues, ont le but de former des « acteurs sociaux » capables de communiquer dans d'autres langues, d'accomplir des tâches selon la perspective actionnelle prônée par le CECR (contexte didactique) et de répondre à une formation académique et professionnelle pour assouvir la demande nationale et internationale dans le domaine de la DDL.

---

<sup>68</sup> Glossaire (Philippe Blanchet, partie B, 1 et partie C, 1) disponible aussi sur <https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Sociodidactique> (consulté le 15 avril 2015)

La définition de contexte didactique se rapproche de celle de « contexte éducatif » (Cicurel, 2011a :448), considéré comme un ensemble de données souvent contraignantes issues du milieu dans lequel se déroule un cours.

Les traces de ces données contraignantes<sup>69</sup> du contexte didactique se situent à plusieurs niveaux : interne au sein de la classe ; et externe en lien avec les contraintes institutionnelles au niveau du mésocontexte<sup>70</sup>, le lieu intermédiaire des effets du contexte qui traversent les interactions et se trouvent en articulation avec les discours des interactants et les représentations des enseignants dans un contexte situationnel spécifique.

Dans le contexte didactique de la classe, le sens et les contraintes sont davantage définis et limités, puisque cet espace est certainement conditionné par des normes spécifiques et n'appartient qu'à ceux qui participent à la formation. L'aspect social y est présent : les perspectives professionnelles, les interactions marquées par la culture du pays, le statut socio-économique des apprenants avec des effets dans la situation d'apprentissage, etc. Le contexte social imprègne ainsi, de manière plus ou moins évidente, les interactions dans le contexte didactique.

D'ailleurs, ces deux grands aspects qui intègrent le contexte didactique, le sens et les contraintes, sont avant tout imposés par l'institution et doivent être assimilés par les interactants. Ils apparaissent de manière plus ou moins implicite dans les interactions mais ils sont aussi présents de manière formelle dans des documents officiels comme par exemple : les plans d'études, les programmes de cours, les normes d'évaluation, etc.

Le contexte social, quant à lui, selon une acception large, comprend tous les aspects externes aux interactions issus de la vie en société, des activités collectives et réciproques mais

---

<sup>69</sup> « Le contexte véhicule des traditions d'enseignement et des modes communicatifs qui exercent une influence sur les pratiques enseignantes ». (Cicurel, 2011a: 448)

<sup>70</sup> Il s'agit, en bref, d'un niveau de contextualisation situé sur le plan institutionnel. Une explication de ce terme est détaillée dans la partie « Le contexte selon un regard pragmatique »

qui ressortent d'une manière ou d'une autre dans la classe, comme par exemple à travers des effets de la politique linguistique, de l'intercompréhension culturelle (savoir-vivre, habitudes), des circonstances/événements nationaux et/ou étrangers, etc.

Le sens du contexte social prend forme dans l'espace externe à la classe mais il peut être convoqué dans les interactions en LE pour faciliter la compréhension d'une variété de phénomènes humains et/ou culturels en tant que thématiques qui font partie des activités didactiques.

Le contexte social se construit aussi autour d'une dynamique locale s'ouvrant sur une dimension globale à partir de l'accès aux connaissances sans frontières, de la mobilité académique et professionnelle, de la multiculturalité, etc.

Le contexte social des interactants a surtout une place fondamentale en lien avec la perspective professionnelle des apprenants. Des conditions culturelles, économiques, politiques, et l'identité linguistique<sup>71</sup>, associées aux contextes externe et social, fonctionnent comme une « toile de fond » pour le contexte didactique et contribuent à donner un sens aux interactions en classe de langue.

Ces conditions externes et sociales peuvent apparaître de manière plus ou moins directe dans le *contexte interne* des interactions et dans la réalisation de l'activité didactique en classe en déterminant :

- a) les perspectives de la formation (motivation, intérêt, l'avenir professionnel des apprenants) ;
- b) l'agir professoral et les représentations des enseignants autour de l'enseignement-apprentissage dont la fonction principale consiste à entrelacer les activités et les

---

<sup>71</sup> Ces conditions sont détaillées dans 1.3.2.3 *Le macrocontexte*.



pratiques didactiques avec des facteurs contextuels externes tels que les prescriptions institutionnelles dans le programme et la gestion du cours, les contenus du cours (actes de parole, thématiques, aspects grammaticaux, etc). Toutes ces conditions sont censées avoir une articulation, certainement moins évidente dans le contexte interne des interactions, avec des décisions politiques et des paramètres dictés par le développement de la discipline en DDL sur le plan national et international, etc.

Les enseignants, en tant que principaux médiateurs de l'activité didactique, doivent tenir compte de l'ensemble des conditions sociales préétablies dans des contextes externes à la classe pour construire le sens didactique des interactions.

Ce sens donné aux interactions est en principe partagé par les interactants (enseignants-apprenants) dans un espace de temps et de lieu : la classe. L'incidence sociale émerge ainsi dans les interactions et les représentations professorales à travers l'accomplissement des objectifs du cours, des normes curriculaires institutionnelles, des perspectives internationales telles que former des « acteurs sociaux » capables de communiquer en une autre langue et de mener les apprenants à développer des compétences linguistiques et professionnelles selon des standards internationaux.

En d'autres termes, les enseignants sont amenés à construire des activités didactiques soumises à des contraintes sociales et didactiques propres au contexte local où se déroule l'enseignement-apprentissage de la LE mais aussi soumises à certains paramètres d'un contexte global considéré comme un espace de référence, de rencontres, de développement pour les disciplines, etc. L'agir professoral figure ainsi comme un point d'intérêt dans cette étude.

### ***Le contexte homoglotte et le contexte alloglotte***

L'opposition homoglotte/alloglotte sert à distinguer des situations d'enseignement linguistique selon la présence (homoglotte) ou l'absence (alloglotte) de la langue enseignée – ou de la langue d'enseignement- dans la société locale (Gajo, 2000 :17).

La distinction entre le contexte homoglotte/ le contexte alloglotte s'établit en raison de la distance entre les langues et de l'exposition des sujets à la langue (Dabène, 1994 : 37). Cette distinction ne devrait pas se confondre avec la distinction exolingue/ endolingue, qui correspond à la « relation entre les participants et les moyens de communication (symétriques/asymétriques) » (voir à ce sujet Porquier et Py, 2004 :60).

Dans le champ de la linguistique de l'interaction, la conception externe et interne du contexte est aussi reliée au domaine homo-/alloglotte dans lequel se situent les interactions (Gajo, 2000 :20). Cette distinction entre le contexte homoglotte et alloglotte aide à mieux comprendre les conditions contextuelles de l'apprentissage formel d'une langue étrangère et des cultures associées à la langue d'apprentissage et « la relation entre la langue cible et le contexte d'appropriation » (Porquier et Py, 2004 :60).

Dans le cas du contexte alloglotte, la relation entre la LE et le contexte d'appropriation se détermine par l'éloignement géographique et par une mise en contraste avec la/les langue(s) et la culture(s) du contexte local pour les besoins didactiques.

Dans la plupart des cas, l'apprentissage en contexte alloglotte se poursuit dans des structures institutionnelles. L'usage de la langue en acquisition est exclusivement interne, c'est-à-dire qu'elle se trouve en quelque sorte encadrée dans la classe, à l'exception de quelques programmes de formation continue ou d'immersion linguistique et de l'usage des technologies qui réduisent les distances géographiques entre les langues, les cultures et les sociétés.

En dehors de la classe, d'autres langues peuvent prendre le dessus. De là le fait que les étudiants font recours, en classe et/ou à l'extérieur de cet espace didactique, à leur langue maternelle ou à d'autres langues étrangères prédominantes pour communiquer, comparer, s'expliquer, etc ; et que la plupart des enseignants privilégient la langue en acquisition comme outil de communication dans la classe.

L'usage ou refus de la langue maternelle en classe a donc toute son importance : les moments pour développer les compétences langagières sont propres à l'espace de la classe. Les

enseignants doivent motiver les apprenants à se servir de la LE pour construire aussi des interactions extramuros comme par exemple : se mettre d'accord et communiquer avec les autres pour la préparation d'un exposé et/ou pour la réalisation des devoirs (écrits/oraux), préparer des jeux de rôle, participer à des conversations sur des aspects de la vie quotidienne, raconter des événements, etc.

Quant à l'analyse du discours, cette opposition homoglotte/alloglotte contribue à identifier les particularités linguistiques dans la construction du co-texte et à rendre visible le caractère contextualisé des interactions, c'est-à-dire que l'activité didactique se construit en relation avec le niveau de langue des interactants (qui détermine l'absence ou la présence de la langue en étude) et le contexte situationnel (l'environnement proche de la classe).

Vu qu'en contexte alloglotte il n'y a que très peu de contact hors-classe avec des locuteurs de la LE, les interactions verbales dans la classe sont formées dans un rapport étroit, même si parfois tendu, entre la langue maternelle des apprenants et la langue cible, surtout dans les deux premières années de formation.

Des institutions étrangères (Alliances Françaises, Ambassades, Instituts) en lien avec la LE et les ressources multimédiatiques (cinéma, télévision par câble, Internet) représentent des possibilités de couvrir les besoins de contact avec la langue et accomplissent un travail de promotion et divulgation en faveur de la connaissance des cultures cibles dans le contexte global. Elles contribuent ainsi à promouvoir des supports complémentaires pour le contexte didactique et une meilleure accessibilité à la variété de ressources du contexte externe.

## *Le contexte local et le contexte global*

*Injértese en nuestras Repúblicas el mundo;  
pero el tronco ha de ser el de nuestras Repúblicas.*  
(Martí, 1891)

Des discussions prennent désormais place en didactique des langues autour des notions de contexte local et contexte global. Les actes du colloque international : *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*<sup>72</sup> ayant eu lieu à Paris en janvier 2014 représentent un exemple concret. Les réflexions de ce colloque se sont regroupées autour du besoin de déterminer « le caractère international et multicontextuel des stratégies, méthodologies et outils employés dans le domaine de la didactique des langues ».

Dans ce domaine, les institutions se réunissent sur le plan international (contexte global) pour suggérer des méthodologies, des références théoriques, des pratiques innovantes et du matériel pour la classe. Et il existe actuellement une volonté d'entrelacer à ce contexte global les différents contextes locaux, chacun d'entre eux assujettis à leurs propres politiques linguistiques, à la langue officielle du pays, à la culture éducative, aux normes institutionnelles, etc.

Cette association entre le *contexte global* et le *contexte local* suscite non seulement de nombreux débats mais aussi des dérivations du terme telles que les notions de « glocal » et de « glocalisation » (Debono, 2014). Selon une optique politico-économique, elles trouvent leur origine dans la formule « penser globalement, agir localement » (Ellul 2006 cité par Debono). D'ailleurs, cet auteur souligne « l'instrumentalisation du local par le global » et le « masquage » contenu dans le terme « glocal »<sup>73</sup>, en reprenant les propos de l'économiste Latouche (2006).

---

<sup>72</sup><http://www.ifadem.org/en/2014/07/21/actes-du-colloque-international-contexte-global-contextes-locaux>

(consulté le 25 novembre 2014).

<sup>73</sup> « **Glocal** : le retrait relatif du national au Nord et de ses tutelles, engendré par la mondialisation, réactive le 'régional' et le 'local'. On a forgé le vocable 'glocal' pour désigner cette nouvelle articulation du global et du

Pour certains auteurs, en opposition à la tendance universaliste, les phénomènes de contextualisation répondent au besoin de mettre plus en valeur et de respecter les spécificités des contextes locaux.

En didactique contextualisée des langues, il existe de plus en plus une reconnaissance de la diversité et des particularités des contextes locaux, des langues et des cultures. Cette tendance s'accompagne aussi de l'intention d'établir un rapport transversal avec le contexte global dans une perspective d'association des langues, de leurs usages et de leurs apprentissages.

Le terme global pourrait également faire référence à une standardisation de l'enseignement des langues, à une manière homogène et souhaitable d'apprendre et d'évaluer les langues étrangères. Mais dans la mesure où les pratiques deviennent communes à plusieurs pays, les contextes locaux sont à nouveau exposés au risque de perdre la singularité et les spécificités de l'enseignement-apprentissage de la LE.

Cette perte de la singularité du contexte local dans la perspective de rejoindre le contexte global peut aussi entraîner une sorte de *décontextualisation* du processus d'enseignement-apprentissage du FLE ; c'est-à-dire que lorsque qu'il existe une très forte volonté de la part des enseignants ou des responsables de la formation de reproduire le contexte global dans la classe, il est possible que l'on ne retrouve aucune évidence des conditions locales dans les cours.

Dans certains contextes, ce phénomène de *décontextualisation* de l'enseignement-apprentissage de la LE se manifeste plus à cause de la place privilégiée qu'occupe la LE après plusieurs années de formation. Les niveaux avancés en LE et la compréhension de la dynamique du cours se rapprochent également de l'entrée dans le monde du travail ou du possible accès à des études supérieures à l'étranger.

---

*local*. Le plus souvent, cette instrumentalisation du local par le global sert d'alibi à la poursuite de la désertification du tissu social et n'est qu'un sparadrap collé sur une plaie béante, autrement dit un discours d'illusion et de diversion. » (définition de Latouche, 2006 : 290 -cité par Debono, 2014).

Les objectifs des programmes de cours et le niveau de langue avancés ont en général une nature plus globale et centrée sur l'objet d'étude. Les interactants développent une conscience plus éveillée du contexte global et des références internationales pour situer leur enseignement-apprentissage des langues (voir par exemple le recours au CECR) et reconnaissent mieux les différences ou les rapprochements d'un contexte à l'autre.

Le CECR se trouve autant dans l'esprit de l'enseignant que dans celui des apprenants qui se préparent à mettre en pratique leur apprentissage pour enseigner à leur tour cette LE ou pour ceux qui ne s'intéressent pas à l'éducation mais qui vont se confronter à des situations « réelles » de communication en LE dans d'autres domaines (touristique, centres d'appels, etc).

Toutefois, le CECR étant une référence désormais mondiale, il provoque encore des polémiques dans les différents contextes locaux. Il existe autour du CECR à la fois une sorte d'indifférence et des tensions qui se présentent sous forme de refus, d'acceptation partielle, de méconnaissance, d'usage prudent, entre autres.

Les tensions et les résistances dans certains établissements éducatifs sont dues au fait que le CECR ne s'ajuste pas complètement aux conditions locales : les objectifs communicationnels, le nombre d'heures de formation souhaitables selon le niveau à atteindre<sup>74</sup>, entre autres.

Cette distinction terminologique autour des termes local et global est déterminante pour systématiser et comprendre les pratiques interactionnelles et les représentations selon les lignes de la didactique contextualisée des langues. Dans le chapitre concernant les analyses, les pratiques interactionnelles et les représentations professorales seront examinées par rapport à ce mouvement et aux tensions existant entre le contexte global et le contexte local.

---

<sup>74</sup> Le CECR illustre parfaitement cette volonté globalisante non seulement pour le contexte européen mais aussi pour des contextes non européens. Quelques pistes et/ou recommandations sur la place et l'usage de cette référence dans notre contexte en particulier sont suggérées dans la conclusion et des exemples concrets sont fournis dans notre analyse des représentations professorales.

### ***Le contexte interactionnel et le contexte représentatif***

Le contexte interactionnel caractérise les pratiques didactiques selon l’agir professoral, la nature des interactions dans l’ordre de la réalité au moment de la réalisation de l’activité didactique et dans le déroulement des pratiques interactionnelles.

Le contexte représentatif s’associe plutôt à un plan fictionnel au sens où il est construit dans l’imaginaire (des enseignants) à partir de leurs représentations, idées, images et impressions sur l’enseignement, la culture éducative, le contexte (institutionnel, didactique, social...), les expériences vécues dans la classe, les objectifs à atteindre, entre autres.

Le contexte représentatif désigne notamment la perception des enseignants concernant leur manière de diriger les interactions en classe de FLE et d’interagir avec les apprenants. Ce contexte est composé par des idées préconçues et/ou en évolution<sup>75</sup> des enseignants quant au niveau linguistique à atteindre, l’usage de la LM, l’accessibilité au monde du travail, les possibles formations continues ou supérieures après la conclusion du plan d’études, etc.

Les enseignants doivent construire leur représentation d’un chemin par lequel il faut passer pour s’approprier le processus d’enseignement-apprentissage de la LE. Or, ce chemin est balisé par des conditions locales : culture éducative, normes institutionnelles, etc ; et/ou par des conditions globales : politique linguistique globale, références sociolinguistiques et pédagogiques, ressources didactiques en usage, niveaux à atteindre pour s’intégrer dans la dynamique de mobilité académique et professionnelle, voyager, découvrir d’autres cultures, etc.

Tandis que le contexte interactionnel, même s’il est imprégné de ces conditions, se situe du côté de l’action, dans une dimension interne de la classe, autour des pratiques didactiques

---

<sup>75</sup> Nous verrons dans l’analyse certaines représentations professorales en émergence (qui se modifient selon les changements socio-didactiques des méso et macrocontextes).

menées par l'enseignant et de la participation surtout verbale des interactants dans la réalisation d'une activité.

Dans le contexte interactionnel (interne) de la classe, l'enchaînement des énoncés des interactants et la signification du contenu linguistique dans le message verbal (le co-texte) peuvent être identifiés à travers l'analyse des séquences. Ce contexte s'avère malgré tout indissociable du contexte représentatif : la réalisation de l'activité est composée non seulement d'un temps, lieu et espace didactique situé mais aussi de relations humaines variables dont les principaux interactants sont les enseignants et les apprenants. Ils participent à la dynamique interactionnelle avec un vécu, un présent et une projection (« en vue de »).

Ces interactants intègrent donc avec eux dans la classe, dans le contexte interactionnel, de manière implicite ou explicite, leurs représentations du processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère.

Le besoin d'ajustement dans le contexte interactionnel par une/des condition(s) externes locale(s) et/ou globale(s)<sup>76</sup> pourrait également exercer une certaine mobilisation des représentations professorales quant à ce qui va être affecté par l'événement ou par les conditions imprévues.

Ces représentations sont ainsi capables d'apporter des modifications substantielles dans le contexte dit représentatif et par conséquent dans le contexte interactionnel, c'est-à-dire que les enseignants doivent parfois jongler entre ce qui est prescrit (les activités didactiques programmées de manière officielle en temps et espace institutionnel) et ce qui est réel et/ou imprévisible.

---

<sup>76</sup> Une condition globale serait par exemple une nouvelle approche didactique, une mise à jour du matériel pédagogique, les possibilités d'intégration de l'approche et d'achat pour le contexte local, etc.



## 1.2.2 Le contexte selon un regard pragmatique

L’empreinte contextuelle, dans les termes de Gajo (2014), peut être recensée à travers l’implication des ressources didactiques, sociales, culturelles disponibles pour l’accomplissement des programmes de cours.

Le regard pragmatique sur le contexte permet de situer *l’empreinte contextuelle* et son son niveau de localisation à travers les éléments qui interviennent dans les interactions et dans les représentations professorales.

À l’aide d’un découpage du contexte en trois niveaux et d’une démarche descriptive des caractéristiques contextuelles du terrain de recherche, il est possible de situer et de mieux comprendre les effets contextuels selon leur implication dans les activités didactiques.

Une gradation ascendante du contexte par niveaux s’avère donc nécessaire pour interpréter les effets, la pertinence du contexte sur les interactions et sur les représentations et le type d’interférence que ces effets produisent dans le déroulement des interactions.

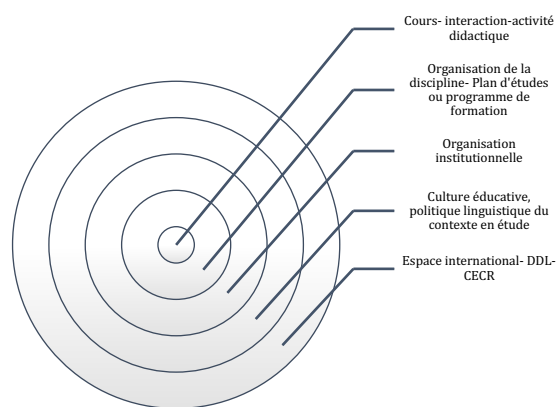
Ces niveaux « contextuels » se construisent autour des interactions de la classe et fonctionnent comme cet arrière-plan (Gajo, 2001) qui participe à la mise en place des pratiques interactionnelles et des représentations professorales.

Au niveau des représentations, l’arrière-plan représente aussi pour l’enseignant une contrainte incontournable pour le déroulement des pratiques interactionnelles, car il suggère des prescriptions et des enjeux didactiques pouvant provoquer des tensions dans les dynamiques interactionnelles de la classe.

Le modèle ci-dessous, de Mangiante et Parpette (2011 : 58), adapté à notre objet d’étude, permet d’organiser dans un premier abord et de manière générale le système didactique et la structure stratifiée du contexte englobant les pratiques interactionnelles et les représentations

des enseignants. Il constitue une vision intégrale et emboîtée des plans contextuels autour de la dynamique interactionnelle qui surgit dans la classe et qui se met en rapport avec des représentations professorales au sein du système didactique.

Figure 1. Modèle d'organisation contextuelle autour de la séquence de cours



De manière plus concise, une catégorisation pyramidale<sup>77</sup> à perspective ascendante (allant de la pratique de classe à la contextualisation la plus large) regroupe ces différents plans en trois niveaux de contexte intriqués : **le microcontexte, le mésocontexte et le macrocontexte**. Ces niveaux sont composés par des contenus très précis concernant la « localisation » et les spécificités de notre objet d'étude. Ils sont détaillés dans les lignes suivantes.

### ***Le microcontexte***

Ce niveau concentre l'analyse du co-texte, notamment les productions orales des interactants, la communication en classe et les conversations en lien avec la réalisation de l'activité didactique et le déroulement des interactions dans la séquence de cours (dans le contexte interne et didactique).

---

<sup>77</sup> Voir Figure 2. Perspective ascendante (dans 1.3.3 Une perspective de recherche ascendante).

La séquence et les interactions verbales sont examinées en tant qu'unité d'un programme de cours reliée à une formation en LE. Elles sont observées en lien avec des effets du contexte qui déterminent le sens, les contraintes et le déroulement de l'activité didactique. À travers l'analyse de ces données, il est possible d'identifier par exemple des décalages entre l'activité prescrite et l'activité réelle, les moments hétérogènes d'apparition de la LM et la place qui lui est octroyée selon les niveaux débutant ou avancé, les spécificités de l'agir professoral, la construction du discours du professeur en tant que médiateur de l'activité didactique, etc.

Au niveau du micro-contexte, les effets à faire ressortir sont notamment :

- la constitution de la classe comme étant l'espace principal où ont lieu les interactions : le nombre d'étudiants, l'équipement, l'aménagement de l'espace disponible, les ressources accessibles, l'atmosphère sonore ambiante ou interne à la classe (Coste, 2002).
- le sens des interactions par rapport à l'activité didactique, les moments d'hésitation, les tours de parole, les corrections, les reformulations, le contenu des actes de parole, etc.
- l'agir professoral en lien avec le mésocontexte et le macrocontexte, c'est-à-dire avec les prescriptions, les injonctions et les représentations sur l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, l'institution, les références nationales et internationales et les tendances pédagogiques en DDL.

Ce premier niveau met surtout en valeur la dynamique interactionnelle de la classe, avec un regard focalisé sur l'activité didactique mais qui s'ouvre de manière ascendante vers l'extériorité de la classe sur les niveaux méso et macrocontextuels.

## ***Le mésocontexte***

Pour ce travail de recherche, le mésocontexte représente une escale intermédiaire et un échelon incontournable étant donné que l'analyse est située, localisée sur un terrain d'étude particulier. Ce niveau se définit comme *un mode plus ou moins choisi mais contraignant, d'organisation de l'activité, rendu visible dans la séquentialité de l'interaction* (Gajo, 2014 :137)<sup>78</sup>.

Les interactions se construisent dans la classe (niveau micro) mais en fonction du curriculum et selon un encadrement institutionnel (niveau méso). Ce sont surtout le curriculum et l'institution qui donnent un sens et des enjeux à l'enseignement-apprentissage des langues. Cela répond aussi au besoin des apprenants de recevoir une certification ou un document officiel assurant la maîtrise des savoirs langagiers et/ou autres.

Des conditions externes aux interactions sont en lien avec l'institution où se déroule l'enseignement-apprentissage de la LE. Elles constituent un « arrière-plan » socio-didactique pour les interactions et participent à la définition de l'approche didactique, des objectifs linguistiques, de la méthodologie, des compétences et des contenus thématiques des cours, de l'évaluation, de la visée académique et professionnelle, etc. Elles peuvent être catégorisées de la manière suivante :

- **conditions institutionnelles** : espace physique dans lequel interagissent les interactants et caractérisé par le nombre d'apprenants par groupe, le découpage des contenus du cours, l'accomplissement du programme selon des durées spécifiques (semestres,

---

<sup>78</sup> L'ouvrage « Le niveau mésointeractionnel : lieu d'articulation entre langage et activité » de l'Université de Lausanne en 2014 recueille les points de vue de quatre chercheurs qui proposent des concepts et une terminologie pour questionner le rapport entre langage et activité ; cela à partir des perspectives d'analyse « ascendante » et « descendante » sur les phénomènes de structuration de la dynamique interactionnelle.

trimestres, etc), l'évaluation et les ressources matérielles à disposition (bibliothèques, laboratoires de langue, etc.).

- **conditions didactiques** : les interactions sont organisées selon les niveaux de langue à atteindre, le temps de participation des interactants, la distribution du temps de parole pour le groupe en fonction de l'activité didactique, etc. Ces deux derniers sont gérés par les enseignants dans le contexte interne de la classe et sont analysés en lien avec le contexte (les unités linguistiques dans la communication) et avec le contexte situationnel.

Dans ce niveau contextuel, la séquentialité des interactions (découpage et ancrage des unités) s'identifie en lien avec le contexte situationnel. Le regard est porté sur les interactions dans la classe sans les dissocier des caractéristiques du système didactique en LE ; dans notre cas, notamment dans le domaine de la formation universitaire en didactique du français langue étrangère au Costa Rica.

Et l'agir professoral peut faire remonter des représentations liées à la dynamique interactionnelle, aux modèles et aux traditions d'enseignement et à la mobilisation des normes institutionnelles et des protocoles officiels qui donnent sens et contraignent les interactions dans le contexte interne de la classe (à savoir le nombre d'heures présentielles, l'évaluation, l'aménagement de l'espace classe, etc).

### ***Le macrocontexte***

Le macrocontexte se définit par de nombreuses conditions autour de l'enseignement-apprentissage de la LE. Elles traversent les interactions et définissent la relation entre le contexte local (le système éducatif national, les politiques linguistiques et la culture éducative du pays) et le contexte global (l'approche didactique en vogue, les méthodologies, le développement de la discipline sur le plan international).

Dans le cas de notre terrain d'étude, les conditions ayant le plus d'incidences sur les interactions et les représentations sont les suivantes :

- a) **Culturelles** : tout ce qui est relatif aux comportements, au sens critique, aux connaissances, à l'éducation des étudiants. Certains espaces en dehors du cadre éducatif formel contribuent directement ou indirectement au processus d'apprentissage-enseignement des langues ; tel est le cas par exemple de quelques rencontres ou espaces culturels : cinéma français, spectacles, cercles de littérature, etc.
- b) **Économiques** : les secteurs qui mobilisent davantage les ressources économiques du pays sont actuellement l'éducation, le tourisme, les entreprises transnationales (les centres d'appel), etc.
- c) **Politiques** : certaines langues étrangères sont davantage favorisées par des accords, des conventions, des traités de coopération entre les pays étrangers : l'anglais, le français, l'allemand, le mandarin, le portugais.
- d) **L'identité linguistique** : la langue officielle et les langues plus ou moins présentes dans le pays avec lesquelles s'identifient les interactants selon l'histoire du pays, les traits socioculturels, les spécificités des domaines éducatifs et professionnels, le vécu personnel, les représentations sociales, etc.

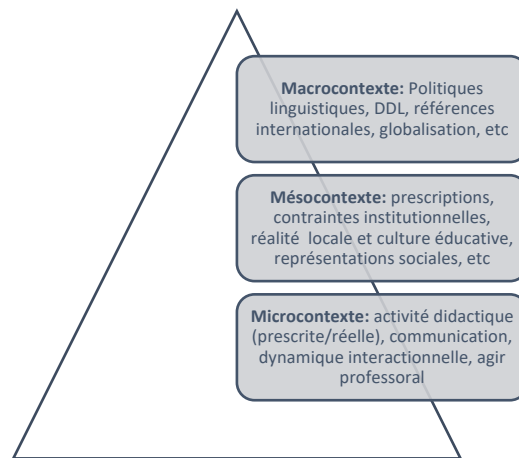
L'activité didactique et les interactions sont donc observées comme étant des phénomènes qui vont du plus concret au plus large (micro-méso-macro), de l'interne vers l'externe, du contexte didactique vers le contexte social, du local vers le global, etc. Les incidences du contexte alloglotte, l'usage et la tension entre la langue maternelle et la langue cible, la place du CECR sont par exemple des effets du contexte qui articulent le niveau micro avec le niveau macro.

Selon un mouvement elliptique, ces niveaux micro, méso et macro présentent des points de rencontre qui déterminent les interactions, la médiation des enseignants, la construction de leur discours, de leur agir et de leurs représentations sociales. Néanmoins, les frontières entre ces niveaux sont parfois diffuses : ils n'échappent pas à une synergie complexe.

### 1.3 Une perspective de recherche ascendante

Ces trois niveaux de catégorisation du contexte, micro, méso et macro, pour aborder le système didactique dans lequel nous situons les interactions et les représentations, sont des ingrédients essentiels pour développer la perspective d'analyse ascendante qui consiste à observer l'espace temporel et situé de la classe de LE (microcontexte) en remontant vers la structure institutionnelle, la culture éducative du contexte en étude (mésocontexte) et les implications de la globalisation en DDL (macrocontexte).

Figure 2. Perspective ascendante



Une perspective est une manière parmi d'autres d'envisager l'analyse. Dans le cas de notre objet d'étude, deux perspectives pour traiter nos données seraient possibles : une **perspective ascendante** à partir des interactions observées dans le contexte interne de la classe et qui s'étendent vers d'autres niveaux contextuels, ou alors **une perspective descendante** ayant comme principaux repères les incidences sur les interactions des trois niveaux de contexte proposés dans ce travail. Cette deuxième perspective proposerait un mouvement plongeant, au contraire de la perspective ascendante qui cherche plutôt à systématiser des éléments du contexte externe se reflétant directement dans l'action en classe sur le microcontexte.

Cependant, pour les fins de notre recherche, ce double mouvement n'est pas considéré. La perspective ascendante est privilégiée. Les pratiques interactionnelles et les représentations professorales sont analysées à partir de l'activité didactique dans le contexte interne de la classe de LE, c'est-à-dire qu'au niveau du microcontexte, à partir d'une séquence de cours, des moments interactionnels concrets avec des effets contextuels externes provenant du méso et/ou du macrocontexte sont rendus évidents.

Dans ce sens, la perspective ascendante, à partir du niveau micro, permet de démontrer comment le contexte se « négocie », « se définit », « se redéfinit » et devient « un produit du discours » avec un sens propre et de nombreuses spécificités. Cette perspective s'avère ainsi utile pour identifier le co-texte et les effets transversaux du contexte (conditions locales et globales) dans les pratiques interactionnelles et dans les discours des professeurs.

Il est important de souligner également que dans cette construction théorique autour de la notion de contexte en lien avec les interactions, l'attention peut être focalisée sur trois plans temporels du schéma de l'interaction en classe : le plan de(s) contexte(s) (un contexte relié au passé), le plan de l'interaction (un contexte situé par rapport au présent) et le plan du futur (avec les buts recherchés) (Cicurel, 2011b :40).

L'analyse proposée dans cette étude ne considère que les deux premiers plans en raison de leur pertinence pour l'objet d'étude :

- le plan de(s) contexte(s)<sup>79</sup> et de ce qui antérieur à l'interaction en classe et qui l'accompagne. Il s'agit pour nous d'identifier les incidences et les variables du contexte, selon les trois niveaux<sup>80</sup> qui participent à la construction des interactions et des représentations professorales.

---

<sup>79</sup> La notion de contexte(s) est employée ici au pluriel pour tenir compte des contextes emboîtés (détaillés dans *1.3.1 Le contexte selon un regard épistémologique*) en lien avec les pratiques interactionnelles.

<sup>80</sup> Ces niveaux sont identifiés dans notre recherche selon une structuration micro, méso et macro. Ils sont décrits en détail dans *1.3.2 Le contexte selon un regard pragmatique*



- le plan de l'interaction au moment où elle se déroule dans la classe avec les aléas que cela implique. (Cicurel, 2011b :40). Ces interactions seront rendues évidentes par notre étude du « co-texte » (Porquier et Py, 2004), c'est-à-dire des unités linguistiques identifiables dans les séquences de cours. Il s'agit de regarder minutieusement le résultat des interactions entre expert et apprenants, dans la perspective micro et « interne » de la classe. Sur ce plan, il est nécessaire de situer l'agir professoral<sup>81</sup> qui participe au sens particulier des dynamiques interactionnelles en classe de LE.

En fonction des deux plans ci-dessous, une perspective à double mouvement : ascendante et descendante serait tout à fait possible car la nature des éléments examinés n'est ni linéaire ni à sens unique.

- a) le plan du contexte : un contexte ayant indubitablement une forte influence (sens et contraintes) sur les interactions en classe et la réalisation des activités didactiques.
- b) le plan de l'interaction : des éléments contextuels qui participent de manière directe dans la dynamique interactionnelle soit dans les échanges verbaux entre enseignant et apprenants soit à travers les représentations professorales et qui donnent un véritable sens à l'enseignement-apprentissage de la LE.

Cependant, par souci de délimitation de l'objet d'étude, il est question de partir du plan de l'interaction en classe vers les autres plans du/des contexte(s) en analysant les objets contextuels qui participent directement de l'interaction ou des représentations professorales dans le cadre de l'apprentissage-enseignement des langues.

Le plan du contexte correspondrait à la perspective descendante/plongeante que nous nous abstiendrons d'employer.

---

<sup>81</sup> Notion expliquée dans Outils Analytiques.

La perspective ascendante, à partir du plan de l'interaction, s'avère être la plus convenable pour déterminer le degré de contextualisation de l'activité didactique ou si elle se décontextualise à partir du moment où les éléments du contexte externe sont complètement imperceptibles et/ou absents et que l'activité didactique en LE prend une tournure standardisée et commune à d'autres établissements éducatifs dans des pays différents.

Les effets contextuels, lorsqu'ils surgissent dans la dynamique des interactions, sont certainement déjà en quelque mesure modélisés par l'arrière-plan avec des incidences du contexte social, de la culture éducative, de la réussite d'un « prétendu/souhaitable » rôle d'acteur social de l'apprenant, entre autres.

Ces éléments, que nous identifions à partir de l'activité en classe, qu'ils soient observables par notre analyse des données ou qu'ils soient identifiés par notre connaissance du terrain, participent à la configuration particulière du contexte interactionnel et du contexte représentatif autour de l'enseignement-apprentissage des LE. Ce dernier est configuré selon la conception des enseignants et des apprenants concernant non seulement le contrat didactique (le rôle des interactants, les objectifs linguistiques et académico-professionnels, entre autres) mais aussi d'autres éléments externes de la discipline en FLE et du domaine de la DDL.

L'activité didactique est ainsi bien évidemment reliée à des normes institutionnelles locales et à des représentations d'une langue selon des standards « globaux », la plupart du temps étrangers (comme par exemple les niveaux de langue d'après le CECR). Les particularités des échanges verbaux et le type de contextualisation sont présents dans la dynamique des interactions avec cette double implication locale et globale.

Les éléments du plan de(s) contexte(s) qui préexistent aux interactions sont rendus évidents soit à travers les pratiques soit à travers les représentations (quand il y a par exemple une évocation du contexte (en mention) ou quand l'agir professoral s'articule dans l'action avec un élément du contexte et donne un sens particulier aux interactions).

En d'autres termes, cette perspective ascendante permet de démontrer comment ce contexte interne /local évolue, se construit « in situ » mais en lien étroit avec une dimension plus abstraite composée par des aspects externes tels que la culture éducative du pays et l'intégration de certaines conditions du contexte global. La plupart des pratiques interactionnelles et des représentations sont fortement assujetties à des conditions institutionnelles très contraignantes (mésocontexte) et avec un peu moins d'incidences du macrocontexte.

La perspective d'analyse ascendante va donc permettre d'aborder les contraintes et le sens particulier des interactions avec les formes de contextualisation ou de « décontextualisation » (théorisées dans la partie suivante) qui interviennent dans les pratiques interactionnelles et dans la construction des représentations professorales.

## **1.4 La notion de contextualisation pour la DDL**

La didactique contextualisée des langues donne suite à la « révolution communicative des années 70-80 » en prenant en considération de manière primordiale les contextes « pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages et pour communiquer » selon les termes de Blanchet<sup>82</sup>.

Il s'agit d'apprendre dans un contexte didactique des compétences linguistiques (actes de langage) mais aussi des compétences relationnelles pour interagir et communiquer de manière efficace dans divers contextes sociaux. Le contexte social est ainsi transféré dans la classe. Celle-ci représente un lieu de préparation consciente pour le partage communicationnel, interculturel avec des personnes de différents endroits du monde.

---

<sup>82</sup> Entretien avec Philippe Blanchet, directeur du laboratoire PREFics, Université européenne de Bretagne–Rennes 2, animateur du Collectif inter-réseaux en didactique des langues (CIRDL) et membre du réseau Dynamique des langues et francophonie (DLF). <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>

« [...]l'élément fait partie du contexte et le contexte fait partie de l'élément ; la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable. S'interroger sur les contextes en didactique des langues, c'est développer une didactique contextualisée. C'est en somme envisager les phénomènes didactiques non pas en eux-mêmes et pour eux-mêmes (encore faudrait-il pouvoir les identifier ainsi de façon claire) mais comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent ». (Blanchet et Asselah Rahal, 2009 : 10)

Cette étude « recherche de connaissance qualitative » participe et contribue à cette conscientisation de l'hétérogénéité des modalités d'apprentissage, des discours, des représentations et des comportements, selon la diversification des contextes (didactiques, sociaux, culturels, etc.) où ils se développent. Elle cherche également à s'inscrire dans le domaine de la didactique contextualisée des langues par la compréhension des significations que les interactants attribuent à la classe de langue et aux effets des contextes micro, méso et macro. Ces niveaux sont porteurs de significations didactiques, sociales et culturelles « *par lesquelles ils interprètent les attitudes d'autrui (leurs pratiques et leurs représentations) et ajustent leurs propres attitudes aux autres, à l'environnement, en fonction de leurs objectifs de relations à eux-mêmes et aux autres, d'action sur eux-mêmes, sur les autres et sur le monde* » (Blanchet et Asselah Rahal, 2009 : 9).

Il existe aussi une possible relation entre la didactique contextualisée des langues et la mondialisation<sup>83</sup>(l'anglicisme globalisation s'adapterait mieux à la dichotomie contexte global vs contexte local abordée dans *1.3.1 Le contexte selon un regard épistémologique*). Le phénomène de globalisation désigne un processus synonyme de « connexion » des personnes,

---

<sup>83</sup> La mondialisation consiste en l'extension du champ d'activité des agents économiques (entreprise, banque Bourse), conduisant à la mise en place d'un marché mondial unifié. Il s'agit d'un phénomène qui affecte à la fois la sphère réelle de l'économie, c'est-à-dire la production et la consommation des biens et des services et la sphère financière (monnaies et capitaux). Pour plus de détails sur la notion de mondialisation : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/mondialisation/71051>

de « réduction des distances » et de « libre circulation de l'ensemble de ressources productives (monnaies, capital financier, biens d'équipement et technologies, ressources humaines) au-delà des repères des cadres nationaux<sup>84</sup> ».

S'il est vrai que la mondialisation a permis d'effacer les frontières entre les pays, elle a aussi stimulé la préservation et valorisation de nombreux éléments « locaux » des régions et des pays : la diversité des langues, les cultures, les produits, etc.

Une assimilation de toutes les possibilités globales et des tendances transversales au niveau de l'économie, de la technologie, des échanges entre les personnes de différentes langues et cultures (comme s'il s'agissait d'un monde ouvert) a accru le besoin de protection et de mise en valeur de l'identité locale et du patrimoine de diverses cultures.

Dans le domaine éducatif, la notion de contextualisation prétend associer *l'espace didactique et pédagogique (la méthode, la séance ou séquence d'apprentissage, la relation enseignant-enseigné, la classe, l'institution éducative...)* avec *l'environnement sociolinguistique, culturel, social, voire économique ou politique, tout en incluant les paramètres plus étroitement didactiques dès lors indissociablement intriqués dans l'ensemble du contexte global.* (Porquier et Py, 2004 cités par Blanchet et Asselah Rahal, 2009 : 12).

D'ailleurs, la notion de *contextualisation*, dans le courant de la DDL, représente une *prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques* (Blanchet, 2011 : 449).

La théorisation et la structuration du contexte dans ce cadrage théorique, selon les regards épistémologique et pragmatique, s'inscrit dans cette lignée parce qu'une contextualisation des interactions dans l'activité didactique en classe de FLE « *permettrait une*

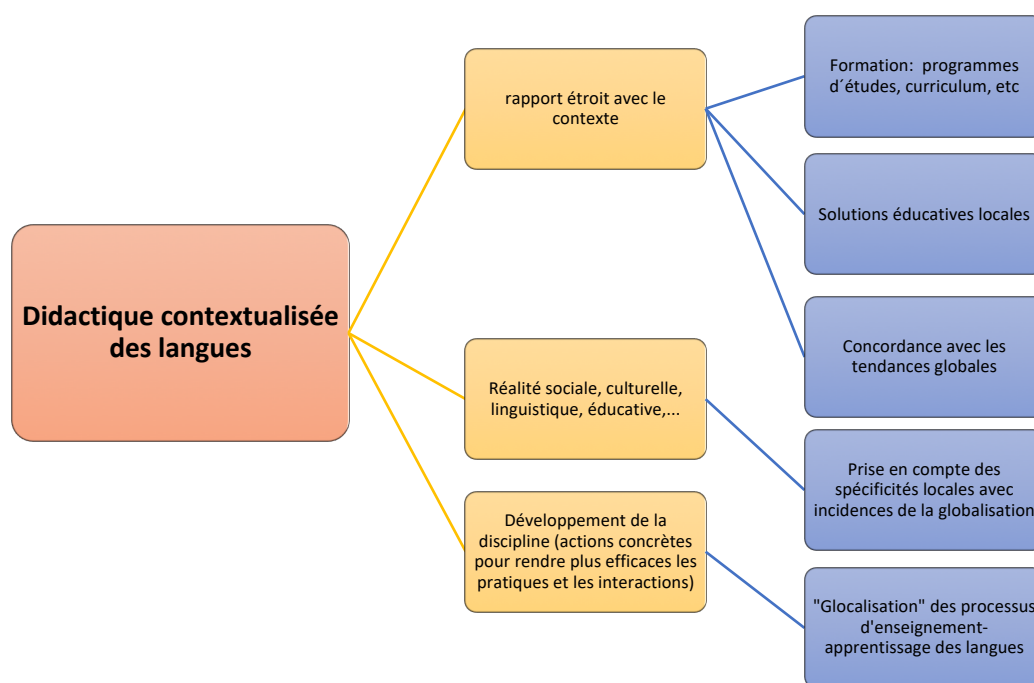
---

<sup>84</sup> Selon le dictionnaire Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/mondialisation/71051>

*meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focales qui cherchent à identifier les intrications entre le micro et le macro, les parties et le tout<sup>85</sup> ».*

La figure ci-dessous présente une schématisation de cette manière d’approcher la contextualisation de l’enseignement-apprentissage d’une LE selon le courant de la didactique contextualisée des langues.

Figure 3. Didactique contextualisée /contextualisation



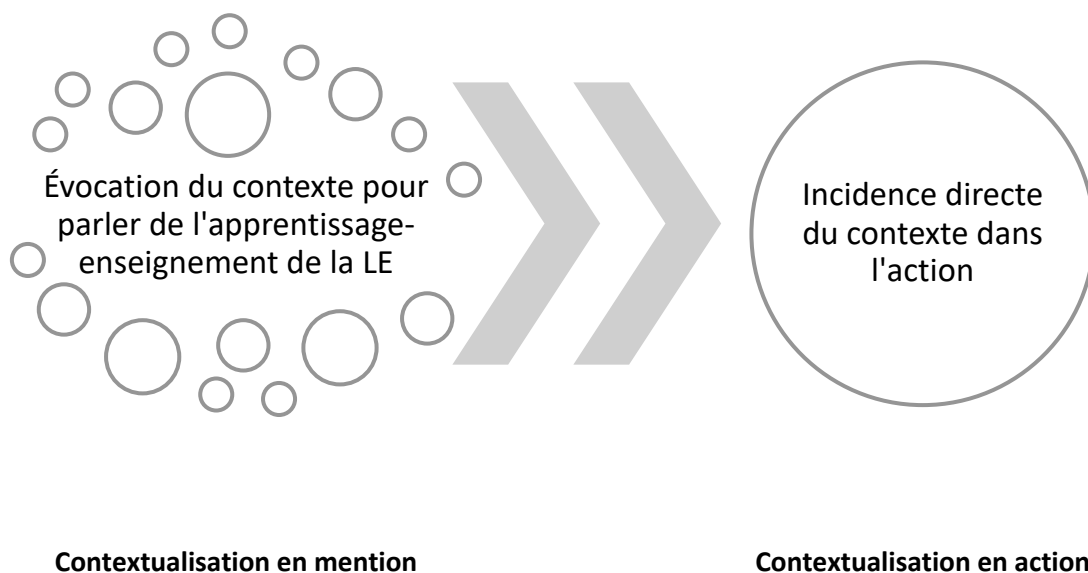
Les effets de contextualisation sont rendus visibles par le biais de la parole du professeur en classe de FLE et par les énoncés formulés par les interactants lors des échanges oraux et dans les entretiens de recherche. Il s’agit d’interpréter le sens des chevauchements, répétitions, reformulations, pauses, intonation et accents d’intensité dans les énoncés et la nature de certains

<sup>85</sup> « au sens d’un phénomène émergent doté de qualités propres qui ne sont ni réductibles à la somme de celles des parties qui le constituent ni confondues avec celles d’un autre phénomène dont il est distinguable ». (Blanchet et Asselah Rahal, 2009 : 10)

comportements des interactants en fonction des circonstances interactionnelles disponibles et des normes à respecter par les interlocuteurs en classe (Arditty, 2005 :18).

Pour des effets pratiques, un autre type de catégorisation des données de recherche est proposé en fonction du degré de contextualisation des discours dans la classe et/ou dans les entretiens : une **contextualisation mentionnée/ en mention** et une **contextualisation en action/ en usage/dans l’agir**<sup>86</sup>.

Figure 4. La contextualisation en mention vs la contextualisation en action



#### 1.4.1 La contextualisation mentionnée/en mention

La contextualisation en mention est présente dans les unités des séquences de cours ou entretiens où l’on parle du contexte de manière explicite. Les interactants évoquent des éléments

---

<sup>86</sup> Les termes « mention » et « usage » sont ici empruntés à Coste (1985) qui emploie cette terminologie pour décrire les dimensions métalinguistiques de la communication en classe.

du contexte en classe pour expliquer leurs choix, leurs aspirations, leurs regrets, leurs limites dans le cadre de leur formation ou de leurs actions.

Ce type de contextualisation apparaît aussi dans les entretiens réalisés avec les enseignants, notamment lorsqu'ils explicitent leur agir, leurs pratiques professorales ou/et leurs représentations. Un exemple de ce type de contextualisation en mention est présenté dans l'analyse d'une des séquences de cours de notre dispositif méthodologique. Il s'agit d'une séquence de cours qui possède un caractère hybride parce qu'elle présente une double intention : elle est construite à partir non seulement d'un exercice didactique mais aussi d'une sorte de grand entretien où les étudiants manifestent des opinions concernant leur apprentissage de la langue française avec certaines références au contexte.

La contextualisation en mention dans la séquence hybride est analysée avec un regard pragmatique, afin d'obtenir et de ranger les effets contextuels, selon la structure du discours et son articulation avec les différents niveaux de contexte (micro, méso et macro) évoqués dans le chapitre *1.3.2 Le contexte selon un regard pragmatique*.

#### **1.4.2 La contextualisation en action/en usage/dans l'agir**

A la différence de la *contextualisation en mention*, le contexte n'apparaît pas de manière explicite dans les interactions ou dans les entretiens avec les enseignants. Ce type de contextualisation est plutôt identifiable à partir d'un regard épistémologique sur les interactions, c'est-à-dire lorsque la dynamique de la classe fait ressortir directement dans l'agir **les effets de la contextualisation**, lorsqu'il y a par exemple des phénomènes de correction ou des actions qui se justifient d'une certaine manière par rapport à un élément de la classe, une contrainte, une norme, un choix, etc.

La contextualisation observée dans l'action permet donc de donner une certaine visibilité au sens et aux contraintes internes et externes de l'activité didactique, aux traces des prescriptions dans les interactions, à la construction des discours et des pratiques professorales, entre autres.



Dans ce sens, la perspective ascendante devient une ressource idéale pour entrer dans l'activité didactique et observer les effets du contexte qui agissent dans les interactions selon qu'il y a par exemple le recours à la langue maternelle pour résoudre un problème de communication ou pour faire référence à la culture locale, le rappel d'une consigne ou d'une prescription institutionnelle, entre autres.

Cette perspective ascendante cherche ainsi à rendre compte par l'analyse des interactions des questions suivantes : dans quelle mesure ce qui se passe en classe est mobilisé par des éléments de contextualisation ? Sur quel(s) niveau(x) se situent ces éléments? Comment les discours et représentations s'articulent-ils au méso et au macro contexte dans les interactions ? Est-ce que l'intervention de la langue maternelle en classe de FLE permet de contextualiser les interactions, de les contraindre et/ou de leur donner un sens particulier ?

## Chapitre 2 Outils analytiques

Dans cette partie, nous présentons des notions utiles pour notre analyse, dans la mesure où elles participent à la construction de l'approche contextuelle et de la perspective ascendante. Nous passons en revue la définition des notions suivantes : action, activité (prescrite vs réelle), interaction, agir professoral, représentations sociales, langue maternelle, culture éducative locale et globale dans le domaine de la DDL. Ces outils théoriques contribuent à expliquer la configuration des phénomènes de la classe ainsi qu'à positionner les regards *pragmatique* et *épistémologique* sur l'objet d'étude. Ils contribuent également à l'appréhension du sens, des contraintes, des enjeux et des particularités des interactions dans le contexte en étude et permettent de faire ressortir les effets de contextualisation, en action ou en mention, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des LE.

### 2.1 L'action et l'activité

*Les relations réciproques entre activités et actions forment la macrostructure de l'activité. La coordination des opérations<sup>87</sup> en constitue la microstructure.*

(Bange, 1992 :13)

Vu que les deux notions *action* et *activité* sont intrinsèquement liées à un processus de **construction**, la structure des inter-**actions** et leur corps est comparée ici à des termes techniques en architecture pour identifier deux phases : le **gros-œuvre**<sup>88</sup>, qui se réfère à la phase de stabilité et solidité et au moment des fondations et de l'élaboration de la structure, et le **second-œuvre**<sup>89</sup>, le temps de s'occuper de l'esthétique et du confort.

---

<sup>87</sup> Les opérations sont « les méthodes au moyen desquelles le but est atteint » (d'après Leontiev cité par Bange, 1992 :13).

<sup>88</sup> Dans 2.3 *L'activité prescrite vs l'activité réelle*, ce terme s'associe à la notion d'activité prescrite.

<sup>89</sup> Dans 2.3 *L'activité prescrite vs l'activité réelle*, ce terme est relié à la notion d'activité réelle.

Cette première phase est considérée dans cette thèse comme étant l'équivalent de la préparation de l'activité, dont la responsabilité repose principalement sur les enseignants et leur gestion du cours. A ce moment-là, l'activité est conçue sous l'effet de différents ordres d'extériorité comme par exemple les prescriptions institutionnelles, les représentations sociales concernant le développement de la discipline, la correspondance de l'enseignement-apprentissage avec le contexte local et global, la culture éducative, entre autres.

La deuxième phase fait participer directement d'autres interactants (les apprenants) par le déploiement des actions prévues pour le déroulement de l'activité didactique. L'espace interne de la classe s'organise à partir de la fondation et de la structure élaborées dans l'étape du gros-œuvre, c'est-à-dire qu'il y a tout d'abord une planification et une constitution de l'activité didactique et ensuite des actions pour entreprendre la manœuvre pédagogique<sup>90</sup>. Et, à la différence d'une édification matérielle, le lieu d'apprentissage n'est pas étanche. L'activité didactique et les actions qui en découlent se trouvent imprégnées des conditions externes susmentionnées.

Dans le langage courant en espagnol, la mise en place des ciments, la base et la structure d'une construction sont identifiées par le nom de « obra gris »<sup>91</sup>. L'équivalent de second-œuvre reçoit l'appellation de « detalles ». Ces appellations permettent de démontrer que dans les processus d'enseignement-apprentissage, la première phase est incomplète et vide sans les actions. Celles-ci obtiennent toutefois leurs formes et leurs couleurs à partir des dispositions, des portraits, des représentations, des motivations et des intérêts personnels de tous les interactants qui co-habitent dans l'espace physique de la classe.

---

<sup>90</sup> La manœuvre est comprise ici comme « chacune des opérations nécessaires pour obtenir un fonctionnement ou un mouvement » selon le dictionnaire Larousse en ligne :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/manoeuvre/49208>

<sup>91</sup> Travaux gris

En d'autres termes, l'activité didactique représente une structure nécessaire pour le déroulement du cours et le moyen formel d'apprentissage. L'action est considérée comme « un processus qui se subordonne à un but (conscient), à la représentation du résultat à obtenir. Les actions permettent d'atteindre des buts intermédiaires dont la réalisation s'inscrit dans le cadre de l'activité. En dehors de son aspect intentionnel (ce qui doit être réalisé), l'action a également un aspect opérationnel (comment cela doit être réalisé) » (Filliettaz, 2005 :25)<sup>92</sup>.

L'activité didactique a trois faces : la motivation, le but et l'accomplissement (Bange, 1992 : 13). Elle permet de doser les savoirs pour aborder les parties d'un tout ou, dit en d'autres termes, il s'agit d'une démarche pédagogique nécessaire pour fractionner la construction des savoirs et pour conditionner la dynamique des actions dans la classe. Elle est préparée à l'avance par l'enseignant et correspond en général à un programme de cours.

L'action fait partie intégrante de l'*activité* qui désigne, d'après Filliettaz (2005 :25)<sup>93</sup>, « au plan socio-historique, des **pratiques attestées**, qui se distinguent par leur **caractère récurrent**, par le fait qu'elles sont **collectivement validées** et qu'elles sont propres à un sous-domaine de la vie sociale »<sup>94</sup>. Le préfixe inter- (*Élément, du lat. inter « entre », exprimant l'espacement, la répartition ou une relation réciproque (V.Entre)*<sup>95</sup>) ajoute à la définition d'*action* un sens de collectivité, de réciprocité à cet accomplissement de l'intention et à la mise en marche de l'opération. Le terme « interactants » pour désigner les étudiants et les enseignants

---

<sup>92</sup> Filliettaz, L. (2005). "Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action" dans Cicurel, F. et Bigot V. (éds), *Numéro spécial "Les interactions en classe de langues: contextes, ressources, enjeux", Le français dans le monde*, Recherches et applications pp. 20-31.

<sup>93</sup> Filliettaz, L. (2005). "Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action" dans Cicurel, F. et Bigot V. (éds), *Numéro spécial "Les interactions en classe de langues: contextes, ressources, enjeux", Le français dans le monde*, Recherches et applications pp. 20-31.

<sup>94</sup> Par contraste, le terme d'**action** saisit des conduites finalisées adoptées par des agents en chair et en os dans des circonstances effectives et nécessairement singulières. Dans ce sens, l'action constitue pour nous une **occurrence située, unique et particulière d'une activité sociale** » (Filliettaz, 2005 :25).

<sup>95</sup> Selon le dictionnaire Le Petit Robert 1 (1984).

d'un système didactique découle aussi de cette terminologie associée à l'*action*. Ces personnes interagissent dans la classe et avec des variantes contextuelles<sup>96</sup> qui font partie de leur *environnement situé et immédiat* de l'enseignement-apprentissage d'une LE.

Dans le domaine de la DDL, la différenciation entre la conception de l'« activité » et de l'« action » favorise une meilleure compréhension du double caractère de l'agir professoral (des actions): *une action conjointe indissociable de celle des apprenants qui co-agissent avec le professeur et des actions singulières du professeur face à celles des élèves* (Cicurel, 2011b :132). Les actions singulières font partie de la structure de l'activité car elles sont prévues d'avance selon les prescriptions et les représentations du professeur, tandis que les actions conjointes se déroulent selon les conditions « réelles »<sup>97</sup> de la classe.

L'agir professoral se modèle donc selon la composition du gros-œuvre mais aussi du second-œuvre. Les compétences professionnelles des enseignants sont requises pour chacune de ces étapes.

L'élaboration du gros-œuvre se divise à son tour en deux moments distincts : a) lorsque l'enseignant participe, avec un corps professoral, à la constitution d'un plan d'études, d'une formation, d'un programme de cours en faisant des apports individuels ou collectifs et b) quand il prépare son chronogramme et plus spécifiquement les séances de cours et les activités qui mobilisent les interactions.

Le second-œuvre se transforme en une expression conjointe de l'enseignant et des apprenants. Cependant, l'enseignant figure comme le principal garant de l'équipement, de l'aménagement et de la qualité de la cohabitation dans l'espace interne de la classe. Il s'occupe aussi de veiller à ce que le contrat didactique, en tant que cloison interne, favorise le confort de tous les interactants et l'harmonie dans cet espace.

---

<sup>96</sup> Parmi lesquels nous pouvons citer des prescriptions institutionnelles et des paramètres internationaux (principalement le CECR) quant aux niveaux de langue à atteindre.

<sup>97</sup> La notion d'activité réelle est développée dans 2.3 *L'activité prescrite vs l'activité réelle*.

Dans le Chapitre 4 (Analyse), les inter-actions sont mises sous la loupe avec l'intention de focaliser les regards sur la relation et les possibles concordances/discordances entre l'activité et les actions, notamment les pratiques, les discours dans et autour de la classe et l'agir professoral. Ce rapport entre l'activité et les actions de la classe est principalement traversé par :

- 1) les interactions verbales entre expert et apprenants. Le terme « co-activité maître-élèves » désigne le rôle du maître et de son langage pour le développement de la réflexivité (Bucheton, 2008 : 12). *[...]La réflexivité est la propriété des pratiques qui, à la fois, présupposent et constituent le référent social : telles sont bien les activités discursives dans leur fonction de « cadrage » : elles s'appuient sur le contexte situationnel dont elles fournissent une interprétation et cette interprétation constitue le contexte situationnel en cadre d'interprétation pour la langue, laquelle fait ainsi l'objet d'une « indexicalisation » généralisée puisque le sens des énoncés est toujours dépendant des situations où ils apparaissent (Bange, 1992:18).*
- 2) les représentations des enseignants vis-à-vis de l'accomplissement de l'activité didactique, des particularités du contexte, du public cible, des normes institutionnelles, des prescriptions et d'autres éléments contextuels qui participent à la dynamique interactionnelle.

## **2.2 L'activité prescrite vs l'activité réelle**

Le caractère de l'activité didactique détermine en grande mesure la dynamique interactionnelle en classe. Les interactants ajustent leurs discours et leurs actions en fonction du but collectif et réciproque fixé dans le cadre institutionnel et selon le contexte où se développe le processus d'enseignement-apprentissage.

La prescription conçue comme « toute activité de communication visant à faire produire une action ou une réaction verbale par un énonciateur plus compétent » a nécessairement une place importante dans les processus d'enseignement-apprentissage. Elle porte « une valeur de

directivité plus ou moins forte ou atténuée ». L'enseignant joue le rôle de cet « énonciateur plus compétent » et médiateur de la prescription (Rivière, 2006).

Dans cette thèse, deux **actes langagiers** se distinguent dans l'énonciation professorale, selon les termes de Cicurel (2011 :29) : la demande de dire (les actes de sollicitation) et le dire de faire (l'injonction) selon les activités de la classe dans le microcontexte et en fonction des contraintes institutionnelles au niveau du mésocontexte. Ces actes langagiers se condensent surtout dans la consigne, parce qu'elle a d'abord une fonction d'organisation (les manières de fonctionner) et une fonction cognitive (apprendre), en plus des fonctions suivantes : formative, facilitatrice (pour entrer dans la démarche et réaliser une tâche), de contrôle (qui oriente l'apprenant), diagnostique (afin d'« établir un état des lieux initial ») (Zakhartchouk, 2000)<sup>98</sup>.

En didactique des langues, la prescription représente aussi « un lieu d'articulation des attentes et des obligations des différents acteurs » et, par son caractère contraignant, elle « peut produire ou non le projet d'enseignement » (Rivière, 2006).

Dans le champ de la psychologie ergonomique, discipline qui « vise à comprendre l'activité humaine en situations naturelles en vue d'améliorer les conditions de réalisation de cette activité »<sup>99</sup>, l'écart entre le travail prescrit (« ce qui est attendu du travailleur et formalisé dans des procédures, des directives, des marches à suivre, des codes, des programmes, etc. ») et le travail réel (« ce que l'opérateur produit et a le sentiment de produire effectivement, tantôt en

---

<sup>98</sup> Zakhartchouk J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°22. Les outils d'enseignement du français, sous la direction de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly. pp. 61-81

<sup>99</sup> « La psychologie ergonomique est une branche de la psychologie dont les résultats, connaissances, méthodes et outils sont en lien avec l'ergonomie. Elle est psychologique en tant qu'elle centre ses analyses sur les comportements tels qu'ils s'expriment au niveau individuel. Elle est ergonomique dans la mesure où ses travaux portent sur les situations de travail, celles-ci devant être prises au sens large pour inclure toute activité orientée impliquant des objets techniques » dans Clauzard, P. (2016) Perspectives de la psychologie ergonomique. <http://www.archives.philippeclauzard.com/spip.php?article364>

deçà, tantôt au-delà des règles et des attentes formelles ») offre une opportunité de valider les actions, de définir et de valoriser la compétence professionnelle pour transformer le monde au-delà des prescriptions (Maulini, 2010 :23).

Dans la classe de langue, il est sûr que l'enseignant développe sa compétence professionnelle en fonction du travail visé et des contraintes externes mais il est surtout confronté à de nombreuses reprises à des activités « réelles » qui s'éloignent de l'activité prescrite dans le sens où l'activité ne se passe pas comme prévu. L'interférence d'un événement imprévu, d'un besoin/difficulté linguistique ou pédagogique des apprenants surgissant dans le déroulement de l'activité est à l'origine de ces écarts entre la prescription et la réalité. Un retour sur ces éloignements et l'impact des compétences professionnelles déployées serait très utile non seulement pour faire avancer la discipline et, par conséquent, les pratiques didactiques, mais aussi pour la mise à jour de programmes, etc.

L'observation minutieuse des contextes d'enseignement-apprentissage, des séquences de cours et l'autoréflexion permettent de rendre évident le caractère **prescrit** des interactions, c'est-à-dire les procédures, les conditions du contexte, l'établissement d'un contrat didactique avec des exigences académiques/institutionnelles, des résultats attendus, la qualité et le respect de l'environnement, les normes sur la manière dont l'enseignement-apprentissage doit être mené par les interactants et les possibles décalages avec le déroulement **réel** de l'activité didactique, à savoir la manière dont les activités se passent réellement, ce que font, disent et pensent les interactants dans la classe et même en dehors de la classe.

## 2.3 L'interaction

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, la compréhension et la contextualisation des pratiques interactionnelles représentent actuellement un enjeu primordial de la réflexion didactique. Les interactions sont devenues un des principaux vecteurs de l'action conjointe d'enseignement-apprentissage et un objet d'apprentissage à part entière (Bigot et Cicurel, 2005 :4).



L'importance des travaux sur la notion d'interaction réside dans le fait de « mettre en évidence des mécanismes dialogiques ou conversationnels dans la mise en circulation des représentations qui y sont associées » (Fillietaz et Schubauer-Leoni, 2008 :7).

Sans prétendre à l'exhaustivité des références théoriques issues des recherches interactionnistes, il est d'intérêt de rappeler brièvement qu'il existe des conceptions antérieures de ce que l'on comprend par « interactions en classe » (De Pietro, Matthey et Py (1989); Bouchard (1984-2005); Bange (1992); Cicurel (1985-2002-2005-2007); Coste (1984) Matthey (1996); Mondada (1995 et 2000); Arditty et Vasseur (1999); Gajo et Mondada (1998 et 2000)).

Dans cette partie, des repères sociolinguistiques et didactiques, plus précisément sur les études qui se sont développées depuis 1980, en lien avec la linguistique interactionnelle, sont proposées afin de parcourir la définition d'interaction.

L'interaction (verbale) est distinguée dans les années 90 comme un « jeu coordonné d'actions et de réactions » avec des formes de discours produits par une collectivité :

[...] un certain type de processus (jeu d'actions et de réactions), puis par métonymie, un certain type d'objet caractérisé par la présence massive de ce processus : on dira de telle ou telle conversation que c'est une interaction (verbale), le terme désignant alors toute forme de discours produit collectivement par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs « interactants ». (Kerbrat-Orecchioni, 1998 :55)<sup>100</sup>.

L'approche interactionniste dont parle Kerbrat-Orecchioni (1998 :55) « privilégie tout naturellement sans pour autant exclure les autres formes de production discursives, celles qui produisent le plus fort degré d'interactivité ».

---

<sup>100</sup> Cf. Kerbrat-Orecchioni (1998) Pour une exploration de la notion d'interaction : origine, apports et bilan.

Cet auteur reprend la formule de Gumperz (1982 :29) pour faire remarquer que « l'exercice de la parole implique normalement plusieurs participants, lesquels exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant ».

Une autre définition d'interaction, proposée par Goffman (1973a :23 citée par Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008 :11) fait référence à ce processus de collectivité et de réciprocité lorsqu'il y a partage de « l'environnement physique immédiat » :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face-à-face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres.

Lorsque les échanges dans la classe s'accompagnent de contraintes extérieures comme par exemple la condition alloglotte du contexte d'enseignement-apprentissage, « [...] les interactions constituent l'espace des apprentissages, le lieu de construction des connaissances nouvelles » (Thévenaz et Canelas, 2002 :19).

L'affirmation de Garfinkel, reprise par Mondada (2005), dans le courant des recherches en interaction, « l'action est avant tout un accomplissement localement situé » s'intègre dans le domaine de la didactique contextualisée des langues et réaffirme ce besoin de comprendre et de systématiser les conditions particulières de l'« environnement physique immédiat ». D'après la catégorisation du contexte, proposée dans le cadrage théorique, cet environnement correspond soit au microcontexte soit au mésocontexte avec des possibilités de rejoindre le macrocontexte.

Pour les fins de notre analyse, nous observons la dynamique de l'interaction selon les rapports établis avec ces niveaux contextuels. Et, étant donné que, « derrière les discours effectivement énoncés, il existe un ensemble de textes, de comportements, de représentations

qui déterminent en partie l'interaction », d'après Cicurel (2011 :41-42), nous considérons ici pour notre objet d'étude:

- a) le plan de l'interaction au moment où elle se déroule dans la classe avec les aléas que cela implique (Cicurel, 2011 :40) et l'examen du rapport entre l'activité didactique et le contexte, selon une perspective ascendante qui observe cette relation depuis sa dimension micro qui passe par le méso et s'étend vers le macrocontexte (contexte global)
- b) le contrat didactique validé au niveau du microcontexte mais à partir des prescriptions et des incidences du mésocontexte,
- c) la connaissance intériorisée d'un scénario cognitif et didactique qui régule les habitudes et les comportements des interactants dans le microcontexte de la classe,
- d) le rôle socio-institutionnel des enseignants et leurs représentations autour des usages et normes de la LE et de ce qu'ils pensent convenir aux apprenants pour qu'ils progressent,
- e) les exigences des plans d'études en LE,
- f) les règles communes à suivre selon la culture institutionnelle du mésocontexte et en lien avec l'influence plus ou moins directe de la culture éducative nationale située dans le macrocontexte.

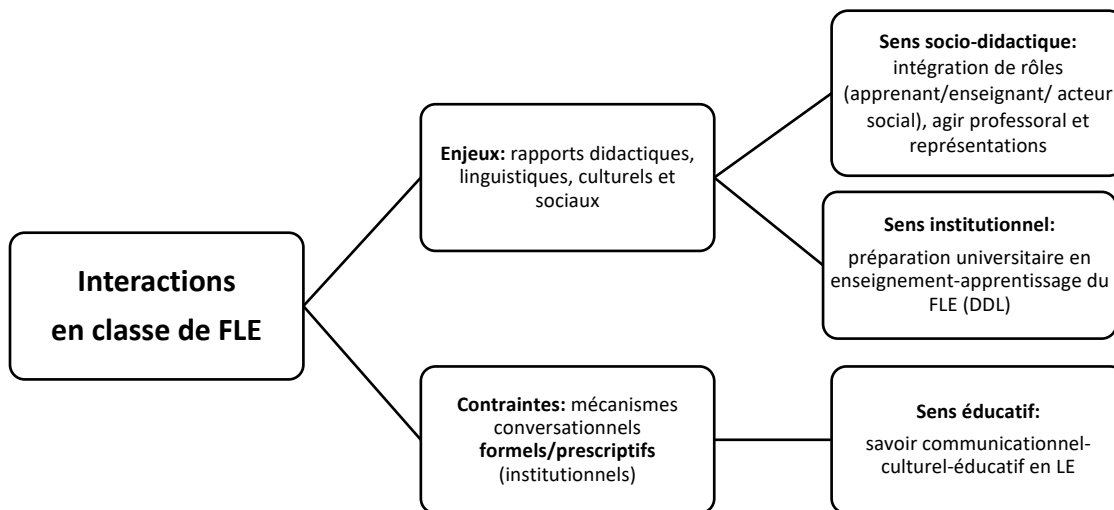
Les interactions et les représentations professorales sont ainsi examinées avec les effets de contextualisation qui les traversent, à l'aide des outils d'analyse détaillés dans ce chapitre 2 et en fonction des trois niveaux de catégorisation théorique du contexte : micro, méso et macrocontexte.

A titre illustratif, la figure 5 (ci-dessous) synthétise les effets de contextualisation observés dans les interactions en classe de FLE.

Pour mieux comprendre les dynamiques interactionnelles, selon une perspective ascendante, les enjeux et les contraintes sont les premiers aspects évoqués dans la figure suivante. Il s'agit des conditions linguistiques, sociales, culturelles, institutionnelles ayant une certaine influence sur le déroulement des activités didactiques. Ces conditions relèvent notamment des prescriptions comme par exemple les plans d'études, la durée et le contenu des cours, le nombre d'étudiants par groupe, la culture éducative, l'approche didactique et certains standards internationaux.

L'ensemble de ces conditions donnent un sens socio-didactique, institutionnel et éducatif au processus d'enseignement-apprentissage du FLE. Plus précisément, pour comprendre le fonctionnement des interactions verbales et des activités didactiques, il est nécessaire de tenir compte non seulement des rôles des interactants, de l'agir professoral et des représentations mais aussi d'autres aspects de la contextualisation un peu plus externes comme par exemple les perspectives de la formation et le développement de la discipline, entre autres.

Figure 5. Sens et contraintes des interactions en FLE



## 2.4 L'agir professoral

*On conçoit, en effet, que les connaissances ainsi que les représentations de ces connaissances et de leur appropriation se construisent, se négocient et se vérifient dans l'interaction, en particulier dans des interactions faisant intervenir, outre les apprenants potentiels, des participants plus compétents, enseignants ou locuteurs experts.*

(Castellotti, 2001 : 9)

L'enseignant, interagissant expérimenté, assume un rôle essentiel dans le microcontexte de la classe. Il doit non seulement préparer l'activité didactique qui s'adapte le mieux à son public et aux objectifs de formation à atteindre, mais aussi diriger la dynamique interactionnelle. Il s'occupe de gérer les tours de parole, les obstacles linguistiques, les besoins lexicaux, l'incompréhension, etc. Il prend des notes, évalue et corrige.

En tant que principal médiateur entre les apprenants et l'institution, l'interagissant expérimenté apporte énormément au sens des cours en LE, à travers le développement des activités didactiques. Celles-ci sont construites par l'enseignant à partir des contraintes institutionnelles et des propres représentations de sa profession et de la discipline (mésos et macrocontexte). En d'autres termes, il a la responsabilité de faciliter l'apprentissage au moyen d'actions étroitement liées aux conditions contextuelles internes et externes de la classe.

Dans le domaine de la didactique des langues et cultures, l'*agir professoral* est compris comme un *ensemble d'actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que déploie le professeur afin de transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir »* (Cicurel, 2011b :119). C'est ainsi que les actions des enseignants obtiennent leur configuration grâce à un ensemble de connaissances et de circonstances contextuelles qui interagissent entre elles et que Beacco (2011) nomme les « *savoirs savants* », « *les savoirs savants diffusés/divulgués* », « *les savoirs d'expertise* » et les « *savoirs sociaux* ».

La définition des « *savoirs d'expertise* » sous-mentionnée représente aussi un repère théorique pour l'analyse de l'agir professoral. Les enseignants (« *sujets expérimentés* »)

obtiennent principalement les « *savoirs d'expertise* » de leur formation académique et de l'expérience professionnelle. La gestion des cours se rend possible pour eux grâce à leur connaissance des situations types, des spécificités du contexte d'enseignement-apprentissage et grâce à leur capacité d'ajuster les stratégies didactiques aux diverses situations<sup>101</sup>.

*On s'accorde à considérer que des « sujets expérimentés » sont en mesure d'agir avec efficacité grâce à des connaissances spécialisées et au recours à des situations type déjà affrontées et dont ils ont mémorisé les protocoles de gestion. Ces savoir agir sont spécifiques à une certaine catégorie de tâches /contextes d'intervention. Ils se fondent essentiellement sur une capacité de diagnostic et d'analyse des situations. (Beacco, 2011 :35)*

Dans les processus d'enseignement-apprentissage des LE, les éducateurs représentent ces « *sujets expérimentés* » qui partagent leurs connaissances avec d'autres interactants dans un espace interne : la classe (dans le *microcontexte*). Celui-ci est conditionné par des effets contextuels qui interviennent directement ou indirectement dans les interactions.

Dans les contextes socio-éducatifs, l'enseignant accomplit deux fonctions principales : former de futurs professionnels (pour le domaine éducatif ou autres) et faire apprendre un rôle *d'acteur social* à l'apprenant de la langue étrangère.

L'apprenant sera ainsi amené à atteindre des objectifs académiques et professionnels en lien avec des courants didactiques et professionnels *macrocontextuels* : la carrière, la mobilité internationale, l'accès à des savoirs divulgués en français (littérature, films, reportages, nouvelles), entre autres.

---

<sup>101</sup> Nous ajoutons que les « savoirs d'expertise » s'articulent intrinsèquement aux représentations professorales. L'activité didactique est sans doute conçue par l'enseignant en fonction de toute cette connaissance spécialisée, de leurs « anticipations » et de leur propre conception de l'enseignement-apprentissage (voir 2.5 Les représentations sociales).

Pour atteindre ces objectifs, les professeurs ont recours à des *situations d'enseignement-apprentissage déjà affrontées* ou à des *protocoles de gestion* propres au contexte dans lequel s'inscrit leur travail. Leur expertise se nourrit indubitablement de l'« environnement immédiat » de la classe et de leur compréhension et représentation de l'évolution de la DDL avec ses incidences sur le plan national et international.

L'agir professoral se rend visible concrètement dans le microcontexte par le biais des prescriptions du mésocontexte et en lien avec la « culture éducative ». Autrement dit, il y a tout d'abord une intégration des normes institutionnelles, des méthodologies, des traditions éducatives et, ensuite, des modèles d'enseignement, des approches didactiques, des références et du matériel didactique issus du contexte global (macrocontexte).

Avec cette perspective d'étude ascendante, deux aspects du *contexte éducatif* structurant l'agir professoral et les pratiques interactionnelles dans la classe de LE (Gajo, 2000 :25) se distinguent :

- a) la communication académique en tant que moyen d'accès à un savoir, donc uniquement dans sa fonction véhiculaire.
- b) les types de discours ou de textes impliqués par la maîtrise des savoirs et des tâches liés aux différentes disciplines d'études.

Le défi actuel en DDL consiste à ce que l'apprenant devienne un « acteur social », selon la *perspective actionnelle* du CECR, adoptée par la plupart des institutions offrant des formations en langue. Cependant, ce défi présente également des contraintes en ce qui concerne le choix du matériel, le niveau de langue à atteindre, les représentations professorales autour du CECR et le type de contextualisation intervenant dans la construction des activités didactiques, parce que « toute action est sous-tendue par une intention et par un système de pensées qui contribuent à

lui donner du sens et une forme<sup>102</sup>. Cela n'implique pas que toute action soit réfléchie avant d'être accomplie, mais cela signifie que toute manière de voir l'action et de se positionner par rapport au travail participe à la configuration de l'agir professionnel ». (Grangeat, 2009 :32)

Il s'avère alors fondamental de rendre compte des particularités du contexte auxquelles doivent faire face les professionnels de l'enseignement-apprentissage en LE. Ceci passe par l'observation minutieuse des pratiques interactionnelles au niveau du microcontexte, articulée avec les incidences des trois niveaux contextuels. C'est à partir de la perspective ascendante et de la gradation du contexte utilisées, dans l'analyse des interactions et des représentations sociales et didactiques des professeurs, depuis le micro vers le méso et le macrocontexte, que les conditions particulières de l'enseignement-apprentissage peuvent être rendues évidentes.

## **2.5 Les représentations sociales**

La classe de langue étrangère est un espace symbolique où surgissent d'innombrables manifestations de la vie sociale ou de l'expérience personnelle et professionnelle de chaque interactant. Par conséquent, lorsqu'il s'agit d'étudier les interactions entre apprenants et enseignants, l'on ne peut pas ignorer tous les symbolismes, signes, signifiants, signifiés, référents ou représentations que les personnes se font des tâches à réaliser, des objectifs à atteindre et de leur entourage immédiat ou moins proche.

Dans les contextes didactiques, les représentations sociales (désormais RS) participent de manière plus ou moins directe au fonctionnement et à l'organisation de la classe. Elles occupent une place primordiale dans le processus de construction des connaissances.

L'étude des représentations sociales aide à mieux cerner par exemple l'identité d'un groupe d'enseignants et leur agir professoral en fonction de leurs « anticipations », de leur « en

---

<sup>102</sup> Selon le modèle de la didactique professionnelle.



vue de », « à partir de » qui s'articule aux normes de la profession (Robillard, 2011), aux expériences cumulées, aux « savoirs d'expertise professionnelle » (Beacco, 2010), à leur propre conception de l'enseignement-apprentissage, entre autres.

Et, vu que « la langue est un vecteur essentiel des représentations sociales » (Bange, 1992 :21), que « le discours est le milieu naturel par excellence des RS » et que « c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social » (Py, 2004 : 2), de manière précise dans ce travail, il s'avère essentiel d'approcher les représentations quand l'enseignant manifeste sa perception du déroulement du cours et porte son regard autoréflexif sur la dynamique de l'interaction verbale dans son cours.

### **2.5.1 Polysémie autour de la notion de représentation sociale**

Le rapport des apprenants et des professeurs vis-à-vis d'une langue étrangère s'établit principalement par de nombreuses représentations dérivées de la vie en société et des expériences didactiques. La signification de représentation est revisitée ici pour comprendre ce qu'elle apporte dans le domaine de la sociologie, de la linguistique et plus précisément de la didactique des langues.

Cette notion de « représentations sociales » est le résultat d'un long parcours théorique. Dans le domaine de la sociologie, Emilio Durkheim (1858-1917) a proposé les premières définitions de cette notion, à la fin du XIXe siècle. Il a notamment retrouvé dans les groupes sociaux des expressions qu'il a nommé des « représentations collectives ».

Les représentations, ayant une vie propre dans la collectivité, sont devenues des phénomènes strictement sociaux. Durkheim parle également des « représentations individuelles », qu'il associe à l'expérience personnelle.

A propos de cette différenciation, Habib (2009:14) affirme que le substrat des « représentations individuelles » est la conscience de chacun. Les informations qu'une personne

obtient sur un objet particulier représentent un ensemble de croyances sur l'objet tandis que, pour les « représentations collectives », il s'agit de la société dans sa totalité.

Ce début de théorisation de Durkheim a été suivi par Serge Moscovici (1961, cité par Materan, 2008) avec l'intention de démontrer que les pratiques éducatives manifestent une multiplicité de conditions issues de l'entourage matériel et des dispositions subjectives des acteurs de l'éducation. Ces conditions reflètent la complexité des actions éducatives car elles sont composées non seulement par la subjectivité des acteurs mais aussi par les éléments de leur entourage social.

Les représentations sociales, selon Moscovici, s'associent à des objets spécifiques, qui varient selon la nature et restent intégrés dans le corps symbolique de la pensée. Et le contexte représente le lieu où se construisent les échanges sociaux dans la communication.

Durkheim a conçu la représentation sociale comme étant homogène, mais des recherches plus récentes analysent cette notion dans la perspective de son caractère hétérogène non consensuel. Moscovici a non seulement substitué le terme « collectives » par « sociales », mais il conçoit les représentations dans le spectre de la multiplicité, de la diversité et de l'opposition. Il reconnaît en elles la pluralité et la diversité.

Bien que les représentations sociales soient une forme de connaissance, dérivée de faits sociaux, elles sont aussi, dans une certaine mesure, imposées, synthétisées et exprimées de manière collective. Elles évoquent socialement une connaissance partagée, un savoir de sens commun, une pensée sociale. Et elles apparaissent dans le contexte des échanges quotidiens de la pensée et des actions au sein des groupes sociaux.

En d'autres termes, il s'agit de l'appropriation de structures sociales à partir de « l'habitus », concept redéfini par Bourdieu et expliqué par Wagner (2012) comme un « ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales. Acquis au cours de la prime éducation et des premières expériences sociales, il reflète aussi la trajectoire et les

expériences ultérieures : l'habitus résulte d'une incorporation progressive des structures sociales. C'est ce qui explique que, placés dans des conditions similaires, les agents aient la même vision du monde, la même idée de ce qui se fait et ne se fait pas [...] ».

Dans des contextes didactiques, l'« habitus » est souvent déterminé par des prescriptions institutionnelles : normes, programmes, objectifs, évaluation, etc.

Par conséquent, l'action n'est pas dissociée de la règle et la représentation définit le contenu de la règle. Cette dernière limite le champ de l'action, d'après Lorenc (2014) qui, reprenant certains propos théoriques de Durkheim (1992), met aussi en évidence que les représentations et les règles légitimées par celles-ci ont un poids déterminant sur l'action.

Tout ce démarrage historique constitue une base pour de nouvelles propositions visant la compréhension des représentations sociales. Les apports de Durkheim et Moscovici ont permis d'observer des dynamiques individuelles mettant sur scène la diversité d'origines et la pluralité des constructions symboliques. A ce stade de la théorisation, le caractère social et la nature individuelle de la représentation sociale sont très valorisés.

Les représentations sociales trouvent ainsi leur origine dans le contexte communicatif. Elles naissent déterminées par des mécanismes sociaux de communication et d'échanges d'information et les conditions économiques, sociales et historiques dans lesquelles elles sont pensées.

De nos jours, les médias, les technologies et les nombreuses formes d'échanges ajoutent de nouvelles significations aux représentations sociales. Ces dernières dessinent la vision du monde et se transmettent par le biais de la communication, permettant de créer et de recréer une valeur symbolique des objets, des personnes et des événements de la vie quotidienne, notamment à travers des interactions sociales (Materan, 2008).

En ce sens, elles ne sont pas statiques. Il s'agit de manières spécifiques de comprendre et de communiquer la réalité. Elles sont constituées par des principes symboliques, car il ne s'agit

pas seulement des manières de produire et reproduire des connaissances, mais aussi de la possibilité de donner un « sens commun » à la réalité. Leur finalité est de transformer ce qui est méconnu en quelque chose de familier. Au sens large, la représentation sociale est une théorie de la connaissance.

### **2.5.2 Les représentations sociales : un lieu de contact entre la linguistique et la didactique des langues.**

La linguistique est une discipline scientifique qui s'intéresse à l'étude du langage. Le langage peut être considéré, selon Py (2004), comme un « objet possible de RS » et « le lieu d'existence des RS », c'est ainsi que « langage et représentation contribuent à donner forme et identité à la réalité » (Rossolato, 1985 : 81).

Le langage représente d'ailleurs un instrument de catégorisation pour dénommer, classer et regrouper des discours issus de situations de communication et de contextes très variés. En tant qu'objet social à interpréter, il permet de s'approprier du symbolisme des représentations sociales et de leur implication dans l'enseignement et l'apprentissage de langues.

La linguistique contribue ainsi à comprendre les représentations sociales, médiatisées par le discours parce que « c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social », le discours représente « le milieu naturel par excellence » et « le lieu où les RS se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent ». (Py, 2004:04-06).

Cette discipline facilite ainsi, par l'étude du discours, la compréhension de la nature, du rôle et de l'incidence des représentations sociales dans les pratiques didactiques et autour des processus d'enseignement-apprentissage des langues.

En contact avec la didactique des langues, la linguistique fonctionne comme « un levier qui permet de contester ou de restructurer les RS du langage, tâche éminemment utile dans la

mesure où certaines RS sont des obstacles, des voies de garage, voire des freins à l'apprentissage » (Py, 2004 :15).

Dans ce sens, la **représentation**<sup>103</sup> devient un « cadre de référence (en construction et réélaboration permanente) dans lequel les acteurs de la relation didactique inscrivent leur action d'enseignement et apprentissage » (Castellotti, 2001 :30).

Cette action d'enseignement et apprentissage est planifiée et inscrite dans une activité ayant un sens socio-didactique et en concordance avec des références externes de la classe. En d'autres termes, examiner les représentations dans des contextes spécifiques permet de comprendre comment s'intègre l'objet représenté dans un système de pensée préexistant.

Les représentations se manifestent à travers la valorisation, la dévalorisation, la sublimation ou le mépris. (Bavoux, 2002 cité par Toumert, 2017:01). Elles découlent de l'« évaluation d'actions antérieures » et s'avèrent être le résultat d'une « logique de généralisation ». C'est ainsi que les individus « sont en mesure d'accéder à des représentations issues de l'expérience collective et portant sur des formes stabilisées et récurrentes de pratiques sociales » (Filliettaz, 2005 :26)<sup>104</sup>.

La représentation sociale se confirme donc comme cette « micro-théorie prête à l'emploi » puisqu' « elle réunit en elle une grande simplicité et un vaste domaine d'application ». Les RS « sont immédiatement disponibles, elles ne requièrent aucun travail autre que l'acte de leur mise en œuvre énonciative. Leur diffusion leur confère une apparente légitimité, elles se donnent pour des constats factuels avérés plus que pour des positions théoriques destinées à un débat argumenté » Py (2004 :08).

---

<sup>103</sup> « au même titre qu'*image* ou *conception* » (cf. Castellotti, 2001 :30)

<sup>104</sup> À la suite de Schütz, cet auteur désigne les représentations par le terme de typifications.

Pour les effets de notre analyse, nous catégorisons les représentations sociales selon leur caractère de « référence » ou « d'usage » (Py, 2004). Et pour comprendre leurs différences, nous proposons le tableau comparatif suivant :

<b>RS de référence</b>	<b>Rs d'usage</b>
- Expressions verbales préfabriquées : maximes, dictons, clichés, expressions stéréotypées	- Implicites
- Énonciateurs anonymes	- Énonciateur particulier
- Décontextualisées : autonomie contextuelle lorsqu'elles sont verbalisées	- Associées à un contexte pratique et/ou discursif
- Caractère catégorique /absolu	- Caractère hésitant / tâtonnant
- Stockées dans la mémoire collective	- Conformes à l'expérience
- Vraies, idéales, hors d'atteinte	- Activités réflexives : expérience, habitude ou préférence

Les RS de « référence » correspondent aux discours des enseignants, ayant un caractère plus ou moins généralisé, para rapport à des incidences du contexte à plusieurs niveaux, par exemple lorsqu'ils évoquent des contraintes institutionnelles, l'incidence du CECR, la place de langue maternelle en classe, entre autres.

Les RS « d'usage », s'associent plutôt à des implicites du déroulement des interactions verbales (tâches, comportements, gestion de la classe) que nous pouvons mettre en parallèle avec les discours explicités par les enseignants. Ces discours sont recueillis par des entretiens ou des documents autoréflexifs. Les enseignants sont amenés à évaluer dans ces documents des expériences de la classe et à fournir des précisions des actions concernant leur agir professoral.

### **2.5.3 Les représentations sociales dans le cas de notre objet d'étude**

Dans le cas de notre objet d'étude, afin de mieux cerner les représentations sociales des enseignants universitaires de FLE, associées à leur agir professoral, il est déterminant

d'examiner la « micro-théorie prête à l'emploi » de laquelle se servent les enseignants pour la préparation et l'évaluation de l'activité et de la recenser au moyen du discours véhiculé dans les documents autoréflexifs, dans les entretiens et en lien avec les interactions en classe.

Sur ce terrain d'étude, les représentations sont façonnées par des effets contextuels de l'enseignement-apprentissage, de l'expérience individuelle des interactants et des prescriptions institutionnelles (RS d'usage), mais elles sont bien évidemment traversées par d'autres facteurs moins prévisibles issus du contexte « glocal » (RS de référence).

Le « cadre de référence » (Castellotti, 2001) offre une certaine stabilité et un sens à l'activité didactique, mais le caractère des actions peut aussi être changeant, à cause de la nature humaine des échanges. Ce cadre est susceptible de tisser des liens entre le micro, le méso et le macrocontexte. Les indices en sont repérables à travers l'analyse du discours lors des activités didactiques prescrites par les enseignants, par leur discours lors de la gestion des interactions, par les particularités de leur agir professoral et du regard autoréflexif que ceux-ci portent sur leur profession et leur « savoir d'expertise ».

L'identification des conceptualisations des acteurs de l'intervention éducative comporte alors un enjeu important puisqu'elle devrait permettre de capter les phénomènes qui sous-tendent leurs pratiques professionnelles et qui fonctionnent comme un « cadrage » de l'agir professoral. Cela afin de mieux adapter les dispositifs de formation.

Les niveaux de contextualisation des RS s'identifient concrètement dans la parole du professeur dans la classe (le sens des chevauchements, répétitions, reformulations, pauses, intonation et accents d'intensité dans les énoncés) et à partir de certains comportements en fonction des circonstances interactionnelles disponibles et des normes à respecter par les interlocuteurs en classe (Arditty, 2005 :18).

En d'autres termes, les représentations sociales se construisent à partir d'un « arrière-plan » prescriptif comprenant par exemple l'appartenance à une discipline et des paramètres

globaux (RS de référence). Toutefois, à cet « arrière-plan » peuvent s'ajouter d'autres effets (surtout émergents) propres aux enjeux et aux contraintes du contexte pratique et discursif, notamment le contexte institutionnel dans lequel s'inscrit la formation.

Les situations de communication sont donc modelées par les interactions verbales et les représentations sociales (RS d'usage). Ces situations dépendent par exemple des conditions variables des apprenants dans la classe telles que le profil, le nombre d'étudiants, les difficultés linguistiques et/ou thématiques spécifiques, l'atteinte partielle ou totale des objectifs du cours, le rapport entre la langue maternelle et la langue et les cultures étrangères<sup>105</sup> en apprentissage.

Plus précisément, les représentations sociales interviennent lorsque les professeurs morcellent les actions d'un programme de cours en fonction du contexte institutionnel, des contenus disciplinaires et des compétences linguistiques. Ils les mesurent et évaluent selon les normes institutionnelles et la « *culture éducative* » nationale et/ou internationale -plus ou moins consciente-. Elles s'inscrivent donc à la fois dans la dynamique du travail et dans la logique du système éducatif.

Dans cette perspective, l'approche contextuelle proposée dans le cadrage théorique s'avère très utile pour cerner l'agir professoral de l'enseignant en abordant les « typifications », « propositions tenues pour vraies » (Fillietaz, 2005) dans un espace social, communicationnel et didactique spécifique : la classe universitaire ; à propos de l'enseignement du français, de sa légitimité institutionnelle au sein de l'Université Nationale et des approches didactiques diffusées sur le plan international<sup>106</sup>.

Dans l'analyse, ces typifications sont décrites en lien avec les résultats issus de la compétence professionnelle des enseignants dans ce contexte en particulier et d'après leur correspondance avec un ou plusieurs niveaux contextuels.

---

<sup>105</sup> Il s'agit de la Francophonie.

<sup>106</sup> En raison du champ délimité de notre recherche, nous nous référons uniquement à la perspective actionnelle (CECR).



## 2.6 La place de l'espagnol en classe de FLE (langue maternelle vs langue étrangère)

*La langue maternelle appartient à l'expérience de l'apprenant, ainsi que sa connaissance du monde, ses perceptions de la matière, ses convictions sur l'apprentissage, son encyclopédie, [...]*  
(Castellotti et De Carlo, 1995 :78)

Dans le cadre de cette recherche et en fonction de l'approche contextuelle, les appellations langue maternelle (LM) et français langue étrangère (FLE) sont employées pour nommer les langues concernées dans le processus d'enseignement-apprentissage universitaire spécifiquement au Costa Rica. D'autres appellations sont désormais possibles en DDL: langue source, langue cible, langue première, langue seconde (voir à ce sujet Castellotti 2001<sup>107</sup>).

Dans le cas de l'UNA, la totalité des interactants faisant partie de l'étude ont en commun l'espagnol en tant que langue maternelle. Cette langue apprise depuis la petite enfance à la maison a le statut de langue nationale et de langue de scolarisation officielle du Costa Rica. Tandis que le français a un statut historique de langue étrangère au Costa Rica.

Le FLE est enseigné dans des écoles, dans des filières bilingues et au niveau secondaire dans des collèges et lycées publics et privés. Il existe environ mille enseignants de français sur tout le territoire costaricien<sup>108</sup>. Les universités jouent un rôle à part entière quant à la formation des futurs enseignants de ces institutions.

Or, étant donné que la LM représente « un point de départ incontournable lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue » (Castellotti et Decarlo, 1995 :77) et que dans les premiers niveaux à l'université l'espagnol représente un important outil de référence, il nous

---

<sup>107</sup> Notamment *Chapitre 2 Langue maternelle, langue première, langue source et quelques autres*

<sup>108</sup> Pour une population de cinq millions d'habitants.

intéresse de comprendre à travers l'analyse des interactions et des représentations le lien qui s'établit entre la LM et la LE dans les classes universitaires.

La LM est souvent utilisée pour comparer, mettre en contraste, demander de l'aide à l'enseignant, formuler des énoncés plus complexes et se mettre d'accord sur certaines dynamiques à l'intérieur de la classe ou en dehors de la classe pour la réalisation de l'activité didactique (par exemple présenter un devoir, préparer un jeu de rôle, etc.).

Cependant, le recours à la LM n'est pas libre de tensions, « pendant longtemps (et encore aujourd'hui), la référence à la langue maternelle a été regardée avec suspicion par beaucoup d'enseignants, préoccupés à « faire penser les élèves directement en langue étrangère », conception qu'Eddy Roulet définit comme « répressive », puisqu'elle s'oppose aux mécanismes spontanés d'apprentissage des élèves »<sup>109</sup> (Castellotti et De Carlo, 1995 :77). Par exemple, quant aux représentations des enseignants, il existe souvent l'idée qu'il faudrait éviter l'intervention de la LM en classe pour favoriser davantage le développement des compétences en LE et réduire les interférences de la LM.

A titre illustratif, la représentation la plus répandue entre les enseignants, dans le cas de l'utilisation de l'espagnol pour enseigner-apprendre le français, est qu'il existe un risque que l'apprenant soit bloqué dans la construction de son *interlangue* (« système entre deux langues<sup>110</sup> ») et que les erreurs linguistiques soient fossilisées. En d'autres termes, comme il s'agit de deux systèmes linguistiques très proches, deux langues de proximité, si la LM prend

---

<sup>109</sup> Les auteurs font référence au livre d'Eddy Roulet (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-C.R.E.D.I. F

<sup>110</sup> «Par interlangue, nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncrasiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques)». (Vogel, 1995 : 19)

trop de place dans le processus d'enseignement-apprentissage, il est vrai qu'il pourrait y avoir une très forte interférence de l'une dans l'autre et vice-versa<sup>111</sup>. Ce qui ne représente pas nécessairement un effet négatif sur le répertoire linguistique des apprenants.

Or, les représentations collectives professorales se penchent surtout sur l'impression que, comme résultat de cette communication outillée par la LM, il y a plus de possibilités que l'apprentissage de la LE soit imprégné par la fossilisation des erreurs linguistiques, des difficultés phonétiques conduisant à des blocages et/ou à des incompréhensions.

Pour certains apprenants (surtout les débutants), le fait de contraster les systèmes linguistiques de la LM et de la LE s'avère toutefois très rassurant et facilite la compréhension des consignes pour l'accomplissement d'une tâche communicative requise pour l'interaction. Pour d'autres, il se peut que cette comparaison/réflexion avec la LM, au moment d'interagir, provoque plutôt un ralentissement dans le flux de la communication en LE et soit un possible obstacle pour le déroulement efficace (en temps et espace) de l'activité didactique.

Le corps professoral estime qu'après la première année des programmes d'études en FLE, les apprenants ont construit une base solide pour la communication en français et devront dans les niveaux suivants raffiner l'apprentissage de la grammaire, du vocabulaire et avancer sur la connaissance des cultures, sociétés et littératures francophones. Il est d'ailleurs très probable que dans les niveaux supérieurs de l'enseignement, comme dans le cas du plan d'études de l'UNA, la LM soit bannie voire même pénalisée dans certains cours.

Dans le cas de notre terrain d'étude, le panorama de cohabitation des langues est le suivant : l'espagnol est la langue maternelle, la langue de l'affectivité, celle qui se parle de manière « naturelle » au quotidien. L'anglais est pour la plupart des apprenants la LE1, apprise

---

<sup>111</sup> « En effet, la plupart des difficultés d'acquisition ne provient pas tant de la difficulté qu'il y a à retenir du nouveau vocabulaire, ni même de la peine à manipuler des structures grammaticales, mais du refus, plus ou moins conscient, de considérer la langue étrangère comme un système de valeurs ne correspondant pas terme à terme avec celles de la langue maternelle » (Forel, 1999 : 290)

depuis un très jeune âge dans le système éducatif sous l'emprise politique du bilinguisme. Le français représente une LE2 ou une autre langue étrangère associée davantage à un choix plurilingue et à l'apprentissage dans un cadre formel d'un langage « réfléchi », à la différence de la LM. Le FLE s'apprend à l'école et au lycée. L'apprentissage peut être poursuivi à l'université avec des objectifs professionnels dans la perspective de s'intégrer dans les secteurs éducatif (public et privé) et de service : tourisme, centres d'appel, etc.

## **2.7 Les incidences du CECR dans la culture éducative locale et globale**

La notion de « culture éducative » est aussi fondamentale pour la compréhension de notre objet d'étude. Ce concept s'articule avec les pratiques interactionnelles en classe de FLE et laisse sa trace dans les représentations professorales.

Dans la présentation générale de l'ouvrage *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, les auteurs proposent la définition de culture éducative qui suit :

Les « cultures éducatives » renvoie à l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. Ainsi les pratiques de transmission ou pratiques didactiques qui se déclinent concrètement en « genres d'exercices » bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un public d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique » (Chiss & Cicurel, 2005).

Dans le cas de cette recherche, *la culture éducative* est évoquée au singulier, et non pas au pluriel comme dans de nombreuses références bibliographiques, puisque la formation universitaire pour l'enseignement-apprentissage du FLE se déroule dans un contexte unique et relativement homogène. Le champ d'observation est ainsi délimité et très clairement défini.

La culture éducative a une importance majeure dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une LE, à plusieurs niveaux contextuels<sup>112</sup>. Elle exerce des contraintes et une influence dans les interactions, il s'agit notamment dans notre analyse des effets de la contextualisation de l'enseignement-apprentissage de la LE.

Ces contraintes sont d'ordre politique, linguistique, institutionnel et didactique, affectent le contexte interne de la classe de FLE et agissent sur les pratiques interactionnelles. Les représentations professorales peuvent aussi se retrouver conditionnées par ces prescriptions.

A ce propos, il est obligé de remarquer que la culture éducative se nourrit des conceptions, des attentes des interactants et des modifications autour des programmes d'enseignement-apprentissage des langues ainsi que de l'évolution des méthodologies :

[...] les cultures éducatives présentent un versant spécifiquement didactique (c'est-à-dire directement concerné par l'enseignement/apprentissage des langues) : conceptions privilégiées des activités de classe, des processus d'appropriation mis en jeu par les apprenants (la mémorisation, par exemple), des progressions des enseignements en fonction de la langue 1, des attentes des apprenants... Elles constituent le terreau sur lequel viennent se greffer les méthodologies d'enseignement « modernes » ou « scientifiques », qui ne manquent pas de se modifier au contact de ces habitus déjà-là. Plus concrètement, et sans doute en concurrence avec la didactique savante, ces cultures didactiques cadrent le rôle donné aux manuels de langue et à leurs usages, l'organisation des programmes d'enseignement et des curricula dans les institutions éducatives, celui de la répartition des éléments à apprendre dans la durée (la « progression ») [...] (Beacco, 2015)<sup>113</sup>.

Les paramètres constitutifs de la *situation*<sup>114</sup> des classes de LE déterminent en partie la culture éducative et attribuent au processus d'enseignement-apprentissage une organisation des

---

<sup>112</sup> Voir à ce sujet : *Deux regards pour aborder le contexte de la I. Partie. Cadrage théorique*

<sup>113</sup> Article : Beacco, J.-C. "Les cultures éducatives et le Cadre Européen Commun de Référence" (En ligne), 8 / consulté le 16 mars 2015. URL : <http://sjdf.org/publication/documents/Revue/vol3/01Beacco.pdf>

<sup>114</sup> Les paramètres définis par Coste (2005) sont ici adaptés à notre objet d'étude.

conditions institutionnelles didactiques et sociales depuis le microcontexte vers le macrocontexte en passant par le mésocontexte (niveau qui exerce une très forte influence sur les interactions) :

- a) *les dimensions pédagogiques et méthodologiques* situées au niveau du *microcontexte* se trouvent plutôt du côté de l'agir professoral, de la réponse des apprenants et des résultats des interactions en lien avec les prescriptions dictées par l'institution éducative dans le *mésocontexte*,
- b) *les dimensions organisationnelles et institutionnelles* (au niveau du mésocontexte) sont conditionnées par des éléments tels que le plan d'études, le nombre de crédits, la durée du programme, le contrat didactique élaboré en fonction des normes institutionnelles,
- c) *les dimensions sociales et culturelles* (au niveau du méso et du macrocontexte) s'associent à la projection académique, sociale et professionnelle ainsi qu'à la possibilité d'accéder à des connaissances autour d'autres langues et cultures, à la mobilité, aux échanges interculturels, au développement du plurilinguisme, etc.
- d) *les dimensions des politiques linguistiques éducatives* (au niveau du macrocontexte) déterminent la priorité donnée à l'apprentissage de certaines langues, les ressources mobilisées pour cet effet, l'insertion des langues dans le secteur de l'éducation selon une visée socio-professionnelle et en concordance avec le contexte global.

Parler de la culture éducative dans un contexte particulier permet à la fois de situer et de caractériser des phénomènes autour de l'enseignement-apprentissage et de comprendre les spécificités du contexte où se développe la discipline. En rapport avec l'objet d'étude concerné

dans cette thèse<sup>115</sup>, les dimensions détaillées ci-dessous intègrent les niveaux contextuels proposés dans le cadrage théorique.

### **2.7.1 Les dimensions pédagogiques et méthodologiques (micro/mésocontexte)**

Dans le cas de notre recherche, les classes sont intégrées par des apprenants universitaires, à partir de 17 ans, dont la motivation professionnelle et l'intérêt socio-affectif pour l'apprentissage du FLE -pour la plupart d'entre eux- a été éveillée au primaire ou au secondaire lors du premier contact formel avec la langue française. Les apprenants qui s'inscrivent dans cette filière de FLE ont aussi été encouragés par les possibilités et les perspectives futures de travail. D'où la responsabilité des professeurs de l'UNA d'assurer la continuité de cette motivation et la qualité de la formation universitaire des futurs enseignants de primaire et secondaire.

Les niveaux de compétences et les ressources pour l'apprentissage du FLE varient selon les apprenants. Les conditions académiques des apprenants varient selon la formation qu'ils ont reçue avant de débiter leurs études universitaires, c'est-à-dire que les stratégies d'apprentissage d'une LE et les niveaux de connaissances scientifiques, techniques ou leur maîtrise d'une LE comme l'anglais par exemple peuvent être très différents. Dans beaucoup de pays d'Amérique Latine, après l'espagnol langue maternelle, l'anglais est la langue étrangère dominante.

Par ailleurs, il existe souvent un décalage entre l'enseignement secondaire des institutions publiques vis-à-vis des institutions privées : les conditions d'infrastructure et les ressources matérielles et didactiques sont meilleures dans les collèges et les lycées privés. Les apprenants proviennent de familles aisées qui apportent plus économiquement aux institutions éducatives. Or, les possibilités d'accès des apprenants à des savoirs linguistiques et cultures dans

---

<sup>115</sup> Dans l'analyse des données, certaines caractéristiques de ces dimensions peuvent s'imbriquer et se retrouver sur un ou plusieurs niveaux contextuels (voir Chapitre 4 Analyse).

leur *contexte social et éducatif* immédiat ne sont pas toujours les mêmes pour tous. Il faut dire que la plupart des apprenants de FLE à l'UNA proviennent des institutions publiques. Pour cette raison, une prise en compte de la *culture éducative* du Costa Rica est essentielle dans le sens où elle exerce une forte influence sur les pratiques interactionnelles, l'agir et les représentations professorales.

### **2.7.2 Les dimensions organisationnelles et institutionnelles (mésocontexte)**

Ces dimensions se réfèrent à comment s'organise l'enseignement-apprentissage dans l'institution en question. Elles s'articulent au plan d'études, aux normes d'évaluation, aux diplômes délivrés, aux ressources bibliographiques et technologiques disponibles, telles que les laboratoires de langues, les ordinateurs et le matériel bibliographique disponible à la bibliothèque de la faculté ou sur Internet, etc. Elles ont aussi des incidences sur les pratiques et les représentations professorales.

Par règle générale, la formation se fait en groupe-classe dans la plupart des cours de FLE à l'université. Il y a une plateforme virtuelle institutionnelle dont l'usage est désormais un peu plus répandu, mais il existe encore un certain refus de la part des enseignants. A titre illustratif, certaines représentations recensées sur les raisons pour éviter l'emploi et l'intégration de cette plateforme virtuelle dans la classe de FLE sont qu'il faudrait consacrer beaucoup de temps à la gestion technique et du contenu de la plateforme, qu'il y a souvent des soucis techniques difficiles à gérer (connexion Internet, problèmes de flexibilité des instruments d'évaluation, entre autres) et qu'il faudrait que tous les interactants possèdent une excellente maîtrise de ces instruments technologiques et une application pédagogique adéquate gérée par les enseignants.

Aujourd'hui, de nombreuses institutions éducatives s'occupent aussi de la diversification des rythmes d'apprentissage, du renforcement des stratégies d'enseignement et de l'accessibilité à l'éducation. Au Costa Rica, les « *adecuaciones curriculares* » (l'équivalent d'une pédagogie différenciée) donnent le droit aux étudiants ayant des difficultés d'apprentissage d'obtenir certaines adaptations des activités didactiques et de l'évaluation du cours de manière à ce que



l'apprentissage soit accessible à tous les apprenants. L'UNA, comme beaucoup d'autres institutions éducatives costariciennes, veille à favoriser l'égalité d'opportunités éducatives pour les apprenants ayant par exemple des limitations visuelles et auditives, entre autres, et à éviter tout type de discrimination.

Ces dimensions sont aussi concernées par les besoins socio-langagiers des apprenants et des institutions universitaires qui ambitionnent que les apprenants de FLE atteignent à la fin du cursus universitaire, après quatre années d'études en moyenne, le niveau B2 (selon le CECR) pour toutes les compétences (orales, écrites et en interaction).

Dans le cas de l'UNA, le rôle des certifications correspond à la délivrance de deux diplômes, le *Bachelor en FLE* et le *Bachelor en enseignement du FLE*. Le premier permet de travailler dans le secteur du commerce, du tourisme, de l'éducation, entre autres. Et, le deuxième vise surtout l'obtention d'un poste dans le domaine de l'éducation. Le Ministère de l'Éducation Publique représente le principal employeur du Costa Rica qui recrute des enseignants de français.

### **2.7.3 Les dimensions sociales et culturelles (méso/macrocontexte global)**

Ces dimensions sociales et culturelles sont moins faciles à identifier dans l'analyse des pratiques interactionnelles car elles constituent les « coulisses » du scénario où se déroulent les interactions et l'agir professoral. Il s'agit de dimensions surtout associées aux modèles pédagogiques du *contexte local et institutionnel* mais en lien avec le *contexte global*.

Selon notre perspective, ces dimensions sont reliées :

- a) à l'enseignement-apprentissage du FLE selon les attentes et les rôles qu'accomplissent les enseignants et les apprenants avec les effets de toutes les contraintes qui s'imbriquent dans la formation telles que les prescriptions institutionnelles, la politique linguistique, la culture éducative, les standards internationaux, etc.,

- b) au développement d'un *prétendu ou non* rôle d'acteur social selon la perspective actionnelle du CECR<sup>116</sup> avec une visée professionnelle pour les secteurs de service (tourisme, centres d'appels, etc.) et de l'éducation publique ou privée ou une fin complémentaire à d'autres disciplines (droit, relations publiques, relations internationales, beaux-arts, ...).

#### **2.7.4 Dimensions des politiques linguistiques éducatives (mésomacrocontexte glocal)**

Ces dimensions des politiques linguistiques éducatives se constituent par les idéologies linguistiques et l'identité locale qui influencent en grande partie les interactions dans la classe. Elles interviennent indirectement dans les pratiques interactionnelles de la classe de FLE à partir de la conception des plans d'études jusqu'à l'accomplissement des activités didactiques réalisées dans les cours.

Dans le cas de l'UNA, l'enseignement de l'anglais, du français et de l'espagnol et des projets concernant les langues indigènes autochtones et autres se retrouvent dans une même *Unité Académique* : l'École de Littérature et Sciences du Langage (ELCL). Les professeurs de ces trois départements se regroupent lorsqu'il y a des assemblées académiques et/ou quand il s'avère nécessaire de constituer des équipes de travail interdisciplinaires pour l'organisation et la mise en marche des congrès nationaux, régionaux, internationaux, entre autres.

Le répertoire plurilingue au Costa Rica se développe donc selon une demande de formation en sciences du langage qui, dans le cas de l'ELCL, se distribue de la manière suivante : la filière d'anglais (langue prédominante) comprend environ une centaine

---

<sup>115</sup> Les incidences du CECR sont observées de manière concrète dans le Chapitre 4 Analyse.

d'enseignants, le département de FLE a un corps professoral composé de 18 enseignants, l'espagnol rassemble un groupe professoral de 17 enseignants (philologues, linguistes, etc.).

Il existe aussi à l'Université Nationale la possibilité de suivre des cours d'autres langues comme l'allemand, le japonais, le mandarin, le portugais, l'italien. Des coopérants venus d'autres pays grâce à des conventions ou à des accords avec des universités étrangères et/ou avec les ambassades de ces pays au Costa Rica sont chargés de ces cours.

Quant à l'enseignement-apprentissage du FLE, le département de français de l'UNA a commencé à former des étudiants universitaires depuis 1973. Les plans d'études en FLE inscrits à l'ELCL ne visent pas un but lucratif mais formatif. Le *Bachelor en Enseignement du Français* est désormais un programme d'études ayant reçu en 2017 une certification d'« *accréditation* » des standards de qualité éducative octroyée par le *Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior* (désormais SINAES). Cette institution est une filière du Conseil National des Recteurs (CONARE) composé des quatre recteurs des universités publiques du Costa Rica. Il s'agit d'une entité régulatrice des programmes d'études et des standards de qualité des universités publiques et privées.

Dans le cas de cette filière de FLE à l'UNA, le *Bachillerato en la Enseñanza del Francés* a été soumis à une autoévaluation dans la perspective d'obtenir l'accréditation, (étude exhaustive de toute la structure institutionnelle et académique autour du plan d'études – interrogeant l'opinion des principaux acteurs : étudiants réguliers, étudiants gradués, les enseignants, les employeurs et le personnel administratif- et selon les paramètres de qualité établis par SINAES<sup>117</sup>) pendant une période d'environ quatre ans (2012-2016). Ce processus a permis d'obtenir en 2017 le label de qualité de SINAES.

---

<sup>117</sup> Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (filiale de CONARE).

Une recommandation issue de l'Évaluation Externe<sup>118</sup> quant à la structure du *Bachillerato en Enseñanza del Francés*, en lien avec le domaine de la DDL, a été par exemple le besoin de mieux intégrer le CECR dans la formation universitaire. Il s'agirait aujourd'hui d'une référence incontournable au niveau des tendances méthodologiques et des ressources pédagogiques en vogue en DDL.

---

<sup>118</sup> Il s'agit d'une évaluation réalisée par des experts d'autres universités -nationale et étrangères- après avoir lu le *Rapport d'autoévaluation* présenté préalablement au SINAES par l'UNA.

## Chapitre 3 Cadrage méthodologique

Une approche contextuelle exige de décrire les spécificités du terrain de recherche. Les particularités du contexte sont donc détaillées ici en fonction des trois niveaux de catégorisation micro, méso et macro et de la perspective ascendante détaillée dans le *Chapitre 1 Cadrage théorique*.

L'organisation méthodologique de ce travail est basée sur les trois parties suivantes qui comprennent tout d'abord une description des caractéristiques du terrain de recherche, une explication sur la constitution du corpus et la démarche méthodologique avec les principes épistémologiques de la recherche.

### 3.1 Terrain de recherche

Les classes de FLE sont situées dans le cadre institutionnel de l'Université Nationale dans le Campus Omar Dengo au Costa Rica et représentent notre terrain de travail. Cette institution d'éducation supérieure publique contribue depuis 1973 à la formation nationale des futurs instituteurs, des enseignants pour les secteurs de l'éducation primaire, secondaire et universitaire, des chercheurs, des guides touristiques, des traducteurs, entre autres.

La formation en FLE à l'UNA s'inscrit notamment dans le domaine de la didactique des langues et cultures au Costa Rica. Cette institution universitaire décerne les quatre diplômes en FLE suivants : Diplôme en Langue Française (Bac+2)<sup>119</sup>, Bachelor en Langue Française (Bac+4), Bachelor en Enseignement du français (Bac+4) (+cours de pédagogie suivis au Centre de recherche et enseignement en éducation -désormais CIDE-) et Licence en Linguistique appliquée<sup>120</sup> (mention FLE) (Bac+5).

---

<sup>119</sup> Baccalauréat (diplôme obtenu à la fin de l'enseignement secondaire).

<sup>120</sup> Ce diplôme est décerné après la réussite de la cinquième année d'études en FLE et de la présentation du mémoire.

L'organisation de notre terrain de recherche est réalisée en fonction de notre perspective ascendante du/des contextes de recherche<sup>121</sup> et des niveaux contextuels micro, méso et macro observés dans nos données d'analyse (voir cadrage théorique) :

- a) au niveau du microcontexte : les interactions dans la classe de FLE à l'UNA, les discours et les représentations professorales qui les accompagnent;
- b) au niveau du mésocontexte: l'actuel curriculum<sup>122</sup> de FLE du Département de Français de l'Ecole de Littérature et Sciences du Langage (ELCL) de l'UNA au Costa Rica ;
- c) au niveau du macrocontexte : le positionnement des plans d'études en FLE de l'UNA sur le plan national, voire même international et l'engagement des futurs diplômés pour favoriser l'enseignement du français langue étrangère dans les secteurs éducatifs publics et privés. L'incidence de l'espagnol en tant que langue maternelle, les langues indigènes locales qui sont actuellement minorées (moins visibles) et l'anglais comme langue étrangère prédominante sur le territoire costaricien sont également des aspects associés à ce niveau contextuel.

### **3.1.1 Le microcontexte : la classe de FLE à l'UNA**

Pour l'analyse, quatre cours de français ont été choisis. Ces cours se situent dans plusieurs modules du plan d'études en FLE. Il s'agit notamment de la première, deuxième et

---

<sup>121</sup> Voir la catégorisation des contextes dans *Le contexte : un regard pragmatique*.

<sup>122</sup> La dernière mise à jour des plans d'études en FLE date de 2005. Une nouvelle mise à jour a commencé au deuxième semestre 2017 à la suite du processus d'autoévaluation et d'accréditation du Bachelor en Enseignement du Français.

quatrième année du Bachelor en enseignement du français et du Bachelor en langue française<sup>123</sup> de l'École de Littérature et Sciences du Langage de l'Université Nationale du Costa Rica.

Des séquences de cours ont été filmées, à partir de notre demande d'enregistrement, à l'aide de l'informaticienne de l'ELCL de l'UNA. Elles constituent la principale source d'information. Certains extraits de ces séquences seront analysés de manière parallèle avec des entretiens réalisés auprès des enseignants.

Le regard est porté tout d'abord sur la première année universitaire du plan d'études en FLE. Ce choix se justifie par le fait que la première année présente beaucoup plus de défis. En début de formation, les enjeux linguistiques, interactionnels et contextuels sont beaucoup plus perceptibles.

Les **enjeux linguistiques** sont identifiés lorsqu'il y a en classe une confrontation langue maternelle-langue étrangère, des blocages au niveau de la communication (le manque de vocabulaire, l'intégration d'une grammaire différente, un plus fort besoin d'accompagnement de la part de l'enseignant, etc.).

Les **enjeux interactionnels** s'observent surtout au commencement du processus d'acquisition de la LE quand les interactions sont davantage dirigées par l'enseignant. Ce dernier fait découvrir la LE et se retrouve souvent dans le besoin de contraster les deux systèmes linguistiques et culturels pour dynamiser le cours. Les apprenants sont confrontés à maintes reprises à des obstacles et/ou à difficultés au niveau de la communication en langue étrangère.

Les **enjeux contextuels** apparaissent comme étant des incidences du contexte local qui interviennent dans le processus d'enseignement-apprentissage. Pour la mise en place des interactions verbales en classe, il est nécessaire de comprendre que les étudiants ont aussi des

---

<sup>123</sup> Ces deux bachelors ont un « tronc commun », c'est-à-dire qu'ils possèdent une même structure curriculaire. Selon la spécialité, langue et/ou pédagogie, les étudiants doivent suivre des cours spécifiques (voir 3.2.2 *Le mésocontexte : l'environnement institutionnel*)

profils très singuliers et définis par leur fréquence ou absence de contact linguistique ou culturel avec le français ou avec d'autres langues étrangères.

La première année universitaire reçoit un public cible qui étudie dans un contexte alloglotte où la langue d'étude est complètement absente. Les étudiants se diversifient selon plusieurs cas de figure<sup>124</sup>. Dans les premiers modules du plan d'études, les professeurs travaillent avec la conviction que les apprenants sont tous de véritables débutants. Cependant, ces derniers ont des parcours d'apprentissage très divers. A titre illustratif, quelques caractéristiques des profils sont énumérées ci-dessous :

- L'apprenant a reçu des cours de français pendant l'apprentissage scolaire et secondaire (public ou privé). La durée varie de quatre à cinq ans. Certaines connaissances linguistiques sont déjà acquises<sup>125</sup>.
- L'apprenant n'a jamais reçu de cours de français. Il n'a eu aucun contact avec d'autres langues étrangères. Il s'agit donc d'un véritable débutant.
- L'apprenant provient de zones rurales éloignées de la *Vallée Centrale*<sup>126</sup> et il a eu moins de possibilités de bénéficier d'une éducation de qualité. Il n'a pas pu développer de

---

<sup>124</sup> Il existe une hétérogénéité assez marquée en première année malgré l'apparente homogénéité des groupes d'étudiants en français à l'UNA qui possèdent la même LM (l'espagnol).

<sup>125</sup> Il s'agit du cas de figure le plus présent dans ce terrain particulier.

<sup>126</sup> D'après le sociologue Samuel Stone (1976), dans l'ouvrage « *La Dinastia de los Conquistadores* », vers la fin du XVI siècle, la colonisation espagnole en Amérique Centrale s'est concentrée sur le Plateau Central et la côte pacifique. Le climat agreste de la zone atlantique et l'accès difficile à cette région a provoqué que le développement ait lieu, de Belize jusqu'au Costa Rica, comme dans une toute autre région avec des refuges de populations d'origine amérindienne et africaine. Au fil du temps, avec la participation de l'Angleterre, d'autres peuples migrants d'outre-mer se sont installés dans cette zone atlantique. Le Costa Rica a éprouvé le comportement de cette géographie humaine. Les Costariciens se sont centralisés prioritairement sur la « Vallée Centrale » et avec une certaine orientation vers le Pacifique. Les colonies espagnoles ont profité des routes préétablies par les Amérindiens pour le développement agricole. Les Espagnols ont élargi ces routes. Et ces conditions géographiques ont fait que l'État



stratégies d'apprentissage efficaces pour l'apprentissage des langues et possède même des lacunes linguistiques dans sa LM.

- L'apprenant n'a pas reçu beaucoup de leçons de français car le lycée de provenance a privilégié une autre langue étrangère (l'anglais pour la plupart des cas).
- L'enseignant qui lui a appris le français n'avait lui-même ni de bonnes compétences didactiques ni un niveau de langue avancé pour mener avec succès le projet d'enseignement-apprentissage du FLE en secondaire.
- La langue française est parlée par un ou plusieurs membres de la famille de l'apprenant. La langue française ne lui est donc pas méconnue. Il possède de bonnes connaissances linguistiques.
- L'apprenant a suivi des cours de français à l'Alliance Française ou dans des centres de langues. Il possède un certain niveau de langue qui lui facilite l'apprentissage à l'université.
- L'étudiant(e) n'a pas eu la moyenne requise à l'UNA pour être admis(e) dans la discipline de son choix. L'inscription au plan d'études en FLE est d'emblée conditionnée par le fait d'avoir une motivation tronquée. La première année d'études lui sert donc de

---

costaricien s'assoit sur le Plateau Central avec les avantages qui en résultaient pour l'éducation, l'économie et le commerce. C'est ainsi que la population provient de quatre-vingt-six familles d'origine espagnole, en métissage avec la population indigène de l'époque et qui, un siècle après, reçoit l'apport africain de la traite négrière (Melendez, 1982). Ces événements historiques marquent jusqu'à nos jours la centralisation du pouvoir et de l'État sur la « Vallée Centrale ». Et, malgré le fait qu'il existe quatre-vingt-une municipalités et que l'intégration de la zone atlantique s'est améliorée, les principales décisions pour le pays sont prises dans la Vallée Centrale.

« tremplin » pour changer de programme de formation après avoir réussi les cours de la première année ou après avoir refait l'examen d'admission<sup>127</sup>.

### **3.1.2 Le mésocontexte: l'environnement institutionnel**

Les séquences de cours faisant partie de notre dispositif méthodologique sont délimitées par la structure didactique de la classe de FLE et du curriculum universitaire relevant du Département de Français de l'ELCL à l'UNA au Costa Rica.

L'ELCL s'occupe de la formation académique des futurs enseignants, instituteurs, chercheurs et professionnels en linguistique et didactique des langues et cultures. Les sciences du langage se développent conjointement en français, en anglais et en espagnol dans ce même espace académique. Des projets de recherche en linguistique des langues indigènes<sup>128</sup> au Costa Rica sont également intégrés au sein de cette école, parmi d'autres.

Quant à nos données, elles sont principalement recueillies dans les cours LLJ200 Francés I, LLJ203 Francés II, LLJ400 Comprensión y Expresión Oral IV, LLJ406 Taller de Expresión I, qui appartiennent aux deux plans d'études ci-après. L'insertion de ces cours peut s'observer dans les structures des plans d'études présentées dans les tableaux V et VI ci-dessous.

Ces cours font partie à la fois du Diplôme en Langue Française et du Bachelor en langue française/ Bachelor en enseignement de la langue française. Il s'agit ici d'une particularité des plans d'études de FLE à l'UNA qu'il faut nécessairement souligner. Les étudiants de ces deux

---

<sup>127</sup> L'examen d'admission à l'université est une épreuve requise pour l'accès à toutes les formations proposées à l'UNA. Cet examen évalue la capacité d'analyse, de raisonnement verbal (compréhension de lecture, logique, énoncés à compléter) et de raisonnement mathématique (géométrie, séquences de chiffres, etc). Selon les disciplines, une note minimale est requise sur une échelle de 800 points. Les candidats ayant les meilleures notes ont le droit de s'inscrire dans la discipline du premier choix.

<sup>128</sup> Les études concernant les langues indigènes menées à l'ELCL sont encadrées par des projets de recherche et ne font pas partie des formations proposées par l'UNA.

plans d'études suivent un plan d'études avec une structure curriculaire comprise dans le contexte local comme un « *tronco comun* » = tronc commun ; c'est-à-dire que les cours correspondants à des compétences linguistiques et culturelles sont partagés par les deux plans d'études.

Selon le plan d'études dans lequel les apprenants sont inscrits, ils doivent suivre des cours spécifiques inscrits soit à la ELCL (conversation, emploi des TICS, linguistique) pour les étudiants admis au Bachelor en français, soit au CIDE<sup>129</sup> dans le cas des étudiants du Bachelor en Enseignement du FLE (voir les deux plans d'études dans les pages suivantes)<sup>130</sup>.

---

<sup>129</sup> Centre de Recherche et d'Enseignement en Éducation. Ce centre se compare à une Faculté d'éducation.

<sup>130</sup> Ils sont aussi disponibles sur la page web de l'ELCL: <http://www.literatura.una.ac.cr/area-de-frances>.

Tableau V. Bachelor en Langue Française

**PLAN DE ESTUDIOS**  
DIPLOMADO EN LENGUA FRANCESA  
BACHILLERATO EN LENGUA FRANCESA

Facultad de Filosofía y Letras  
Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje  
Cód. DJ-LENFRA 040157  
BA-LENFRA 040157

Área de Francés

BACHILLERATO EN LENGUA FRANCESA

I Nivel		I Ciclo		
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ200	Francés I	04	-	LLJ201
LLJ201	Fonética y Laboratorio I	02	-	LLJ200
LLJ202	Nuevas tecnologías en clase de lengua extranjera	04	-	-
EGH	Estudios Generales I	03	-	-
EGH	Estudios Generales II	03	-	-
Sub Total				16

I Nivel		II Ciclo		
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ203	Francés II	04	LLJ200 - LLJ201	LLJ204
LLJ204	Fonética y Laboratorio II	02	LLJ200 - LLJ201	LLJ203
EGH	Estudios Generales III	03	-	-
EGH	Estudios Generales IV	03	-	-
COX	Curso optativo	03	-	-
COX	Curso optativo	03	-	-
Sub Total				18

II Nivel		I Ciclo		
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ205	Comprensión y expresión oral I	03	LLJ203 - LLJ204	LLJ206
LLJ206	Comprensión y expresión escrita I	03	LLJ203 - LLJ204	LLJ207
LLJ207	Gramática I	03	LLJ203 - LLJ204	LLJ206
LLJ208	Conversación I	03	LLJ203 - LLJ204	LLJ205
COX	Curso optativo	03	-	-
Sub Total				15

II Nivel		II Ciclo		
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ209	Comprensión y expresión oral II	03	LLJ205	LLJ210
LLJ210	Comprensión y expresión escrita II	03	LLJ206	LLJ211
LLJ211	Gramática II	03	LLJ207	LLJ210
LLJ212	Conversación II	03	LLJ208	LLJ209
LLJ213	Análisis de textos	03	LLJ203 - LLJ204	-
COX	Curso optativo	03	-	-
Sub Total				18

III Nivel		I Ciclo		
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ214	Comprensión y expresión oral III	03	LLJ209	LLJ215
LLJ215	Comprensión y expresión escrita III	03	LLJ210	LLJ216
LLJ216	Gramática III	03	LLJ211	LLJ215
LLJ217	Retrospectivas de las culturas de expresión francesa	04	LLJ212	LLJ215
LLJ218	Literatura francesa I	04	LLJ209 - LLJ210 LLJ213 - LLJ215	LLJ214 LLJ215 - LLJ216
Sub Total				17

TOTAL DE CRÉDITOS: 84

III Nivel		II Ciclo		
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ400	Comprensión y expresión oral IV	03	LLJ214	LLJ401
LLJ401	Comprensión y expresión escrita IV	03	LLJ215	LLJ402
LLJ402	Gramática IV	03	LLJ216	LLJ401
LLJ403	Literatura francesa II	04	LLJ218	LLJ401
LLJ404	Cultura y sociedad I	02	LLJ213 - LLJ214 - LLJ215	-
LLJ405	Curso libre de traducción/literatura	03	LLJ215 - LLJ216 - LLJ218	-
Sub Total				18

IV nivel		I Ciclo		
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ406	Taller de expresión I	03	LLJ400 - LLJ401 - LLJ402	-
LLJ407	Literatura francesa III	04	LLJ403	LLJ406
LLJ408	Lingüística I	03	LLJ402	-
LLJ409	Análisis del discurso	04	LLJ400 - LLJ401 - LLJ402	-
LLJ410	Cultura y sociedad II	02	LLJ404	-
LLJ411	Historia de Francia	02	LLJ404	-
Sub Total				18

IV nivel		II Ciclo		
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ412	Taller de expresión II	03	LLJ406	-
LLJ413	Literatura francesa IV	04	LLJ407	-
LLJ414	Lingüística II	03	LLJ408	-
LLJ415	Temas de lingüística	04	LLJ408 - LLJ409	-
LLJ420	Práctica Profesional Supervisada	04	LLJ400 - LLJ401	LLJ412
Sub Total				18

TOTAL DE CRÉDITOS: 138

Desglose de créditos: Especialidad 114 / Estudios Generales 12 / Optativo 12

NOTA

- Los códigos asignados a los cursos optativos, Estudios Generales o idiomas son genéricos. Los mismos son reemplazados por los códigos aprobados.
- El estudiante regular es el que lleva el bloque completo. No tiene que llevar cursos que lleva cursos aislados (especiales o huéspedes, de otras carreras).

Se imparte la Licenciatura en Lingüística aplicada con énfasis en Francés. La información la puede solicitar en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

REQUISITOS GENERALES DE GRADUACIÓN

DIPLOMADO EN LENGUA FRANCESA

+Haber aprobado los cursos del plan de estudios para un total de 60 créditos (no incluye los cursos de Estudios Generales ni los cursos optativos)

BACHILLERATO EN LENGUA FRANCESA

+Haber aprobado los cursos del plan de estudios para un total de 138 créditos (114 créditos en materias específicas de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, 12 créditos de Estudios Generales y 12 créditos de cursos optativos).




Tño: (506) 2562-4051  
Fax: (506) 2562-4055  
Portal electrónico: [www.literatura.una.ac.cr](http://www.literatura.una.ac.cr)  
<http://www.facebook.com/UNA.ELCL>  
Correo electrónico: [literat@una.cr](mailto:literat@una.cr)



Tableau VI. Bachelor en Enseignement du FLE

**PLAN DE ESTUDIOS**  
**BACHILLERATO EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS**  
**LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA APLICADA CON ÉNFASIS EN FRANCÉS**

Facultad de Filosofía y Letras  
 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje  
 Cód. BA-ENFRAN 040156  
 LI-LING FR 040156



## Área de Francés

I Nivel I Ciclo				
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ200	Francés I	04	-	LLJ201
LLJ201	Fonética y laboratorio I	02	-	LLJ200
DEX320	Introducción a los procesos educativos	03	-	-
DEX322	Desarrollo costarricense y modelos educativos	03	-	-
EGH	Estudios Generales I	03	-	-
EGH	Estudios Generales II	03	-	-
Sub Total		18		

I Nivel II Ciclo				
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ203	Francés II	04	LLJ200 - LLJ201	LLJ204
LLJ204	Fonética y laboratorio II	02	LLJ200 - LLJ201	LLJ203
DEX321	Educación para la diversidad	03	-	-
DEX323	Desarrollo humano y teorías del aprendizaje	03	-	-
EGH	Estudios Generales III	03	-	-
EGH	Estudios Generales IV	03	-	-
Sub Total		18		

II Nivel I Ciclo				
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ205	Comprensión y expresión oral I	03	LLJ203 - LLJ204	LLJ206
LLJ206	Comprensión y expresión escrita I	03	LLJ203 - LLJ204	LLJ207
LLJ207	Gramática I	03	LLJ203 - LLJ204	LLJ206
DEY459	Curriculum y planeamiento para el aprendizaje del francés	04	DEX320 o DEX322 y DEX323 - LLJ203 - LLJ204	LLJ207
COX	Curso optativo	03	-	-
Sub Total		16		

II Nivel II Ciclo				
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ209	Comprensión y expresión oral II	03	LLJ205	LLJ210
LLJ210	Comprensión y expresión escrita II	03	LLJ206	LLJ211
LLJ211	Gramática II	03	LLJ207	LLJ210
DEY460	Didáctica para el aprendizaje del francés	03	DEY459 - LLJ207	LLJ211
LLJ213	Análisis de textos	03	LLJ203 - LLJ204	-
COX	Curso optativo	03	-	-
Sub Total		18		

III Nivel I Ciclo				
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ214	Comprensión y expresión oral III	03	LLJ209	LLJ215
LLJ215	Comprensión y expresión escrita III	03	LLJ210	LLJ216
LLJ216	Gramática III	03	LLJ211	LLJ215
LLJ218	Literatura francesa I	04	LLJ209 - LLJ210 - LLJ211 - LLJ213	LLJ214 - LLJ215 - LLJ216
DEY461	Evaluación de los aprendizajes para la enseñanza del francés	04	DEY460 - LLJ211	LLJ216
Sub Total		17		

III Nivel II Ciclo				
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ400	Comprensión y expresión oral IV	03	LLJ214	LLJ401
LLJ401	Comprensión y expresión escrita IV	03	LLJ215	LLJ402
LLJ402	Gramática IV	03	LLJ216	LLJ401
LLJ403	Literatura francesa II	04	LLJ218	LLJ401
LLJ404	Cultura y sociedad I	02	LLJ213 - LLJ214 - LLJ215	-
DEY462	Recursos didácticos para el aprendizaje del francés	03	DEY461 - LLJ216	LLJ402
Sub Total		18		

IV nivel I Ciclo				
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ406	Taller de expresión I	03	LLJ400 - LLJ401 - LLJ402	-
LLJ407	Literatura francesa III	04	LLJ403	LLJ406
LLJ408	Lingüística I	03	LLJ402	-
LLJ410	Cultura y sociedad II	02	LLJ404	-
LLJ411	Historia de Francia	02	LLJ404	-
DEY463	Desafíos didácticos en la práctica docente para la enseñanza del Francés	04	DEY462 - LLJ400 - LLJ401 - LLJ402	LLJ406
Sub Total		18		

IV Nivel II Ciclo				
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ412	Taller de expresión II	03	LLJ406	-
LLJ413	Literatura francesa IV	04	LLJ407	-
LLJ414	Lingüística II	03	LLJ408	-
DEY464	Seminario de innovación y producción educativa para la enseñanza del Francés	04	DEY463 - LLJ406	-
COX	Curso Optativo	03	-	-
Sub Total		17		

TOTAL DE CRÉDITOS: 140

Desglose de créditos: Especialidad 85 / Estudios Generales 12 / Optativo 09 / Educación 34

**LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA APLICADA CON ÉNFASIS EN FRANCÉS**  
 LI-LINGFR 040156

I Nivel I Ciclo				
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ500	Francés lengua extranjera I	04	-	-
LLJ501	Lingüística del discurso	04	-	-
LLJ502	Aspectos culturales en clase de lengua	03	-	-
LLJ503	Seminario de adquisición de lenguas extranjeras	03	-	-
---	Idioma I*	04	-	-
Sub Total		18		

I Nivel II Ciclo				
Código	Cursos de la carrera	Créditos	Requisitos	Correquisitos
LLJ504	Francés lengua extranjera II	04	LLJ500	-
LLJ505	Literatura en clase de lengua	03	-	-
LLJ506	Evaluación en francés lengua extranjera	03	-	-
LLJ507	Seminario de investigación	04	-	-
---	Idioma II*	04	Idioma I	-
---	Trabajo final de graduación	-	-	-
Sub Total		18		

TOTAL DE CRÉDITOS: 36 **\*\* TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN**  
 (Tesis, proyecto de graduación, examen de grado o práctica dirigida)

\* Se aceptará el Manejo instrumental de idioma a los estudiantes que lo hayan aprobado hasta el 2015 inclusive. A partir del 2016 todos los estudiantes de la carrera deberán aprobar los cursos de idioma integrado. En ambos casos, se aceptará cualquier idioma, excepto la lengua materna o el francés.

**NOTA**

- Los códigos asignados a los cursos optativos, Estudios Generales o idiomas son genéricos. Los mismos son reemplazados por los códigos aprobados en estas áreas.
- El estudiante regular es el que lleva el balance completo. No tiene esta categoría el que lleva cursos aislados (especiales o huéspedes, de otras carreras).

**BACHILLERATO EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS**

- Haber aprobado los cursos del plan de estudios para un total de 140 créditos (85 créditos en materias específicas de la Escuela de Literatura, 34 créditos de materias del núcleo común pedagógico en el CIDE, 12 créditos de Estudios Generales y 9 créditos de cursos electivos).

**LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA APLICADA CON ÉNFASIS EN FRANCÉS**

- Haber aprobado todos los cursos del plan de estudios para un total de 36 créditos.
- Presentar y aprobar un trabajo final de graduación (individual o en grupo) conforme al Reglamento de Licenciatura de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje vigente.

Portal electrónico: [www.literatura.una.ac.cr](http://www.literatura.una.ac.cr)  
<http://www.facebook.com/UNA.ELCL>  
 Correo electrónico: [litarat@una.cr](mailto:litarat@una.cr)

Tfno: (506) 2562-4051  
 Fax: (506) 2562-4055

### 3.1.3 Le macrocontexte : contexte local et contexte global imbriqués

Le macrocontexte de notre objet d'étude est déterminé en fonction des institutions chargées de l'enseignement du français au Costa Rica et des principales références internationales : la perspective actionnelle (selon le CECR) et le matériel pédagogique disponible en FLE (importé) dans le contexte local. Quelques institutions ou organisations étrangères (l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), l'Ambassade de France avec la participation d'autres ambassades de pays francophones lors de certaines occasions très spécifiques (Francophonie, Journée des Cultures, Cinéma francophone, etc.)) exercent aussi une certaine influence sur les pratiques interactionnelles à l'UNA à travers leurs actions de promotion et de divulgation du français sur le territoire national.

Au Costa Rica, au niveau de la politique linguistique et de la culture éducative, la plupart des institutions éducatives présentent, quant à l'enseignement du français, des enjeux linguistiques, culturels et sociolinguistiques convergents. L'apprentissage de cette langue se distingue surtout par :

- a) l'utilisation d'un matériel pédagogique élaboré et importé principalement de la France ;
- b) le contact entre les langues disponibles sur le territoire national sont en première position : espagnol, anglais et français, en deuxième position : le mandarin (langue prédominante et très valorisée en ce moment), le portugais, l'italien, l'allemand; et d'autres langues telles que le portugais, le japonais, le mandarin et le coréen dont l'enseignement-apprentissage devient de plus en plus courant<sup>131</sup>;

---

<sup>131</sup> Des conventions et des accords entre les pays concernés et le Costa Rica favorisent l'enseignement-apprentissage de ces langues et les échanges académico-professionnels et commerciaux entre ces pays.

- c) et la participation à des événements culturels autour de la Francophonie organisés de manière conjointe par des organisations francophones internationales et des institutions éducatives locales (universités, lycées, collèges, Ministère de l'Éducation Publique, etc.).

Ces enjeux peuvent diverger très légèrement en fonction du public cible (adultes, adolescents, enfants), des objectifs de formation (universitaire, technique, commerciale, etc.), des programmes (durée, contenus, nombre d'étudiants) et des niveaux de langue à atteindre. Toutefois, les dispositions contextuelles (à savoir l'usage des références internationales (CECR) et du matériel) citées ci-dessus sont généralement les mêmes, avec de possibles variantes en fonction de la spécificité des institutions chargées de l'apprentissage et enseignement du français langue étrangère.

### ***Enseignement-apprentissage du FLE au Costa Rica***

Pour un panorama plus détaillé, les principales institutions publiques et privées au Costa Rica qui s'occupent de l'enseignement-apprentissage du FLE sont mentionnées ici :

- L'enseignement primaire : dans 31 écoles publiques, de la grande section de maternelle à la classe de 6ème incluse, dans le cadre du programme « PROLED » d'enseignement précoce du français, mis en place conjointement par la France et le Costa Rica en 1994 : 35 enseignants, 31 écoles, 15000 élèves ; dans 2 écoles publiques (28 classes au total), dans le cadre du programme d'enseignement bilingue mis en place en 2000 : 22 enseignants, 600 élèves. 2006 voit la sortie de la première promotion d'élèves à avoir fait tout leur cursus primaire dans les sections bilingues, et en 2010, une première promotion obtient la certification DELF Prim. En 2010 également et après 10 ans de projet pilote, le Ministère de l'éducation et le Conseil supérieur de l'éducation institutionnalisent les sections bilingues et nomment un inspecteur national de français pour le primaire afin de renforcer le travail effectué depuis plus de trente ans par la même Inspectrice nationale pour le français et dans une vingtaine d'écoles privées (25 professeurs, 2500 élèves).

- L'enseignement secondaire : de façon obligatoire, à parité avec l'anglais, dans le 1er cycle de l'enseignement public secondaire (classe d'âge de 12 à 15 ans). Environ 800 enseignants, 35.000 élèves et, de façon optionnelle, dans les deux dernières années d'enseignement secondaire (3 à 5% des élèves) ; dans certains collèges privés (Association des collèges catholiques : 40 collèges, dont une vingtaine assure un enseignement de français.)

- L'enseignement supérieur :

Les formations en FLE sont intégrées dans trois universités publiques :

1. UNIVERSIDAD DE COSTA RICA (UCR), en début d'année 2011 : filière « enseignement du français » : 115 étudiants ; français pour d'autres filières : 360 étudiants ; français à distance : 150 étudiants ; master de littérature française : 20 étudiants.

2. UNIVERSIDAD NACIONAL COSTA RICA (UNA), en 2018 : filière « enseignement du français » et « langue française » : 115 étudiants ; français pour d'autres filières : 125 étudiants ; master en linguistique appliquée : 15.

3. UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA (UNED), en 2017 : français pour d'autres filières : 81 étudiants dans le CENTRO DE IDIOMAS qui offre pour la communauté et pour les programmes de FLE neuf niveaux de langue (avec une durée de 4 mois) et un atelier de conversation et, dans les programmes de « profesorado », « bachillerato » et « licenciatura » : 28 étudiants.

Une université privée offre également la possibilité de suivre une formation en FLE :

4. UNIVERSIDAD LA SALLE : 110 étudiants inscrits, en février 2011, en licence pour l'enseignement du français langue étrangère.

- L'Alliance française : 1586 étudiants (2790 inscriptions)

- Le Lycée Franco-costaricien : 850 élèves



La spécificité des orientations didactiques de chaque structure institutionnelle susmentionnée n'est pas détaillée dans ce chapitre.

### ***Les langues au Costa Rica***

Un panorama linguistique des langues présentes sur le territoire costaricien stimule la compréhension de l'implication d'une ou de plusieurs langues ou de leur absence dans les interactions en classe de FLE à l'UNA.

#### **Espagnol : langue officielle du Costa Rica**

Il s'agit de la langue nationale parlée par 90% de la population. Les autres habitants, environ 55000 locuteurs, parlent espagnol mais aussi un créole caribéen et il n'existe qu'une dizaine de milliers locuteurs ayant conservé leur langue indigène. Il n'y a que très peu de Costariciens qui ne parlent pas l'espagnol. Les professeurs et les étudiants de FLE à l'UNA parlent tous espagnol en tant que langue maternelle.

#### **Langues indigènes (minorités ethniques)**

Les langues indigènes du Costa Rica s'intègrent et sont valorisées dans le **macrocontexte culturel** (national) même s'il n'existe presque aucune trace de ces langues dans les interactions en classe de FLE (microcontexte). Ces langues, appartenant à des minorités ethniques regroupées dans des zones éloignées du plateau central, sont peu visibles dans le macrocontexte éducatif. Elles ont donc une très rare incidence sur l'éducation costaricienne.

Les langues indigènes au Costa Rica sont issues de huit cultures différentes et se trouvent réparties sur vingt-quatre territoires indigènes légalement reconnus au Costa Rica. L'article de Rojas (2002) portant sur l'enseignement des langues indigènes au Costa Rica permet de constater que, selon le dernier recensement de l'INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica) de l'année 2000, il existe environ 63800 indigènes sur tout le territoire

costaricien. Un 42% de la population habite sur des territoires indigènes et un 58% en dehors de ces territoires.

Par ailleurs, le Costa Rica reconnaît officiellement l'existence de six langues indigènes : bribri, cabécar, guaymí, malecu ou guatuso, boruca ou brunca et terraba<sup>132</sup>. Cependant, huit langues sont en réalité parlées car la langue guaymí englobe deux autres langues : ngâbére et buglére.

Le « huetar », considérée comme la « lingua franca » à l'arrivée des Espagnols, et le « chorotega » ou « mangue » sont deux autres langues qui ont disparu progressivement pendant les derniers siècles.

Deux autres communautés de locuteurs ont immigré au Costa Rica, à savoir les Chinois et les Mennonites. Les premiers constituent un nombre d'environ 4500 locuteurs parlant généralement le chinois cantonais. Les deuxièmes représentent une centaine de fermiers descendants de protestants réformés radicaux hollandais et suisses formés au XVIe siècle par Menno Simmons (1496- 1561). Ils sont arrivés depuis quelques décennies au Costa Rica et parlent le Plaudietsch, une langue germanique héritée du bas-allemand<sup>133</sup>.

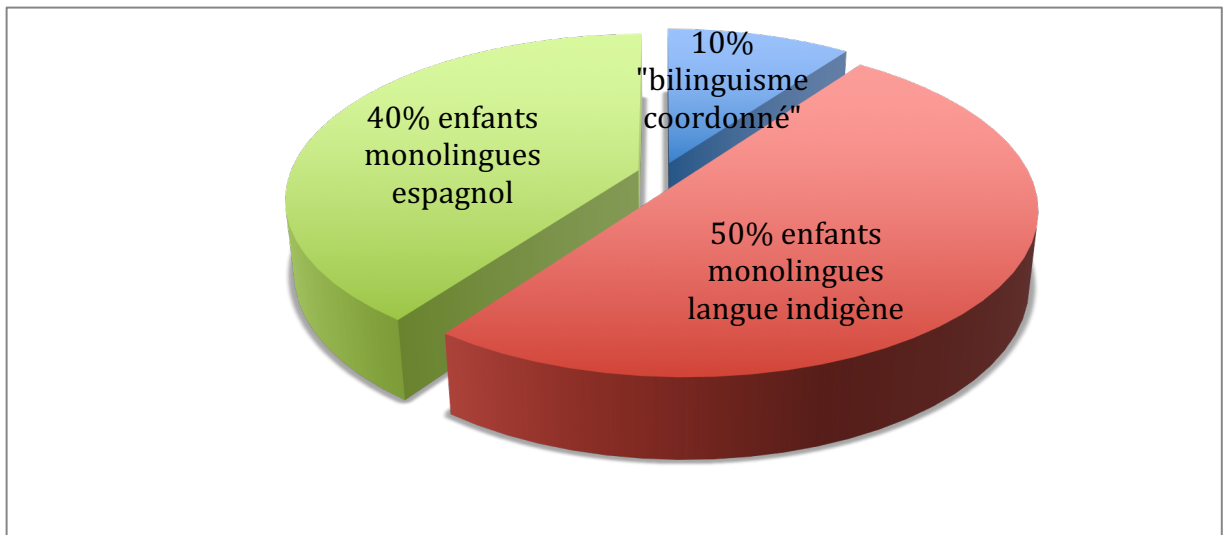
Le cas des enfants indigènes est un exemple de la situation linguistique des enfants des communautés indigènes qui sont scolarisés avec leurs différents niveaux de connaissance de la langue autochtone et de l'espagnol. Il s'agit d'un public en situation d'apprentissage des langues sur le même territoire costaricien mais avec ses propres spécificités. Il existe trois cas de figure qui se distribuent de la manière suivante :

---

<sup>132</sup> Les communautés brunca et terraba sont en voie de disparition. Les autres présentent divers mécanismes de préservation (cf. Rojas, 2002).

<sup>133</sup> Cf. [http://www.tfq.ulaval.ca/axl/amsudant/costa\\_rica.htm](http://www.tfq.ulaval.ca/axl/amsudant/costa_rica.htm), consulté le 30 mai 2012.

Figure 6. Situation linguistique des enfants indigènes



Ce recensement susmentionné a démontré que 50% de ces enfants ne parlent pas l'espagnol. Ils sont monolingues et ne font usage que de leur langue indigène. 40% sont monolingues en espagnol et ne parlent aucune langue indigène. Et 10% possèdent, selon le terme de Rojas, un « bilinguisme coordonné », ce qui signifie qu'ils communiquent de manière fluide et avec la même efficacité dans les deux langues.

La situation linguistique des enfants indigènes est évoquée ici pour mettre en évidence que si les enfants ne sont pas scolarisés en espagnol, ils n'arriveront certainement pas à avoir accès aux études universitaires et, à cause de leur caractère de minorité, ils sont aussi d'une certaine manière en marge des possibilités d'une formation supérieure dans le domaine des langues et cultures. Ces communautés se voient alors presque obligées à apprendre l'espagnol pour accéder à une meilleure éducation et pour bénéficier d'une situation socio-économique plus favorable. De ce fait résulte que les langues indigènes se sont affaiblies et qu'il y a une perte de nombreux traits culturels et linguistiques.

De là, la préoccupation et les efforts<sup>134</sup> de mettre en place des actions concrètes afin de favoriser l'expression des cultures indigènes et des langues minorées. Le gouvernement du Costa Rica a créé des lois et des décrets pour promouvoir les langues et cultures autochtones ainsi que l'éducation des enfants indigènes.

Voici les décrets les plus importants :

- l'Article 54<sup>135</sup>, qui renvoie à la fonction du Département d'Éducation Indigène du Ministère de l'Éducation Publique :

“Orientar la contextualización del currículo a las características y necesidades de la población indígena costarricense” y “Promover la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas.”

« Orienter la contextualisation du curriculum selon les caractéristiques et les besoins des populations indigènes du Costa Rica » et « Promouvoir l'éducation bilingue et pluriculturelle dans les institutions éducatives des communautés indigènes <sup>136</sup>».

- l'Article 76 de la Constitution Politique du Costa Rica, qui établit que :

“El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales” (Reforma Constitucional 7878 del 27 de mayo de 1999).

« L'espagnol est la langue officielle de la Nation. Néanmoins, l'Etat assurera le maintien et la promotion des langues indigènes nationales<sup>137</sup> » (Réforme Constitutionnelle 7878 du 27 mai 1999).

---

<sup>134</sup> Une législation importante a été mise en place et ratifiée par le Costa Rica grâce à des conventions internationales telles que la Convention des Droits des Enfants (1990) et la Convention 169 de la O.I.T (1992) pour protéger ces minorités (cf. Rojas, 2002).

<sup>135</sup> Décret Exécutif N° 23489 de 1994 (cf. Rojas, 2002).

<sup>136</sup> Traduction libre.

<sup>137</sup> Idem.

En 1997, le Conseil Supérieur d'Éducation a créé une résolution (34-97) pour intégrer trois leçons de langue indigène et deux leçons de culture indigène hebdomadaires dans les plans d'études des écoles indigènes.

Le programme *Enseignement des Langues Indigènes* s'est engagé sérieusement à promouvoir une éducation bilingue et à renforcer la diffusion des langues, des identités et des cultures indigènes. Ce programme prend aussi en charge la production de matériel didactique et la formation intégrale et continue de quarante-huit enseignants membres des communautés indigènes<sup>138</sup> qui travaillent de manière itinérante dans les six langues indigènes officielles. Ils parlent la langue de manière très fluide. De plus, ils ont reçu une éducation familiale avec les valeurs, les normes et les traditions de leur communauté d'appartenance. Ils ont également suivi une formation en moyenne de huit ans depuis l'éducation primaire jusqu'à l'université.

Cependant, malgré la volonté de protection et de diffusion de ces langues, ce programme doit faire face à de multiples obstacles comme par exemple des difficultés d'ordre administratif, légal et culturel pour la promotion et le respect de la diversité culturelle; le manque de planification, de décisions politiques<sup>139</sup> et d'actions concrètes de coordination entre les entités éducatives ; l'insuffisance de ressources financières destinées à la production de supports et de matériel pédagogique de qualité; la discrimination des enseignants indigènes par certains collègues, directeurs d'établissements et représentants du Ministère de l'Éducation Publique étant donné qu'ils ne possèdent pas de diplôme reconnu officiellement par des institutions d'éducation supérieure, car leurs savoirs sont transmis par tradition orale; la standardisation des normes d'enseignement, d'interaction et d'évaluation issues des modèles occidentaux qui écrasent la spécificité de l'enseignement de chaque culture indigène et la gestion didactique des groupes d'enfants possédant des niveaux, des connaissances et des usages linguistiques très hétérogènes.

---

<sup>138</sup> Les enseignants sont répartis selon les langues qu'ils enseignent de la manière suivante : bribri (18), cabécar (18), terraba (1), boruca (3), malecu (1), ngäbére (7).

<sup>139</sup>L'Etat, régi par la législation indigène, doit pourtant garantir le développement de l'éducation bilingue.

C'est ainsi que sur le plan du macrocontexte culturel et national, les langues indigènes sont actuellement revendiquées et protégées par les lois costariciennes. Cependant, sur le plan de notre *microcontexte*, il est peu probable de retrouver des incidences des langues indigènes du Costa Rica. La majorité des étudiants de FLE à l'UNA ne connaissent pas ces langues. Elles ne sont pas évoquées et ne produisent aucun effet dans la classe (microcontexte) parce qu'elles sont absentes dans le **macrocontexte éducatif** du Costa Rica.

### **Bref aperçu de la culture éducative autour du FLE dans le cas du Costa Rica et de l'UNA**

La langue et culture française ont toujours été présentes dans l'histoire du Costa Rica dans des domaines fondamentaux tels que le système éducatif, la législation nationale, l'art et la littérature.

L'enseignement-apprentissage du français a été intégré dans les plans d'études nationaux à partir de 1843 à l'Université de Santo Tomas<sup>140</sup>. Et depuis, le français constitue un cours obligatoire dans le programme scolaire national.

---

<sup>140</sup> L'Université de Santo Tomas a été créée le 03 mai 1843 au moyen du décret souscrit par le Dr. José Maria Castro, Ministre Général du Costa Rica. Il soutenait que le Gouvernement devait s'occuper de la culture nationale et de l'instruction publique pour disposer d'« un peuple libre et compréhensif des responsabilités civiques ». Cette université, fondée à partir d'un institut déjà existant (dernières années de la colonie), *la Casa de Enseñanza de Santo Tomas*, avait une organisation initiale quelque peu archaïque et complexe. Il y avait des cours de « premières lettres » pour que les personnes apprennent à lire et en même temps des cours de théologie, de philosophie, de latin que les étudiants ne pouvaient pas très bien assimiler. L'éducation était faible car il y avait un passage de l'école primaire (à l'intérieur de cette université) à des cours universitaires. L'enseignement secondaire n'existait pas. Face à cette situation, les fondateurs de l'Université de Santo Tomas ont dû créer le collège *Institut National* à l'intérieur de l'université pour l'enseignement secondaire. Peu à peu, l'université commence à former les hommes avec succès et responsabilité. La plupart des chefs d'Etat et politiciens du Costa Rica (moitié du XIX siècle et début du XX siècle) ont été formés à l'Université de Santo Tomas. Deux établissements ont été créés par le Dr Castro : la Escuela Normal (1846) et le Liceo de Niñas (1847), le premier collège pour les femmes au Costa Rica. Référence puisée dans les Archives de l'Université du Costa Rica sous le nom de Universidad de Santo Tomas disponible sur <http://archivo.ucr.ac.cr/ustot.html/>.

Des exemples concrets de l'influence française au Costa Rica, d'après le *Manifiesto de los/las docentes del idioma francés referente a la propuesta « Lenguas extranjeras eje impulsor de la comunicación de Costa Rica con el mundo »*<sup>141</sup>, sont les armoiries de la République imprimées à Paris en 1847, le drapeau tricolore costaricien (inspiré du drapeau français), la première version de l'hymne national costaricien réalisé à Paris en 1864, le Monument National, une œuvre du sculpteur français Louis Carrier-Belleuse, co-disciple de Rodin, entre autres.

De nombreux français enseignants (Adolphe Marie, Louis Charpentier, Esther de Mezerville), des médecins costariciens formés en France (Jose Maria Soto, Ricardo Moreno Cañas, Eugenio García Carrillo, etc), des scientifiques costariciens formés en France (Clodomiro Picado, Léon Laprade), l'architecte français Léon Tessier ont participé à la construction de l'héritage et patrimoine culturel costaricien.

Il existe actuellement environ mille enseignants de français dans les écoles, collèges et lycées du Costa Rica. Le Ministère de l'Éducation Publique a changé entre 2016 et 2017 les programmes de FLE en intégrant la « perspective actionnelle du CECR ».

L'Université Nationale fait son apport dans ce domaine de l'enseignement-apprentissage des langues et cultures à travers les formations offertes en FLE et les programmes de formation qui existent depuis plus d'une vingtaine d'années et qui favorisent la formation continue et la production intellectuelle tels que PROFE et des émissions à la radio pour la diffusion du FLE et des cultures francophones (reportages, chansons, réalités socioculturelles), dans le cadre par exemple du projet Echos Francophones.

---

<sup>141</sup> Il s'agit d'un document réalisé par l'Université du Costa Rica, en 2006, pour manifester un désaccord avec la proposition du Ministère de l'Éducation Publique du gouvernement costaricien (2006-2010) concernant les langues étrangères intitulée «Lenguas extranjeras eje impulsor de la comunicación de Costa Rica con el mundo ». Cette proposition prétendait changer les conditions de l'enseignement du français (pour lui donner un statut de troisième langue), ce qui veut dire que l'enseignement aurait été contraint par les capacités des centres éducatifs quant à l'emploi du temps et à l'infrastructure (dans le but de donner la priorité à d'autres matières scolaires telles que l'apprentissage de l'anglais (LE1)).

Le CONARE réalise des recensements auprès des diplômés de l'UCR et l'UNA afin d'obtenir des précisions et des statistiques sur les conditions du marché du travail au Costa Rica. Ces informations sont présentées sous forme de « radiographie<sup>142</sup> » et elles intéressent les personnes voulant commencer des études universitaires en langue française et en enseignement du FLE.

La « *radiografía laboral* » de ces deux filières sont présentées ici. Il est nécessaire de rappeler ici que les cours que nous analysons font partie à la fois du Diplôme en Langue Française et du Bachelor en langue française/ Bachelor en enseignement de la langue française et que cela s'avère être une particularité des plans d'études de FLE à l'UNA<sup>143</sup>.

Ces données sont importantes pour comprendre le sens de ces programmes et de la discipline qui se relie avec les différents niveaux contextuels micro, méso et macro. Ce document proportionne des données concises concernant les formes de financement des études, les conditions de travail pendant les études, le degré de satisfaction par rapport aux études réalisées, la poursuite des études, les moyens d'obtention d'un emploi, les principaux aspects qui ont contribué à l'engagement professionnel (première page) ; la situation actuelle de travail, les principaux employeurs (deuxième page) ; les pourcentages de chômage et la moyenne salariale autour de la formation en langue française.

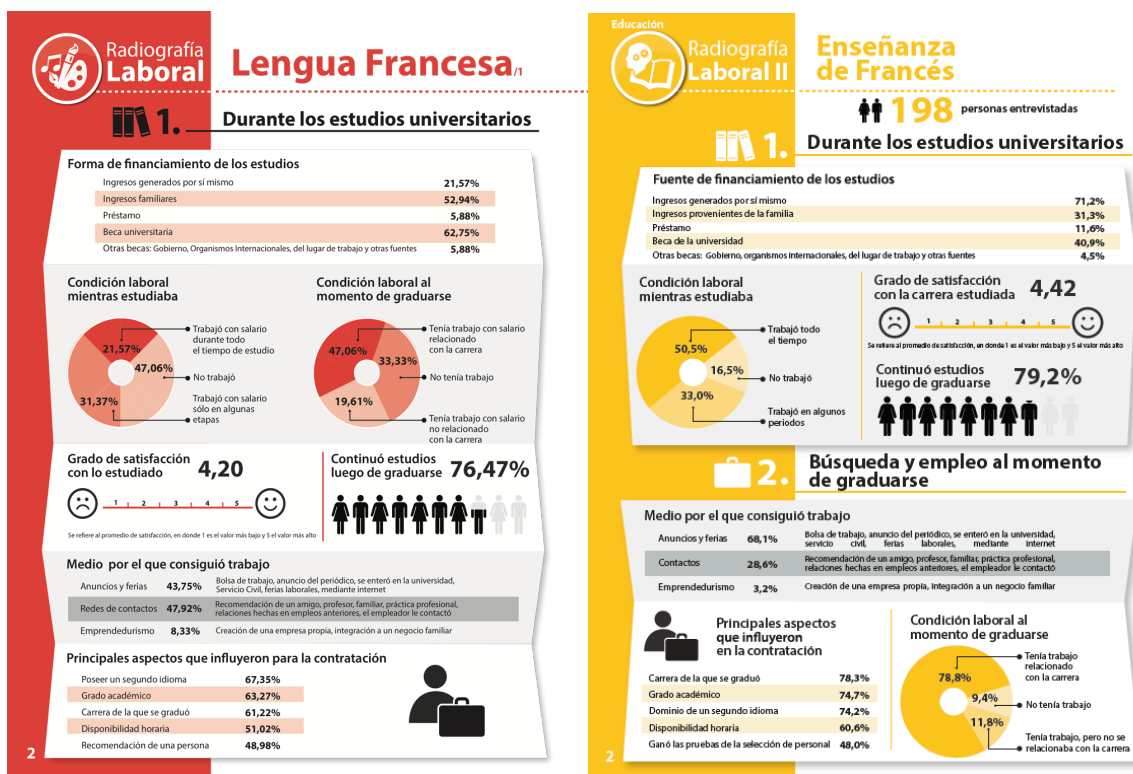
---

<sup>142</sup> Source: Observatoire Laboral des Professions (CONARE) réalisé en 2013 (consulté le 23 juillet 2017)

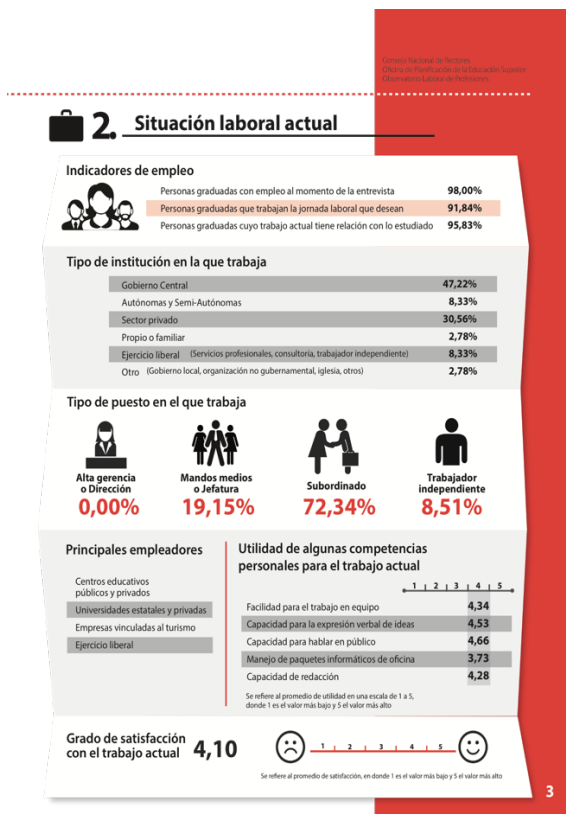
<sup>143</sup> Les étudiants inscrit dans les filières en langue française et en enseignement de la langue française suivent un plan d'études ayant une structure curriculaire très particulière au contexte local. Il s'agit d'un « *tronco comun* » = tronc commun ; c'est-à-dire que les cours correspondants à des compétences linguistiques et culturelles regroupent tous les étudiants de ces différents plans d'études (voir 3.1.2 Le mésocontexte : l'environnement institutionnel).



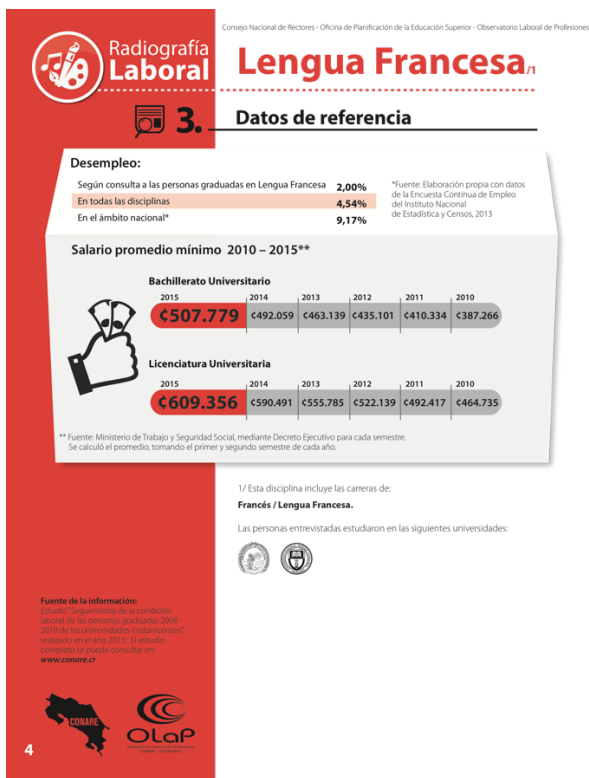
Figure 7. « Radiografía laboral »



Ces premières images permettent d'identifier certaines différences entre les deux filières. Par exemple, le financement des études pour les étudiants en langue française (LF) est obtenu principalement à partir des bourses universitaires (62,75%), du revenu familial (52,94%) et en plus petite mesure du revenu du travail (21,57%). Tandis que pour les étudiants en enseignement de la langue française (EF), le financement des études provient principalement du travail des étudiants (71,20%), du revenu familial (31,3%) et des bourses universitaires (40,90%). Un pourcentage beaucoup moins élevé des étudiants en LF avait un emploi au moment d'obtenir leur diplôme universitaire (47,06%). Par contre, les étudiants en EF (78,8%) avaient déjà un travail (la plupart en rapport avec la formation reçue).



Ces autres images montrent un très haut pourcentage d'emploi (plus d'un 90%) autant pour les diplômés en LF qu'en EF. Le taux de chômage est très bas en EF (4,66%). Il existe une différence un peu plus marquée au niveau des institutions dans lesquelles ils travaillent. Les diplômés en LF trouvent un emploi qui se distribue entre les institutions du gouvernement (47,22%) et le secteur privé (30,56%). Et en EF, les diplômés sont surtout engagés par le Ministère de l'Éducation Nationale. La plupart d'entre eux occupent des postes de subordination (72,34% en LF et 90,8% en EF) dans le secteur éducatif ou dans des entreprises touristiques (LF). Ils présentent d'ailleurs un haut degré de satisfaction (plus de 4 sur une échelle de 1 à 5 où 5 représente le plus haut degré de satisfaction) par rapport à leur emploi actuel et aux compétences acquises pendant leur formation.



Ces dernières pages de la « radiografía laboral » révèlent une différence importante au niveau des salaires des diplômés pour ce contexte. Cette différence d'environ 570 Euro<sup>144</sup> entre ceux qui ont un *Bachillerato universitario* en LF et ceux qui l'on en EF est dûe très certainement à la formation complémentaire en éducation. Les étudiants qui suivent la filière en EF reçoivent une rémunération d'environ 1370 Euro<sup>145</sup>.

Dans le cadre de cette recherche, cette « radiografía laboral » permet de faire des liens entre la formation en FLE à l'UNA et la projection sociale et professionnelle des enseignants et des apprenants en lien avec le macrocontexte global. Quelques unes de ces données se reflètent par exemple dans l'analyse de la séquence hybride LLJ200 Francés I (I-2016)<sup>146</sup> lorsque les apprenants parlent de leurs perspectives futures.

<sup>144</sup> 1 colon = 0,0016 Euro.

<sup>145</sup> Un salaire adapté au coût de vie du Costa Rica et qui peut varier selon les années d'expérience, les compétences professionnelles et l'employeur.

<sup>146</sup> Voir Chapitre 4 Analyse.

## 3.2 Constitution du Corpus

L'analyse des pratiques interactionnelles et des représentations professorales se trouve méthodologiquement construite en deux étapes. La première étape a consisté à faire une analyse à partir de séquences vidéo enregistrées à notre demande depuis octobre 2010 jusqu'à 2016. La deuxième étape répond à l'élaboration des entretiens de recherche, des documents autoréflexifs et un questionnaire réalisé aux enseignants de la quatrième année. Ces instruments ont été contruits dans la perspective de consolider les observations faites à partir des séquences et de recueillir des données complémentaires basées principalement sur les représentations des enseignants.

### 3.2.1 L'analyse à partir de séquences vidéo

Dans notre cas, il s'agit de l'analyse des pratiques interactionnelles dans le *microcontexte* de la classe en fonction des activités d'expression orale et de leurs liens ou décalage avec le mésocontexte et le macrocontexte. L'activité orale est observée et enregistrée pendant toute la durée de la séquence du cours (préalablement choisi) grâce à la collaboration des enseignants et avec l'autorisation du département de FLE de l'ELCL de l'UNA au Costa Rica.

La première séquence a été filmée en octobre 2010 dans un cours de première année : *LLJ203 Francés II* (2<sup>ème</sup> semestre), trois autres séquences vidéos ont été enregistrées à la fin du mois d'août 2011, dans les cours : *LLJ203 Francés II* (Français II, 2<sup>ème</sup> semestre), *LLJ400 Comprensión y expresión oral IV* (Compréhension et expression orale IV, 6<sup>ème</sup> semestre) et *LLJ412 Taller de Expresión II* (Atelier d'expression, 8<sup>ème</sup> semestre), *LLJ200 Francés I* (1<sup>er</sup> semestre 2016) constitue une séquence à caractère hybride construite comme un exercice didactique mais qui se présente à la fois comme un grand entretien où les étudiants parlent de leur apprentissage de la langue française et font certaines références au contexte et *LLJ203 Francés II* (Français II, 2<sup>ème</sup> semestre 2016).

### ***Conventions de transcription***

Les conventions de transcription<sup>147</sup> adoptées pour l'analyse de notre corpus sont :

Tableau VII. Conventions de transcription

/////	pauses de longueur variable
(2s)	pauses en secondes
en <b>gras</b>	mot ou segment accentué
↑↓	intonation montante et descendante
e::	allongement vocalique
<u>soulignés</u>	chevauchements
xxx	segment inaudible
(rires)	commentaires du transcripteur
[ ]	interventions brèves dans le tour de parole de l'autre

### **3.2.2 Les entretiens de recherche et les documents autoréflexifs**

L'étude des séquences de cours est complétée à l'aide d'entretiens de recherche auprès des enseignants<sup>148</sup> universitaires, qui sont ainsi amenés à porter un regard réflexif sur leur agir après avoir visionné la séquence à laquelle ils participent.

---

<sup>147</sup> Selon le cours Objets et méthodes d'analyse des pratiques 2. Les dispositifs d'analyse des pratiques : approche comparative (2010-2011) du Master en sciences de l'éducation, orientations Formation des adultes et AISE (Code : 752706CR /Professeure Ecaterina Bulea) de l'Université de Genève.

<sup>148</sup> D'autres personnes ressources (collègues, concepteurs, équipes de recherche, entre autres) ayant une participation directe ou indirecte dans l'apprentissage-enseignement du FLE peuvent être sollicitées.

Ces entretiens permettent de compléter nos connaissances sur les interactions, le discours véhiculé en classe, les pratiques didactiques et les représentations explicites des professeurs par rapport à leur agir professoral et aux caractéristiques des interactions dans les séquences filmées.

Le Département de français de l'UNA compte sur une équipe d'environ 18 enseignants de FLE qui se répartissent dans les modules<sup>149</sup> des quatre plans d'études de la filière de FLE. Tous les ans, ils assurent des cours pour tous les étudiants répartis sur la première, deuxième, troisième, quatrième et cinquième année de formation : une centaine en *Enseignement du français*, deux cent cinquante étudiants en *FLE* et vingt étudiants en *Licence en Linguistique appliquée*<sup>150</sup>.

Des canevas et/ou fiches descriptives (en annexe) ont également été utilisés en tant que guide pour la réalisation des entretiens. Les entretiens avec les enseignants ont facilité le recueil des représentations du professionnel après l'accomplissement de son travail et la construction d'un bilan réflexif à partir des données obtenues.

Au moyen de la transcription et de la reconstruction discursive (Schubauer et Leutenegger, 2002) des séquences filmées, il est possible d'interroger et de revisiter les pratiques didactiques et interactionnelles. Les entretiens de recherche apportent d'autres éléments souvent imperceptibles au moment du visionnement de la séquence analysée quant au déroulement de la leçon et au sujet des pratiques interactionnelles. Ils représentent un moyen d'obtenir des données sur les représentations et réduisent aussi les incertitudes de l'interprétation.

---

<sup>149</sup> Nous précisons qu'un module est un ensemble de cours qui doivent être suivis de manière parallèle par l'étudiant. Les cours sont regroupés par cycle selon la structure curriculaire proposée dans les plans d'études (17 semaines = un semestre). Il existe à l'UNA deux cycles par année universitaire qui s'étendent de février à novembre).

<sup>150</sup> Ces données sont approximatives.

### ***Quatre étapes constitutives des entretiens***

Pour répondre aux besoins de notre recherche, deux entretiens ont été réalisés avec les professeurs des cours LLJ 203 Francés II (II-2010) et (II-2011). Ces entretiens se sont déroulés en quatre étapes :

1. La **prise de contact** avec les enseignants de l'Université Nationale du Costa Rica afin d'obtenir des informations supplémentaires par rapport au contexte de l'activité. Il a fallu vérifier la disponibilité de l'enseignant pour la participation à l'entretien postérieur à l'enregistrement de la séquence.
2. Le **contrat de recherche** : avant de réaliser l'entretien, les paramètres et les modalités de l'entretien ont été l'objet d'une entente avec l'enseignant. Une durée a été établie d'avance : une 1/2h.- 3/4h. pour faire le bilan de la séance observée. Les éléments moteurs et les objectifs de la recherche, cités également dans ce travail, lui ont été expliqués. Et le chercheur a communiqué à l'enseignant que les données recueillies seraient rendues complètement anonymes ; que les enregistrements audio et vidéo ne seraient utilisés que dans le cadre de la recherche et en aucun cas diffusés ailleurs et que des publications (anonymisées) seraient prévues et mises à la disposition de l'enseignant s'il le souhaitait<sup>151</sup>.
3. Le **plan de l'entretien avec réalisation du canevas** : pour l'élaboration du canevas et la mise en place du premier entretien *LLJ203 Francés II (II-2010)*, une démarche croisée, en trio : le chercheur, une intervieweuse et l'enseignant a été privilégiée. Il a été décidé que pendant l'entretien le chercheur n'interviendrait pas à cause de sa connaissance préalable du terrain et des enseignants chargés de ces cours. L'enseignant a regardé de son côté la séquence filmée et a reçu la consigne de visionner en détail le

---

<sup>151</sup> D'après un exemple de contrat de recherche proposé par la professeure Francia Leutenegger dans le cadre du séminaire de recherche *Observation des pratiques éducatives et didactiques (752540)* suivi au semestre de printemps 2011 à la FPSE (Université de Genève).

fonctionnement de deux duos d'étudiants : le duo 2 et le duo 6. Ces duos ont été choisis par le chercheur et l'intervieweuse en fonction des difficultés d'expression orale, de la gestion du temps de parole et du langage corporel. La discussion a été filmée sur SKYPE toujours en présence du chercheur.

Pour la mise en place du deuxième entretien *LLJ203 Francés II (II-2011)*, quelques questions<sup>152</sup> ont été posées préalablement à l'enseignante par courrier électronique : - *D'après vous, quel impact a le contexte institutionnel de l'UNA sur les interactions en classe de FLE ? - Peut-on retrouver des traces des incidences de ce contexte institutionnel dans l'activité filmée ? - A votre avis, quelles incidences du contexte socio-culturel retrouve-t-on dans votre classe de FLE ?*

L'enseignante a reçu les questions avant l'entretien. Elle a eu le temps de visionner calmement la séquence avec l'intention d'obtenir des réponses concrètes sur le déroulement de la séquence filmée.

#### 4. La situation d'entretien :

- a) Le contrat de communication : l'objectif principal des entretiens a été de susciter, de la part des enseignants, une analyse de leur activité professionnelle ; ainsi, la verbalisation de leur agir professoral et de leurs représentations a permis de répondre à certaines questions de recherche citées dans la première partie de ce travail.
- b) L'explicitation des pratiques : les enseignants ont dû visionner la leçon de français en question afin de rendre explicites leurs représentations vis-à-vis des interactions qui ont eu lieu dans la classe. C'est ainsi que le but de collecte d'informations du chercheur par

---

<sup>152</sup> - *¿De qué forma el contexto institucional de la UNA impacta las interacciones verbales en clase? - ¿Pienzas que en algún momento algún elemento de este contexto universitario estuvo presente en la actividad que grabamos? - ¿Crees que en la grabación de tu grupo podríamos encontrar también alguna huella de las incidencias del contexto sociocultural en clase (status del FLE en Costa Rica, público meta, herramientas pedagógicas, etc.)?*



l'entretien et la posture de co-construction de l'expérience vécue ont permis aux enseignants de verbaliser leurs propres conceptions du projet d'enseignement-apprentissage et au chercheur de prendre conscience de la structure de l'agir professoral et des rôles adoptés par les interactants.

- c) L'explicitation des représentations: à la suite de l'entretien, les enseignants ont élaboré un commentaire<sup>153</sup> en manifestant des représentations quant à leur agir professoral, les contraintes de leur profession et sur l'expérience suscitée par le chercheur. Le texte autoréflexif<sup>154</sup> représente un atout pour nos interprétations, la compréhension de l'agir professoral (les non-dits, les implicites, les éléments tacites et de nature cognitive), les incidences dans leur prise de conscience et les objectifs de professionnalisation<sup>155</sup>.

### **3.2.3 Un questionnaire adressé aux enseignants de la 4<sup>ème</sup> année**

Pour mieux comprendre les effets contextuels qui interviennent en fin de formation, nous avons élaboré les six questions ci-dessous<sup>156</sup>. Elles ont été adressées par courrier électronique à neuf enseignants de la quatrième année. Cet instrument de recherche a permis de mettre en parallèle les données obtenues dans les séquences, dans les entretiens et dans les documents autoréflexifs. Les informations obtenues sont associées de manière ponctuelle aux thématiques que nous développons dans le Chapitre 4 Analyse.

#### *1. Quelles sont selon vous les principales difficultés des étudiants de la 4<sup>ème</sup> année?*

---

<sup>153</sup> Il nous l'a fait parvenir une semaine après la réalisation de l'entretien.

<sup>154</sup> Voir document intégral en annexe.

<sup>155</sup> Il est important de souligner que cette méthode de recueil de données permet une meilleure compréhension des interactions à un niveau collectif et/ou individuel. Elle contribue sans doute au développement des connaissances du chercheur et des enseignants par rapport aux pratiques et représentations professionnelles dans le domaine universitaire de l'enseignement-apprentissage du FLE au Costa Rica.

<sup>156</sup> Ces questions ont été envoyées le 21 février 2014. Les réponses ont été discutées le 11 mars 2014 lors d'une réunion réalisée avec les neuf enseignants concernés.

2. *Existe-t-il des contraintes dans votre cours qui pourraient difficilement l'apprentissage du FLE (temps, normes institutionnelles, nombre d'étudiants ou autres)?*
3. *Les activités que vous prévoyez (programme, chronogramme, contenu) sont toujours strictement accomplies ou vous devez parfois modifier la séance de cours (en fonction des étudiants ou autres facteurs) ?*
4. *Décrivez vos échanges avec les étudiants.*
5. *Selon vous, quels sont les outils ou stratégies les plus utilisés par les étudiants en classe et en dehors de la classe ?*
6. *Quelle place occupe l'espagnol dans vos cours ? Et le CECR ?*

### **3.3 Démarche méthodologique**

Cette recherche s'inspire des études qui considèrent la classe « comme le terrain de l'ethnologue ». L'analyse de la classe, perçue comme un espace de configuration des pratiques interactionnelles, sert à identifier des effets contextuels associés à des incidences de l'architecture du lieu, du contexte géographique et social et des langues en contact et qui auraient une influence sur le développement et la nature des échanges ainsi que sur les discours des professeurs qui font la classe (Cicurel et Bigot, 2005 : 6).

La démarche ethnographique implique pour le chercheur « de se déplacer sur le terrain et de prendre contact avec les acteurs institutionnels et de se faire accepter par eux [...], d'être équipé d'outils techniques [...], de procéder à une transcription qui est une périlleuse conversion de l'oral en écrit à partir de supports attestés » (Cicurel, 2011 : 324).

Cette démarche possède aussi un caractère « *écologique* » (Blanchet et Chardenet, 2011) car les éléments de recherche sont examinés, sans les dissocier de leur environnement, de leur histoire et de leur ancrage politique, social, économique, culturel et linguistique.

En concordance avec l'observation ethnométhodologique, les aspects fondamentaux des analyses interactionnelles, adoptés après Kramsch (1991 :48), sont les suivants :

1. « elles cherchent à découvrir l'usage que font les participants de mots et de gestes pour structurer l'organisation d'évènements sociaux, en l'occurrence, l'apprentissage d'une langue en cadre scolaire. Pour cela, elles examinent les comportements adoptés par les participants dans leurs contexte psychologique et social ;
2. elles s'efforcent d'établir une certaine congruence (« convergent validation ») entre les perceptions des observateurs et celle des participants, soit par des comptes rendus rétrospectifs, soit par des questionnaires servant de guide à l'observation ;
3. elles analysent toutes les données, et pas seulement leurs traits les plus fréquents, du point de vue de leur ordre séquentiel et hiérarchique ;
4. elles sont basées sur des données récupérables (enregistrements magnétophone/magnétoscope, transcription) ».

Cette méthodologie favorise davantage la compréhension du terrain d'observation et l'interprétation des pratiques interactionnelles et des représentations professorales en lien avec l'activité didactique et les différents niveaux contextuels proposés dans ce travail.

Les représentations globales et spécifiques, cumulées et relativement partagées (Blanchet, 2011) par les professeurs de français, sont recueillies dans leur environnement local par le biais de l'observation, de l'analyse des séquences de cours et dans les entretiens d'explicitation par la réflexion conjointe (professeur - chercheur) à propos de l'activité accomplie :

[...] un lien dialectique s'établit en effet constamment entre ce que les sujets font (leurs actes), ce qu'ils disent (leurs discours) et ce qu'ils pensent faire et dire (leurs représentations). (Castellotti, 2001 :8)

L'objet d'étude est ainsi mis en perspective avec les outils analytiques et les niveaux de contexte proposés dans le *Chapitre 1. Cadrage théorique* de cette thèse. Les incidences des

contextes méso et macro et leur relation avec les représentations sociales des professeurs sont étudiées à travers les pratiques interactionnelles déployées au moment de la réalisation de l'activité orale en classe. Les séquences de cours correspondent précisément à des cours de la première année jusqu'à la quatrième année du plan d'études en FLE à l'Université Nationale.

Les productions orales ont été choisies en fonction du type d'interactions verbales qu'elles suscitent : la présentation d'un personnage, raconter une anecdote de l'enfance, présenter une dissertation orale, entre autres.

C'est ainsi que les pratiques interactionnelles et l'agir professoral sont remarqués tels qu'ils ont lieu spontanément dans le microcontexte de la classe. Les activités étudiées ne sont pas suscitées par les besoins du chercheur : les séquences de cours filmées font partie d'un programme de cours du curriculum universitaire en FLE à l'UNA car, « pour appréhender l'objet-langue, il faut d'abord s'intéresser à ses réalisations en milieu naturel, c'est-à-dire analyser de tout près, sur la base d'enregistrement de données « authentiques », le fonctionnement d'échanges langagiers effectivement attestés » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 :52). Les entretiens de recherche et les documents autoréflexifs représentent les principales données contenant les représentations professorales.

Pour donner un fondement à la démarche méthodologique en question, quatre principes épistémologiques fondamentaux représentent nos piliers : le principe d'humanisme, le principe d'intersubjectivité, le principe d'endoréférentialité et le principe d'hétérogénéité :

Tableau VIII.Principes épistémologiques de recherche

Principes	Observables à l'Université Nationale (mésocontexte)
<u>Humanisme</u> <sup>157</sup>	<p><b>a)</b> Les professeurs du département de français de l'École de littérature et sciences du langage de l'UNA.</p> <p><b>b)</b> Les étudiants inscrits aux plans d'études du département de français de l'École de littérature et sciences du langage de l'UNA.</p>
<u>Intersubjectivité</u> <sup>158</sup>	<p><b>a)</b> Les enseignants, les apprenants et les activités d'expression orale suscitant des pratiques interactionnelles dans la classe de FLE.</p> <p><b>b)</b> Le chercheur dans son rôle d'observateur.</p>
<u>Endoréférentialité</u> <sup>159</sup>	L'agir professoral, les discours de la classe, les représentations, la culture éducative, les modèles d'enseignement, les actions, les activités, les entretiens d'explicitation, les documents autoréflexifs, etc...
<u>Hétérogénéité</u> <sup>160</sup>	Les pratiques et les représentations professorales différentes d'un enseignant à un autre, d'un niveau de langue à l'autre.

<sup>157</sup> Les humains, individus et/ou groupes, sont considérés comme des sujets autonomes, dignes, respectables, riches de toute leur singularité (Blanchet, 2011 :16).

<sup>158</sup> C'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils y attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains et sociaux (Blanchet, 2011 :16).

<sup>159</sup> La compréhension des sujets à partir de leur propre système de référence, de valeurs, de significations (Blanchet, 2011 :16).

<sup>160</sup> Les phénomènes humains et sociaux, les humains, sont avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité, complexe et chaotique (le terme chaotique est proposé pour éviter les connotations négatives du terme chaotique) : cela semble totalement désordonné d'un point de vue rationnel mais cela peut correspondre ou contribuer à une

	<p>Les profils d'apprentissage des apprenants très hétérogènes surtout en première année de FLE à l'UNA.</p> <p>Les différents degrés de contextualisation entre la première et quatrième année de formation universitaire en FLE.</p>
--	--

Afin de garantir la significativité des situations observées et comparées, les procédures méthodiques d'observation de la classe sont associées aux significations que ce terrain a pour les interactants, à l'autoréflexion de la part des enseignants et à notre propre connaissance du terrain.

---

organisation fonctionnelle (Blanchet, 2007)), qui interdit de les réduire à des règles universelles et qui permet de proposer des connaissances profondément situées, en dégageant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues » (Blanchet, 2011 :16).

## Chapitre 4 Analyse

Les effets de contextualisation de l'activité didactique sont ici abordés à travers la transcription et les extraits de séquences de cours. Le discours des interactants construit directement **dans l'action**, au sein de la dynamique des interactions en classe, constitue notre principale source d'information.

Les séquences, enregistrées dans un intervalle de cinq ans, entre 2011 et 2016, dans les cours du Bachelor en Enseignement du FLE et du Bachelor en Langue Française<sup>161</sup> de l'École de Littérature et Sciences du Langage de l'Université Nationale sont traitées d'après cette catégorisation par niveaux (micro, méso et macro) théorisée dans le Chapitre 1.

Les divers instruments employés dans cette recherche : les entretiens avec les enseignants, les textes autoréflexifs et les questionnaires<sup>162</sup> apportent des indices complémentaires à la description des activités ayant lieu dans ces séquences. Dans ces documents, les explicitations des enseignants, par rapport à ce qui a lieu dans la séquence didactique, sont traitées comme des éléments qui offrent des indices de la contextualisation en mention.

Ainsi, les résultats obtenus à travers l'observation minutieuse de ces séquences sont mis en parallèle avec le discours des enseignants afin de compléter notre compréhension des particularités du contexte.

L'analyse regroupe donc des extraits de ces séquences<sup>163</sup> et de ces données complémentaires, à partir de cinq thématiques:

---

<sup>161</sup> Il est important de rappeler ici que ces deux bachelors possèdent un « tronc commun », c'est-à-dire une même structure curriculaire pour les cours associés aux compétences linguistiques.

<sup>162</sup> Ces instruments sont présentés en détail dans la deuxième partie correspondant au cadre méthodologique.

<sup>163</sup> La transcription complète de chaque séquence se trouve en annexe.

1) **les fonctions de l'espagnol, langue maternelle, en classe de LE et la présence d'autres langues étrangères dans les interactions ou dans les représentations.**

Les niveaux de contextualisation autour de la langue maternelle en classe de FLE et des circulations entre ces niveaux sont rendus évidents selon la présence ou l'absence de la LM. Dans cette perspective, la présence de l'espagnol en classe de FLE est analysée suivant deux valeurs:

- a) **en usage** quand elle apparaît comme un outil pour la communication (en alternance de code, au moyen de la traduction, etc.)
- b) **en mention** lorsqu'elle s'avère être un objet de réflexion ou de stratégie didactique employé par l'enseignant ou par les apprenants.

Et l'absence ou invisibilité de la langue maternelle est considérée dans la dynamique interactionnelle de la classe comme un effet de *décontextualisation*. Il va être constaté que dans les cours avancés la LM n'est pas du tout présente. Les apprenants maîtrisent bien le FLE et certains enseignants interdisent de communiquer dans la LM pour remédier, au moyen d'une pratique de l'expression orale permanente en français, à des difficultés d'apprentissage propres aux hispanophones (à cause de la proximité des langues); notamment autour de la construction de structures grammaticales, de la morphosyntaxe et de certaines tournures lexicales. Il s'agit aussi d'une volonté de standardisation pour contrebalancer le contexte alloglotte et pour créer un espace qui ressemblerait davantage à des environnements francophones.

Dans le cas des langues étrangères présentes dans nos données, elles se distinguent aussi d'après leur niveau de contextualisation et en fonction de leur présence, **en usage**, lorsqu'elles interviennent en tant que stratégie contrastive pour rendre plus accessible la communication ou,



**en mention**, à partir des références fournies par les interactants concernant l'usage de l'anglais ou la connaissance ou motivation à apprendre d'autres langues étrangères<sup>164</sup>.

## 2) Une mise en perspective de l'activité didactique

Pour aborder l'activité didactique, il a été considéré nécessaire d'observer deux éléments en lien avec la contextualisation des pratiques didactiques, à savoir :

- a) la consigne, en tant qu'indicateur de la stratégie didactique de l'enseignant, articulée à des prescriptions du mésocontexte. Elle représente un lieu d'observation condensé des stratégies de l'enseignant, des particularités du contexte institutionnel et de l'articulation entre la prescription et la réalité, c'est-à-dire entre ce qui est normé par l'institution et ce qui a véritablement lieu dans la classe.

La consigne ainsi que la prescription sont nécessaires pour encadrer les interactions et le déroulement des activités didactiques. Ces deux aspects observés dans nos séquences permettent d'identifier le mouvement entre le micro et le mésocontexte (voire même le macrocontexte lorsqu'il existe, de manière implicite ou à travers les représentations sociales, des liens avec d'autres contextes externes : social et/ou global).

- b) l'activité réelle et les décalages entre l'agir professoral et les stratégies d'apprentissage des apprenants dans le microcontexte. Quant aux décalages entre l'agir professoral et les stratégies des apprenants, il convient de comprendre comment s'établit la concordance ou discordance entre l'activité prescrite et l'activité réelle, notamment entre les sollicitations de l'enseignant, entrelacées à des représentations sur le guidage et la réalisation des activités de la classe, et les

---

<sup>164</sup> Elles sont surtout mentionnées dans la séquence du cours LLJ 200 Francés I, enregistré pendant le premier semestre 2015. Il s'agit d'une explicitation des apprenants concernant leur volonté de devenir des professionnels plurilingues.

particularités du processus d'enseignement-apprentissage des apprenants et des effets du contexte local.

### **3) la didactisation des supports technologiques**

L'utilisation stratégique des technologies par les interactants<sup>165</sup>, la régulation de celles-ci dans la classe<sup>166</sup>, les représentations sur la manière de gérer la place didactique des ressources technologiques sont des aspects qui représentent un autre point d'intérêt pour nous. Dans cette analyse, des exemples concernant l'utilisation du portable en classe sont mentionnés avec les différents enjeux didactiques et sociaux et les normes institutionnelles qui y sont associés.

L'ensemble des actions didactiques ayant lieu dans la classe à partir de certains outils technologiques, indissociables de leur usage social, se situent dans notre analyse entre le micro et le mésocontexte. Un rapport est aussi possible avec le macrocontexte, surtout quand il s'agit d'une communication qui passe par la connectivité sans frontières et l'accès rapide aux informations.

### **4) La variabilité de l'agir professoral**

Les stratégies des enseignants varient selon le niveau de langue que possèdent les apprenants. L'étude des séquences va permettre de constater que le modèle de communication et les échanges oraux évoluent en fonction de la connaissance des normes de la classe et de la LE. Dans les premiers cours universitaires de FLE, l'agir professoral se définit surtout par l'encadrement institutionnel, des prescriptions interviennent en mention pour garantir l'accomplissement des objectifs didactiques et le respect d'un contrat didactique qui s'établit entre les interactants au début du cours. Il existe aussi une forte présence de réflexions métalinguistiques sur l'objet d'étude, notamment sur les formes grammaticales, morphosyntaxiques. Les interactions sont davantage suivies et guidées par l'enseignant.

---

<sup>165</sup> Elles varient selon le rôle en tant qu'enseignant et/ou en tant qu'apprenants.

<sup>166</sup> Toute régulation en classe met en évidence le rapport asymétrique entre les interactants.

Cependant, cet agir professoral se transforme lorsque l'étudiant devient plus indépendant dans l'apprentissage de la LE et qu'il a suivi une série de cours dans l'institution. L'apprenant maîtrise déjà les codes, les normes institutionnelles et les règles de la classe. Il doit développer des compétences dans chaque cours en ajustant ses stratégies à ce qu'il lui est demandé de faire dans la classe. Quand la langue étrangère ne pose plus de grandes difficultés au niveau de la communication, l'agir professoral peut se centrer davantage sur l'apprenant et leurs intérêts autour de l'apprentissage de la LE et moins sur les formes linguistiques.

### 5) Une décontextualisation des interactions

Les cours avancés dans la formation universitaire en question montrent une grande ressemblance avec des interactions qui ont lieu dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage du FLE en dehors du Costa Rica. Cette invisibilité de tout trait local ou d'éléments institutionnels dans les interactions représente un passage direct du microcontexte au macrocontexte (contexte global). Or, dans l'absence de traces évidentes du mésocontexte dans les interactions de la classe, la dynamique interactionnelle revêt un caractère universel : standard et global.

## 4.1 Fonctions de la langue maternelle : l'espagnol

L'usage de la LM vis-à-vis de la LE est examiné ici au sein des interactions et en rapport avec les représentations sociales dans les classes universitaires. Deux applications de la LM sont observées dans nos données: a) la LM utilisée comme une stratégie d'apprentissage contrastive favorisant une didactique intégrée<sup>167</sup> ou b) comme une langue interpellée dans l'interaction pour

---

<sup>167</sup> La didactique intégrée est une approche pédagogique dans l'enseignement des langues qui a commencé à se développer en Europe sous la direction de Michel Candelier (2008) à la suite de l'approche nommée "le trans-apprentissage linguistique" (eng. translanguaging) proposée par Cen Williams et qui "consiste à permettre aux apprenants, à des fins d'expression, d'employer en totalité leur répertoire communicatif quel que soit le mode de

rendre accessible la communication entre les débutants et l'enseignant et favoriser une bonne progression de l'activité didactique.

En d'autres termes, la LM est d'une part valorisée dans l'interaction verbale comme un « capital linguistique préexistant » dans un contexte particulier et réaliste. Cet ensemble de connaissances préalables et communes des interactants facilite l'appropriation de la langue en acquisition. D'autre part, La LM apparaît dans les interactions en classe en tant que stratégie communicative pour traduire, expliquer, reformuler, surmonter une difficulté lexicale, etc.

#### **4.1.1 Références à la langue maternelle (en mention)**

La langue maternelle apparaît comme un sujet de réflexion dans l'exemple ci-dessous. Il s'agit d'une référence métalinguistique que l'enseignant utilise pour aborder une connaissance en français. En d'autres termes, en évoquant la LM, un élément du macrocontexte, l'enseignant met en place dans le microcontexte de la classe une stratégie didactique d'intégration et de contraste d'un savoir disponible. Il commence la leçon en s'appuyant sur les connaissances en espagnol des apprenants. Cette stratégie didactique de l'enseignant répond surtout à une posture professorale. D'autres enseignants préfèrent par exemple éviter l'espagnol dans la classe. Il est important de souligner ici que l'usage ou refus de la LM en classe de FLE n'est pas associé à une prescription institutionnelle (mésocontexte) mais plutôt à des représentations professorales.

---

communication (Williams, 1996, García, 2009 cités par Lujic, 2015: 471-472) [https://bib.irb.hr/datoteka/826263.Integration de la didactique integre dans lenseignement des troisimes langues.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/826263.Integration_de_la_didactique_integre_dans_lenseignement_des_troisimes_langues.pdf) Cette didactique intégrée « consiste à mettre en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelier et al., 2012 : 6 cité par Lujic, 2015: 472) et “suppose une dialectique complexe et encore relativement peu explicite entre le transversal, le transférable et le particulier” (Gajo, 2012). <http://ic2012.u-grenoble3.fr/Contenu/Resumes/Gajo.pdf>

Au début de la séquence LLJ203 Francés II (II- 2016), extrait ci-dessous, l'enseignant fait appel à un savoir-apprendre des étudiants. L'espagnol, la langue du contexte local-social des interactants, est évoquée (ligne 11) comme une forme d'appui linguistique. L'enseignant fait un rappel des contenus abordés la semaine avant cette leçon. Il veut travailler un contenu en français à travers un transfert grammatical. Il revient sur des connaissances grammaticales, notamment le complément direct, le sujet et les pronoms. Il s'agit d'un savoir censé être déjà développé en espagnol.

- 1    Ens    on attend X dépêche toi dépêche toi elle se promène elle se promène mon dieu on va fermer la porte (l'enseignante ferme la porte) bien alors aujourd'hui on va commencer par une petite révision des pronoms relatifs vous avez étudié les pronoms relatifs avec Karina la semaine passée alors vous connaissez le pronom que et vous connaissez le pronom qui vous savez quand est-ce que vous devez utiliser le pronom qui quand Ashley quand est-ce que tu peux utiliser le pronom qui pronom relatif
- 2    E1    quand il y a seulement un sujet
- 3    Ens    très bien quand il y a un sujet quand il y a un sujet n'est-ce pas vous pouvez utiliser le pronom relatif qui et quand est-ce que nous allons utiliser le pronom que
- 4    E2    quand il y a deux sujet
- 5    Ens    non non non
- 6    E3    deux personnes différents
- 7    Ens    non quand il y a un
- 8    E4    un sujet
- 9    Ens    quand il y a un complément d'objet direct
- 10  E5    oops
- 11  Ens    attention alors petite révision a la maison des pronoms relatifs que et qui bien alors vous allez compléter l'exercice vous avez l'exercice numéro 1 compléter par que ou qui alors faites attention si l'antécédent est un sujet ou si l'antécédent est un complément direct si vous connaissez bien l'espagnol vous savez qu'est-ce que c'est un complément direct qu'est-ce que c'est un sujet bien et le numéro 2 vous devez employer par le pronom relatif qui convient c'est aussi qui et que alors je vous laisse quelques minutes travailler d'accord 5 minutes et on va corriger d'accord
- 12  E5    d'accord
- 13  Ens    commencer s'il vous plaît et je vais préparer pour le tableau (les étudiants travaillent 2min) vous pouvez regarder aussi le livre à la page 36 et pardon 36 pardon la partie numéro deux vous

- pouvez compléter avec qui que et où d'accord et dans la première partie seulement avec que et qui oui
- 14 E6 le numéro cinq c'est déjà fait
- 15 Ens le numéro cinq ah oui merci A6 la numéro cinq il y a déjà la réponse alors soulignez la réponse
- 16 E7 la sept aussi
- 17 E5 la sept aussi
- 18 E6 oui
- 19 Ens oui je ne sais pas ce qui s'est passé avec ma tête (rire des apprenants) alors vous le soulignez dans la sept aussi complétez le numéro un et on va le corriger c'est-à-dire vous allez me donner la réponse d'accord finit Ashley
- 20 E1 oui
- 21 E5 point (l'apprenant indique qu'il a terminé)
- 22 Ens ok bon on va commencer qui veut me donner la réponse de la numéro un lire la phrase avec les pronoms relatifs corrects /Yoderick peut-être merci
- 23 E8 c'est une recette de cuisine
- 24 Ens bien bien fort
- 25 E8 c'est une recette de cuisine qui est facile à faire et que tous les gourmands connaissent
- 26 Ens très bien je répète c'est une recette de cuisine qui est facile à faire et que tous les gourmands connaissent les gourmands ce sont les personnes qui aiment man- beaucoup manger

L'énonciation « [...] *si vous connaissez bien l'espagnol vous savez qu'est-ce que c'est un complément direct qu'est-ce que c'est un sujet [...]* » (ligne 11) permet précisément à l'enseignante d'introduire l'activité didactique à travers la stratégie contrastive et de transfert grammatical. La sollicitation d'un savoir académique sur l'espagnol faciliterait en grande mesure la compréhension des termes grammaticaux en FLE et caractérise l'agir professoral de l'enseignant qui prend en considération ce support.

Un rapport s'établit ainsi entre le méso et le macrocontexte. Le mésocontexte se dégage à partir du niveau macro car l'enseignante sait qu'elle peut mobiliser la langue maternelle, associée à la formation scolaire préliminaire des interactants, parce qu'ils ont tous été formés et « grammaticalisés » en espagnol. Cette référence à un savoir académique acquis en espagnol nous rappelle le passage par l'institution et constitue un lien entre le mésocontexte et le

macrocontexte, car l'espagnol est le moyen commun de communication, situé et disponible pour tous les interactants.

Dans ce cas concret, la LM représente un outil didactique dans le cadre institutionnel universitaire (niveau mésocontextuel) pour la construction des nouvelles connaissances, mais n'oublions pas que l'espagnol représente aussi la langue des apprenants apprise depuis l'enfance et qu'elle est chargée de valeurs affectives, sociales et culturelles (niveau macrocontextuel). La LM a toute sa valeur de langue de la communication quotidienne, moins formelle, employée au sein de la famille, dans des cercles d'amis, dans les réseaux sociaux, etc.

Dans cette séquence, il est évident que la LM circule entre ces deux niveaux méso et macro : elle représente un lieu commun des interactants pour la didactisation universitaire en LE mais aussi un savoir acquis avec « naturalité » et une très forte « familiarité ». Il s'agit aussi de la langue du mésocontexte employée par les étudiants pour réaliser les démarches administratives au sein de l'institution.

Dans certains cas, les connaissances ou les notions grammaticales des apprenants en LM peuvent être moins conscientes car l'emploi de la langue maternelle s'avère, en général, plus « naturel », « spontané » et « irréfléchi ».

C'est ainsi qu'une démarche contrastive ou une approche pédagogique intégrée, mettant en rapport LE et LM, peut être sans aucun doute très utile et avoir des effets très positifs dans les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues.

L'analyse de cette séquence fait aussi écho à notre hypothèse consistant à démontrer qu'il existe dans les niveaux débutants plus d'effets contextuels qui se rattachent soit au mésocontexte soit au macrocontexte (contexte local). Dans ce microcontexte, l'usage de la LM (élément du macrocontexte) illustre très bien ce lien qui s'établit entre plusieurs niveaux contextuels. Dans ce cas-ci, la LM est didactisée pour faire face à des difficultés lexicales ou phonétiques, réaliser des transferts et fonctionne comme une stratégie de réflexion métalinguistique pour aborder l'objet d'étude.

### 4.1.2 Espagnol : langue d'usage (en action)

L'espagnol peut apparaître spontanément dans l'action comme une langue de la présence sociale, de l'identification et de la communication ordinaire des interactants. Le recours à cette langue, ayant une fonction communicative (de code-switch, de traduction, de communication), traverse l'interaction avec un effet de macrocontextualisation. Elle intervient surtout pour se faire comprendre lors des moments d'obstacle pendant l'interaction verbale en LE. Cette situation sociolinguistique se justifie par le fait qu'il s'agit de la langue première, commune à tous les interactants, comme nous l'avons déjà mentionné et d'une disponibilité immédiate dans le contexte local.

Dans la séquence LLJ203 Francés II (II-2011), extrait ci-dessous, l'enseignant demande aux étudiants de raconter une anecdote de leur enfance. Il donne tout d'abord la consigne. À la suite de la première intervention de E1, il fait recours à la LM pour aviser une ambiguïté liée à la LM. L'exemple est présenté dans l'extrait suivant (lignes 2-3). La prononciation des chiffres *tres* (trois) et *trece* (treize) peut provoquer des confusions en français. Le mot *tres* en espagnol se rapproche beaucoup à *treize* en français. Ces mots ont en commun le fait d'avoir une seule syllabe et se distinguent seulement par la prononciation d'une consonne s (en espagnol) / z (en français). L'enseignant qui partage la LM des apprenants et connaît les possibles difficultés pour la production et la compréhension orale s'arrête sur cette ambiguïté phonétique.

#### *Extrait 1*

- 1    Ens    on va travailler un petit peu l'histoire de l'enfance n'est-ce pas ↑ une anecdote ce qui vous est arrivé quand vous étiez des enfants ↓ par exemple un anniversaire /chez la grand-mère d'accord /euh une aventure avec les amis d'accord / pensez à quelque chose de votre enfance à un moment donné / on va essayer de raconter un petit peu ce qui s'est passé quand vous étiez petits ↓ / s'il y a des volontaires c'est mieux sinon je vous demande / je vous pose des questions / imaginez quel âge avez-vous / à cette époque-là / quel âge aviez-vous / où vous étiez / si c'était une maison si c'était //que sais-je / la plage la plage le champ etc l'école par exemple le premier jour d'école / si c'est xxx d'accord / est-ce qu'il y a quelqu'un qui veuille commencer à



nous raconter un petit peu une anecdote de l'enfance ou vous préférez que je pose des questions  
↓ (12s) quand vous étiez petits / quels quels souvenirs d'enfance vous pouvez raconter (8s)  
non↓ il n'y a pas de volontaires↑ hum Johan tu veux commencer quand tu étais petit /de quoi te  
rappelles tu

- 2 E1 quand je avais trei :ze ans  
3 Ens quand j'avais trois ans ou treize ans↑  
4 E1 euh j'étais à San Ramon avec mes amis et je jouais au football  
5 Ens humm humm  
6 E1 et j'étais le gardien du but  
7 Ens ah ok tu étais le gardien du but très bien

Dans les extraits suivants (2, 3, 4 et 5), l'apprenant se sert de la LM pour compléter l'exercice didactique. L'enseignant intervient pour remédier le « vide lexical » et les difficultés grammaticales des étudiants.

### *Extrait 2*

- 8 E1 et (3s) nous avons gagné / le match  
9 Ens ah vous avez gagné le match ok très bien combien de buts ↑ il y a eu combien de buts↑ vous  
avez gagné combien de buts vous avez marqué /votre équipe↑  
10 E1 ééé non  
11 Ens pas de but c'est-à-dire alors comment est-ce vous avez gagné s'il n'y a pas eu de but ↑  
12 E1 euh parce que / nous avons gagné / le score  
13 Ens le score final ah ok ↓  
14 E1 le score final euh dix pou :r six  
15 Ens dix contre six ok les points finaux de de c'était une série avec d'autres équipes  
16 E1 euh non  
17 Ens non  
18 E1 non seulement deux équipes  
19 Ens ok continue  
20 E1 mais (2s) je coupé la langue  
21 Ens ah je me suis coupé la langue un accident tu as eu un accident ok je me suis coupé la langue oh  
c'est terrible c'est douloureux ↓  
22 E1 euh le bol euh  
23 Ens le ballon t'est tombé ici

- 24 E1 le visage  
 25 Ens le visage on t'a amené à l'hôpital  
 26 E1 non seulement / « como digo hielo » ↑  
 27 Ens on t'a mis de la glace  
 28 E1 on m'a mis de la glace sur la bouche ↓  
 29 Ens ok très bien tu as été content d'avoir gagné / oui ok très très bien / merci / E2 est-ce que tu peux nous raconter quelque chose de ton enfance ↑ une anecdote

### *Extrait 3*

- 40 E3 quand j'avais six ans / j'allais à la plage avec mes oncles / mes cousins / ma mère et je jouais dans les arbres (2s) aussi je jouais à cache-cache / nous avons caché derrière les pierres et les arbres  
 41 Ens nous nous cachions / le verbe / derrière les pierres et les arbres ↓

### *Extrait 4*

- 119 E8 je suis allée aux Etats-Unis  
 120 Ens aux Etats-Unis ah c'est bien un moyen xxx  
 121 E8 à rendre visite à ma famille  
 122 Ens pour rendre visite à ta famille très bien qui habite euh qui habitait aux Etats-Unis à cette époque -là ta tante ton oncle ↑  
 123 E8 mon oncle et ma cousine  
 124 Ens ton oncle et ta cousine / ok la famille de ton oncle disons / ah ok alors tu es montée en avion ↑  
 125 E8 hum  
 126 Ens c'est bien ça s'est bien passé ↑ pas du tout ↓ que s'est-il passé ↑  
 127 E8 no sé como decir  
 128 Ens qu'est-ce que tu veux dire ↑ je vais essayer de t'aider ↓  
 129 E8 este / como que me agarro miedo  
 130 Ens ah tu as eu peur / on dit j'ai eu peur / ça m'a fait peur / l'avion t'a fait peur ↑ ou le fait de sortir du pays ou qu'est-ce que tu sentais ↑  
 131 E8 descendre  
 132 Ens ah la descente de l'avion ↑ oui c'est normal c'est difficile ↓  
 133 E8 et nous allons nous allions nous sommes  
 134 Ens ok nous sommes allés

- 135 E8 nous sommes allés à Disneyland  
 136 Ens ok tu as connu Disneyland très bien  
 137 E8 xxx (l'étudiante montre d'un geste ce qu'elle ne parvient pas à nommer)  
 138 Ens ah vous avez profité des attractions↓ c'est un parc d'attractions alors vous avez profité des attractions voilà↓et combien de temps vous êtes passés aux Etats-Unis /une semaine / deux semaines / quelques jours  
 139 E8 deux semaines  
 140 Ens deux semaines alors c'était bien ok et tu es après ça après ce moment-là tu es retournée aux Etats-Unis  
 141 E8 non  
 142 Ens non↓ et ton oncle il habite encore là bas  
 143 E8 oui

#### *Extrait 5*

- 167 E11 comment se dit « encontrar »↑  
 168 Ens comment dit-on ↑  
 169 E11 « encontrar »  
 170 Ens « encontrar » trouver / trouver/ j'ai trouvé par exemple ok

Les mots « ballon » et « glace » sont inconnus pour E1 (lignes 22-28). Il semblerait que la question en espagnol (dans sa LM) : « ¿cómo digo hielo ? » (ligne 26) permet à l'étudiant de se sentir linguistiquement rassuré. L'apprenant E8 ne peut pas tout exprimer en FLE. Il fait aussi recours à sa LM pour demander l'aide de l'enseignant et pour terminer de raconter son anecdote (lignes 127-138). L'apprenant E11 a lui aussi besoin de trouver l'équivalent du mot « encontrar » en français pour avancer dans sa production orale (lignes 167-170).

Vu qu'il s'agit d'une activité didactique réalisée par des apprenants débutants de FLE (première année), l'alternance des langues est tolérée et les vides lexicaux sont remplis par l'enseignant au niveau du microcontexte. Au niveau du mésocontexte, sans qu'il existe une véritable prescription sur l'usage de la LM, les pratiques didactiques mettent en évidence un usage toléré et non pas très balisé de la LM en début de formation.

Dans l'extrait 2 (lignes 20-21), l'étudiant produit l'énoncé « *je coupé la langue* ». Il s'agit d'une construction verbale de l'apprenant pour exprimer « *je me suis coupé la langue* ». Le passé composé représente pour lui une difficulté linguistique parce qu'il se trouve dans une phase initiale d'acquisition du FLE (en première année) et que ce temps verbal est rarement utilisé à l'oral selon l'usage courant de l'espagnol au Costa Rica. Les personnes s'expriment surtout au passé simple. Cette spécificité de la LM provoque souvent des obstacles lorsqu'un apprenant débutant en FLE doit s'exprimer au passé composé. Dans ce microcontexte, la stratégie de l'enseignant consiste à reformuler les phrases énoncées par les étudiants pour les corriger comme dans les lignes 20-21 et 40-41 (extrait 3).

L'enseignant assume alors la « fonction vecteur d'information<sup>168</sup> » en corrigeant les énoncés erronés « *je coupé la langue* », « *nous avons caché* » et en les reformulant correctement « *ah je me suis coupé la langue* », « *nous nous cachions* ». Il se sert de la répétition pour corriger les fautes grammaticales. Ensuite, il essaie de comprendre ce que les étudiants veulent exprimer et sous forme de dialogue, il offre les outils lexicaux qui leur manquent tel est le cas de « *ballon* », « *visage* » et « *glace* » (extrait 2), « *tu as eu peur* » et « *parc d'attractions* » (extrait 4), « *trouver* » (extrait 5). Les obstacles linguistiques dans les interactions en classe peuvent être surmontés grâce à un agir professoral stratégique et efficace.

Dans l'extrait suivant, les interactants évoquent des expériences situées au niveau du macrocontexte local (social). L'étudiant E3 parle par exemple de ses vacances au bord de la mer. Il est très fréquent pour les Costariciens d'aller à la plage (au Pacifique ou aux Caraïbes) pendant les vacances. L'enseignant évoque le mot « *dangereux* » (ligne 43) pour caractériser la mer de ce pays.

Ensuite, il se sert lui-même de la LM pour donner sens au mot « *fogatas* ». Il emploie un « métadiscours explicatif » (cf. Dabène, 1984) pour tenter d'élucider le sens du terme

---

<sup>168</sup> Il réalise une série d'opérations d'information explicites (cf. Dabène, 1984 :133).

« fogatas » évoqué par E3. Il s'agit d'un mot difficile à traduire pour l'enseignant parce qu'il est porteur d'une dimension culturelle propre au contexte local (lignes 52-55).

### *Extrait 6*

- 42 E3 et quelques fois je ramassais quelques fruits délicieux (12s) aussi quand j'avais dix ans une seule fois je suis allée à la plage //et j'ai j'ai fait de la natation
- 43 Ens tu faisais de la natation même dans la mer comme ça ce qui est dangereux (5s) ↓
- 44 E3 hum hum
- 45 Ens et tu allais souvent à la plage ↑
- 46 E3 oui
- 47 Ens tu allais souvent ok // tu allais avec ta famille ↓
- 48 E3 avec ma famille et mes amis
- 49 Ens alors il y avait beaucoup de personnes ↑
- 50 E3 oui (3s) aussi je //j'ai fait des petites randonnées au bord de la mer
- 51 Ens tu faisais des petites randonnées au bord de la mer très bien ↓
- 52 E3 le soir on a fait la fête et des (5s) « fogatas »
- 53 Ens ah vous avez mis du feu
- 54 E3 mis du feu
- 55 Ens faire un feu j'ai oublié le mot / je ne me rappelle plus du mot « fogatas » ↓ pour moi c'est faire du feu pour faire cuire par exemple de la viande ou des oignons // pour manger autour du feu disons/ très bien merci beaucoup ↓

Dans l'extrait 7 (ci-dessous), l'enseignant passe spontanément à la LM lorsqu'il utilise l'expression « maltrato animal » (ligne 105). Cette apparition de la LM dans le discours de l'enseignant peut être interprétée comme une « générosité sémiotique » de la part de l'expert (cf. Porquier et Py, 2004), c'est-à-dire qu'il se permet d'employer la LM (ce n'est pas souvent le cas<sup>169</sup>) parce qu'il s'agit d'une expression qui n'est pas anodine dans ce contexte.

---

<sup>169</sup> Dans le mésocontexte, La LM est souvent considérée par les enseignants comme une menace pour l'apprentissage de la LE.

### Extrait 7

- 85 E6 quand j'avais xxx je (8s) j'avais un chat  
86 Ens tu avais un chat ok tu avais un chat  
87 E6 je déteste les chats ↓  
88 Ens ah tu détestes le chat et alors pourquoi tu en avais un↑tes parents te l'avaient donné/ j'imagine↓  
89 E6 oui  
90 Ens mais pourquoi tu détestes les chats tu as peur des chats↑  
91 E6 je ne sais pas je déteste les chats (rires)  
92 Ens tu détestes les chats tout simplement↓  
93 Ens et que s'est-il passé avec le pauvre chat alors ↑  
94 E6 euh un fois quand je jouais avec le chat  
95 Ens un jour alors c'était une chatte tu jouais avec la chatte  
96 E6 et j'avais un voiture  
97 Ens tu avais une voiture  
98 E6 j'ai passé avec ma voiture (montre avec des gestes qu'elle a écrasé la chatte)  
99 Ens tu es passée sur la chatte tu as écrasé la chatte↓  
100 E6 en ce moment ma mère E6 (nom de l'étudiante) mon dieu qu'est-ce qui s'est passé rien ma mère je déteste les chats (rires)  
101 Ens voilà↓c'était complètement évidemment (rires) et quel âge avais-tu hein↑ parce qu'attention si vous regardez E6 en conduisant vous devez vous écarter parce que c'est terriblement dangereux↓  
102 E6 oui oui  
103 Ens quel âge avais-tu à cette époque-là↑ quel âge avais-tu↑ disons quand tu as écrasé la pauvre chatte↓ tu avais cinq ans sept ans dix ans↑ quel âge avais-tu↑  
104 E6 sept ans  
105 Ens ok sept ans c'est intéressant je ne peux pas dire que c'est sympa parce que sinon les gens de « maltrato animal » vont me tuer (rires)

Ces mots en espagnol, comme dans l'exemple précédent (autour du mot « fogatas »), représentent un effet de la culture associés au macrocontexte (local). Cette expression « maltrato animal » porte une importante valeur socio-culturelle : la norme de protection des animaux. Au Costa Rica, il existe actuellement un fort intérêt de protéger les animaux domestiques et sauvages. De nombreuses organisations dans le pays veillent à ce que les lois de protection des animaux soient respectées. Le sens de cette expression, associé donc au respect de certaines lois

et règles sociales pour la protection des animaux au Costa Rica, est tout à fait compris et partagé par les apprenants. Par contre, si l'enseignant avait utilisé l'équivalent de cette expression en français, son énoncé aurait probablement perdu tout son sens et sa dimension culturelle et contextualisée.

Dans l'extrait qui suit, nous présentons un deuxième exemple de « générosité sémiotique » et de « métadiscours explicatif » de la part de l'enseignant (lignes 145-151). L'explication sert à éviter l'ambiguïté liée à la langue maternelle entre « croissants » et « crabes ». En espagnol, il n'existe qu'un seul mot « cangrejo » pour désigner ces deux mots en français, ce qui explique la réaction de l'enseignant face à la confusion de l'apprenant.

#### *Extrait 8*

- 145 E9      quand j'étais dix ans euh (5s) je suis allée à la plage avec ma famille (18s) et nous allions à la  
                  plage (5s) il a un peu (3s) croissants↑
- 146 Ens      ah bon ça c'est xxx/ ce sont des crabes n'oubliez pas que les croissants sont ceux qui se  
                  mangent d'accord / ceux qui marchent sont des crabes
- 147 E9      des crabes (l'étudiante fait un geste avec sa main)
- 148 Ens      il y avait beaucoup de crabes là-bas ce n'était pas dangereux on ne t'a pas piqué
- 149 E9      non et (3s) nous avons joué avec disque
- 150 Ens      vous avez lancé disons le disque ok vous avez joué disons sur la plage et vous êtes restés  
                  combien de jours une journée plusieurs jours
- 151 E9      deux jours

L'apprenant E12 évoque dans l'extrait ci-dessous le nom d'une équipe de football costaricienne « Saprissa ». Ce trait culturel présent dans le discours de l'étudiant correspond au domaine des sports du macrocontexte local et laisse une trace de « contextualisation en action » dans cette séquence.

#### *Extrait 9*

- 191 E12      quand j'ai j'avais [si.ks] ans
- 192 Ens      quand j'avais six ans mais il ne faut pas lire c'est pas /c'est pas possible

- 193 E12 ok/ je euh je joue  
 194 Ens je jouais  
 195 E12 je jouais mon premier foot match  
 196 Ens ah ok mon premier match de foot très bien/ à six ans tu jouais ton premier match de foot très bien ok  
 197 E12 et je parlais beaucoup avec mes amis  
 198 Ens ok  
 199 E12 eh de foot et saprissa a le plus « era el mejor »  
 200 Ens ah saprissa était le meilleur / pour toi / non tu as dit à tes amis que saprissa était le meilleur /ok

L'extrait 10 présente un effet de contextualisation autour de la LM et de la culture que nous notons mais qui n'est pas thématisé par l'enseignant. E12 produit un énoncé grammaticalement incorrect : « je mangeais soupe toutes nuits ». L'enseignant reprend cette phrase pour corriger l'utilisation des déterminants « de la » et « les » mais il ne corrige pas la confusion de l'apprenant entre « le soir » et « la nuit » qui pourrait faire obstacle au sens dans une communication en dehors de la classe dans le macrocontexte. En espagnol, il n'existe pas ce même découpage qu'en français entre « le soir » et « la nuit ». La « noche » est le seul mot pour désigner ces deux moments de la journée. L'enseignant focalise cette fois-ci toute son attention sur la morphosyntaxe (microcontexte) et laisse passer un aspect culturel pertinent pour le macrocontexte.

#### *Extrait 10*

- 207 E12 à huit ans à huit ans  
 208 Ens à huit ans  
 209 E12 hum j'ai été étudié  
 210 Ens j'étudiais  
 211 E12 année j'ai mangeons  
 212 Ens je mangeais  
 213 E12 je mangeais soupe toutes nuits  
 214 Ens de la soupe toutes les nuits  
 215 E12 toutes les nuits



Dans ce dernier extrait de la séquence LLJ203 Francés II (II-2011), un autre effet de contextualisation se présente à travers les noms propres des lieux/provinces du Costa Rica : Herradura (ligne 221), Puntarenas (lignes 227-228), San José (ligne 239) et Alajuela (lignes 241-242). Ces noms établissent de nouveau un rapport de la classe de FLE avec le macrocontexte (local)

*Extrait 11*

216 Ens ok E13 que peux-tu nous raconter  
 217 E13 quand j'ai  
 218 Ens quand tu étais petit  
 219 E13 quand j'avais j'avais six  
 220 Ens quand j'avais six ans  
 221 E13 je suis allée avec toute la famille à la plage à Herradura nous nous avons non nous sommes partis euh très tôt  
 222 Ens très tôt le matin  
 223 E13 très tôt le matin hum euh nous nous avons passé tout le jour non euh euh dans le plage  
 224 Ens nous sommes passés toute la journée dans la plage  
 225 E13 à midi nous nous nous sommes allés déjeuner  
 226 Ens nous sommes allés déjeuner  
 227 E13 à un restaurant de Puntarenas  
 228 Ens à un restaurant de Puntarenas ok  
 229 E13 puis nous avons retourné à la plage  
 230 Ens nous sommes retournés à la plage  
 231 E13 à l'après-midi  
 232 Ens à l'après-midi ok nous sommes retournés  
 233 E13 et à le soir  
 234 Ens le soir  
 235 E13 euh nous avons retourné nous avons retourné  
 236 Ens nous sommes retournés  
 237 E13 nous sommes retournés  
 238 Ens nous sommes retournés  
 239 E13 à San José à soir  
 240 Ens le soir  
 241 E13 et nous sommes passés pour dîner à un restaurant de Alajuela

242 Ens de Alajuela ok très bien merci beaucoup eh bien merci à vous tous/ c'est bien merci beaucoup / on doit se mettre à nouveau / s'arranger à nouveau pour continuer la classe d'accord merci

Dans la séquence suivante LLJ400 Compréhension et expression orale IV (II-2011), la LM apparaît aussi dans le microcontexte comme une stratégie des apprenants pour ne pas arrêter de communiquer en FLE. L'enseignant intervient pour aider les apprenants à construire leurs énoncés en FLE. Un lien avec le mésocontexte est tout à fait possible avec des effets autour de l'évaluation de la participation orale, les normes implicites quant à la prise de parole (l'enseignant dirige l'activité didactique et demande de dire, etc.).

Dans l'extrait suivant (lignes 32-37), l'étudiante demande l'équivalent en français du verbe « enterarse ». Un autre étudiant interagit pour suggérer le verbe « se rendre compte ». L'enseignant, à son tour, reprend l'expression pour faire progresser l'activité didactique et pour donner suite à la discussion sur les problèmes que les étudiantes essaient de résoudre à l'oral. Dans cette séquence, la stratégie de l'enseignant consiste à expliquer de manière très brève l'action contenue dans ce verbe pour éclairer le sens et pour enchaîner la discussion à partir de ce mot.

- 29 Ens ça c'est un problème sérieux (rires) mais alors nous avons deux problèmes (rires) deux problèmes de maman et fille l'un plus sérieux que l'autre bon (rires de l'enseignante) je ne sais pas si c'est plus sérieux ou non n'est-ce pas parce qu'une maman fâchée ça doit être grave (rires) et ensuite nous avons un problème de quelqu'un qui ne veut pas vivre en ville et nous avons deux problèmes de gens qui se préoccupent pour leur santé n'est-ce pas et finalement si vous me posez la question je pense que mon problème c'est plutôt économique n'est-ce pas mais c'est aussi mère et fille n'est-ce pas donc qu'est-ce que je pourrais recommander qu'est-ce qu'on peut recommander à ces deux filles qui voudraient converser avec leur maman pour leur dire de leur permettre comment négocier avec une maman qui n'est pas d'accord avec certaines compagnies ou avec des petits amis qu'est-ce qu'on qu'est-ce qu'on peut leur dire à ces mamans
- 30 E6 je pense que qu'elles doivent qu'elles doivent être sincères parce que
- 31 Ens les filles/
- 32 E6 aha parce que la mère euh peut comment ça se dit
- 33 Ens comment on dit quoi

- 34 E6 enterarse  
 35 Ens ah elle peut  
 36 E1 se rendre compte  
 37 Ens se rendre compte par d'autres moyens  
 38 E6 oui  
 39 Ens et ça c'est pire ou c'est mieux  
 40 E6 c'est pire  
 41 Ens tout à fait toujours si on se rend compte par l'externe par l'extérieur c'est c'est plus grand le problème est-ce que tu as essayé de faire quelque chose Maria

Dans la même séquence, le mot « **une exposition** » (lignes 12-14) est une interférence de la langue maternelle. L'étudiante fait une traduction rapide et incorrecte du mot espagnol « *exposición* » pour se référer à un « exposé ». Il s'agit ici d'une erreur commune et très fréquente chez les apprenants de FLE au Costa Rica. Ces faux-amis *exposition-exposición* sont des mots qui se ressemblent mais qui ont une définition différente. Cette erreur lexicale est due à la proximité entre le français et l'espagnol. Et il s'agit d'une difficulté sur laquelle ne s'attardera pas l'enseignant hispanophone car, au niveau de la communication, elle semblerait ne pas nuire à la compréhension du message par le reste des interactants. Ce mot est d'ailleurs corrigé par l'étudiante elle-même lorsqu'elle ajoute une autre possibilité lexicale comme s'il s'agissait d'une forme d'autocorrection : « une exposition ou une présentation » (ligne 12).

- 12 E1 bon il dit la santé est mon problème je perds du poids rapidement et également à l'envers c'est pour le estrés généralement je suis malade quand j'ai des travaux comme une exposition ou une présentation ça me préoccupe parce que je ne veux pas avoir une note terrible je ne peux pas perdre un cours pour sa raison  
 13 Ens voilà alors c'est quelqu'un qui peut grossir ou qui peut maigrir à cause du stress  
 14 E1 du stress oui

Dans cet extrait (ci-dessus), des aspects du contexte didactique apparaissent en mention tels que l'évaluation et les travaux. Ces effets du mésocontexte sont associés à des états émotionnels : préoccupation, stress, maladie, perte de poids.

De nombreux cours de FLE dans ce contexte d'enseignement alloglotte présentent des interférences de la langue maternelle (dans ce cas, l'espagnol). Un autre exemple est présenté dans l'extrait (ci-dessous). Le mot « **consumisme** » (lignes 18-24) fonctionne ici comme un « transfert » de l'espagnol « **consumismo** », évoqué par une des étudiantes au lieu de « consommation » en français. Ce « transfert » aurait comme fonction principale d'établir « un pont entre les structures mentales de la langue première et l'interlangue en cours de développement » (Vogel, 1995 :184)<sup>170</sup>.

- 18 E4 le problème c'est que j'en ai marre de vivre en ville de la vitesse de la vie la pollution et du  
consumisme qu'est- ce je peux faire
- 19 Ens ah très bien
- 20 E2 c'est à moi
- 21 Ens oui c'est un problème intéressant et c'est vrai / tu en as marre de vivre en ville
- 22 E2 oui
- 23 Ens surtout quand on vient de loin quand on vient des provinces
- 24 E2 oui

Dans l'interaction, ces éléments linguistiques ne sont pas corrigés par l'enseignante parce que, comme nous l'avons déjà mentionné, ce type d'interférences de l'espagnol ne gêne pas la communication et la compréhension du message. Dans le cas des activités d'expression orale, les enseignants de l'UNA préfèrent ne pas corriger dans l'action certaines erreurs très communes et fréquentes dans le cas des hispanophones. Elles facilitent l'apprentissage et la communication « lorsque les caractéristiques concernées ressemblent ou sont identiques à celles de la langue première » (Vogel, 1995 :184).

Les enseignants possèdent d'autres mécanismes pour la correction tels qu'une mise en commun sur le tableau des erreurs les plus fréquentes et partagées, un retour individuel à partir d'une grille d'évaluation, entre autres. Plus loin dans cette séquence, il est possible d'observer

---

<sup>170</sup> Pour Vogel (1995), la langue première a une fonction d'apprentissage. Il s'agit d'un « instrument heuristique précieux » permettant à l'apprenant de « découvrir des caractéristiques formelles et structurelles nouvelles dans la langue seconde en élaborant et en testant des hypothèses induites en référence à la langue première ».

que l'enseignante concentre son attention sur le contenu des interventions et privilégie certaines difficultés grammaticales des étudiants.

Une autre interférence de l'espagnol se présente dans cette séquence (lignes 69-75), il s'agit de l'emploi du féminin « elle » au lieu du masculin « lui ». Cette confusion est très courante dans les interactions verbales des hispanophones en classe de FLE. Cela est dû à l'homophonie entre le mot en espagnol « él » (il, lui) et le mot français « elle ». Cette confusion se répète plus tard dans la séquence avec une autre étudiante (lignes 80-83). L'enseignante intervient pour corriger, car le sens de son énoncé est impliqué. La confusion *él-elle*, qui s'infiltré souvent dans l'apprentissage du FLE dans un contexte hispanophone, peut provoquer de nombreuses confusions et des ruptures qui affectent la bonne compréhension des énoncés.

Ces interactions nous donnent même des indices particulièrement significatifs quant à la culture éducative en lien avec le macrocontexte local. Le contenu de cette séquence qui porte sur les relations amoureuses nous renvoie à des sujets de la vie privée des étudiants. Dans ce contexte, il n'existe pas de restrictions sociales en classe pour traiter ces sujets. L'enseignant devient même souvent un confident pour les apprenants. Tandis que pour d'autres contextes culturels, ces contenus se rapportant à l'intimité ne seraient pas du tout traités dans la classe universitaire.

- 69 Ens ok voilà tu ne connais pas très bien le garçon et qu'est-ce que tu proposes parce que la seule façon de le connaître c'est continuer de le voir
- 70 E3 eh oui mais je pense (rires) continuer avec lui
- 71 Ens ah oui parce qu'en plus il y a une attraction
- 72 E3 en me cachant de ma mère mais ma mère me laisse être avec elle seulement comme ami
- 73 Ens avec elle/
- 74 E3 avec lui
- 75 Ens oui [...]
- 80 E5 oui je crois que chaque personne a besoin son espace pour son xxx ses affaires et éventuellement ou par exemple ma sœur elle a une petite amie et elle le voit
- 81 Ens elle a une petite amie
- 82 E5 elle a elle a un petit ami
- 83 Ens très bien

### 4.1.3 Absence de la langue maternelle

L'absence de la langue maternelle est considérée comme un effet de *délocalisation/décontextualisation* de l'activité didactique et une volonté de standardisation de l'enseignement-apprentissage du FLE, comme s'il s'agissait d'entrer dans le macrocontexte global/international.

Dans des séquences de cours plus avancés, la langue maternelle s'avère complètement inexistante. Les effets de contextualisation sont d'ailleurs moins visibles car les normes des cours sont maîtrisées par tous les interactants. Dans ce cadre universitaire en question, vers la fin du plan d'études, les étudiants se trouvent très habitués aux interactions en LE et maîtrisent la LE.

La séquence ci-dessous en est un bon exemple. Elle correspond à une discussion sur le roman *L'Amant* de Marguerite Duras, dans le cours LLJ412 Atelier d'expression orale II (II-2011) du dernier module de la 4ème année et présente visiblement un caractère très *global*. Vu qu'il est possible de la transposer dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage du FLE, elle est située dans cette analyse en lien avec le macrocontexte global. Nulle trace du contexte local n'est visible dans les interactions.

- 1    Ens    non, mais est-ce que c'est une conception qui est/ euh disons/ c'est la conception des blancs vis-à-vis des asiatiques/ ou est-ce que c'est une conception qui est partagée par les asiatiques aussi↑
- 2    E1    je pense que qu'il est partagé parce que dans le film on voit que la mère ne n'adresse presque pas la parole au chinois et le chinois lui-même il n'est pas sûr sûr de lui et il se sent il se sent toujours inférieur
- 3    Ens    humm ok johan
- 4    E2    on voit aussi que le père de du chinois lui dit que qu'il ne peut pas se marier avec une avec une blanche il doit être avec une chinoise aussi donc on voit que cette euh euh idéologie je pense↓
- 5    Ens    cette quoi↑
- 6    E2    idéologie ou
- 7    E    cette vision (un autre étudiant intervient dans ce tour de parole)
- 8    Ens    cette vision merci
- 9    E2    cette vision du monde la partage aussi le monde du chinois

- 10 Ens mais est-ce que parce que le père du chinois considère que la blanche elle est inférieure au niveau qu'il a en tant que chinois riche dans cette colonie asiatique ou est-ce que c'est simplement une question de il faut se marier avec des gens de sa propre ethnie ou de sa propre main de sa propre culture
- 11 E2 je pense que c'est se marier avec des personnes de la même de la même colonie [parce que même on voit ]
- 12 Ens humm bon il se sent pas supérieur ni inférieur par rapport aux blancs
- 13 E non (un autre étudiant intervient dans ce tour de parole)
- 14 Ens c'est pas la question qu'elle soit blanche qui fait que qu'il ne veut pas que son fils se marie avec elle sinon plutôt quelque chose de culturel plutôt que de question d'infériorité ou supériorité
- 15 E mais déjà on le voit (un autre étudiant intervient dans ce tour de parole)
- 16 Ens attends parce qu'il y a Gabi
- 17 E3 je pense que par rapport à la question que vous avez posée je pense que c'est plutôt les deux il se sent euh bon quand il dit que il va se marier il dit à Marguerite Marguerite lui demande si si il l'aime il dit c'est pas la question c'est pas la question mais aussi après il dit que qu'elle est habillée en xxx en jade
- 18 Ens en quoi
- 19 E3 en jade (prononciation en espagnol)
- 20 Ens en jade (prononciation en français)
- 21 E3 en jade donc c'est aussi pour l'argent c'est pas ce n'est pas seulement pour l'ethnie c'est aussi pour l'argent et pour continuer avec la même le même niveau sociaux social
- 22 Ens humm non c'est plus une question économique pour le chinois qu'une question culturelle ou raciale karen
- 23 E4 oui moi je ne suis pas tout à fait d'accord avec Gabi parce que on peut voir que le chinois ne se sent pas supérieur à la fille blanche même s'il est s'il est plus riche parce que les gens le voient lors de leur première rencontre ils voient comment il hé- hésite de lui parler et c'est seulement par le fait qu'elle soit blanche on peut il sait qui il sait qu'elle n'est pas riche parce qu'on peut le voir pour sa façon de s'habiller

Dans les niveaux avancés, des hésitations ou des besoins linguistiques sont encore présents et manifestés par les étudiants<sup>171</sup>. L'enseignant intervient pour les aider à compléter leurs énoncés, vérifier le sens, faciliter la communication et corriger des mots (lignes 4-8 et 17-21). Dans ces niveaux, des étudiants interviennent aussi pour aider les autres à compléter leurs

---

<sup>171</sup> Dans la séquence complète (en annexe), il est possible de retrouver d'autres moments d'hésitation.

phrases. Ils interagissent plus entre eux. Cependant, la langue maternelle n'est plus explicitement présente dans le développement de leurs compétences lexicale, grammaticale ou phonétique car les besoins et/ou difficultés linguistiques des apprenants en quatrième année n'empêchent pas une communication fluide.

Dans les cours de la quatrième année, les consignes sont plutôt implicites, les apprenants connaissent très bien leurs obligations, les attentes de l'enseignant et les normes institutionnelles. L'extrait de cette séquence LLJ412 Atelier d'expression orale II (II-2011) ci-dessous montre bien que la dynamique des interactions a un rythme préétabli et se structure autour des questions de l'enseignant ; soit ces questions remplacent la consigne soit elles présentent une consigne implicite : « Répondre à l'oral et uniquement en français aux questions posées par l'enseignant ».

- 28 Ens      donc pourquoi est ce que ce chinois qui est riche cultivé avec une très belle personnalité a-t-il peur de parler à la jeune blanche qui est beaucoup plus jeune que lui on pourrait dire que étant donné qu'il a 27 ans on pourrait dire que c'est une gamine donc comment un homme de 27 ans ayant un parcours culturel dans ce niveau-là peut avoir peur de parler avec une gamine comment est-ce qu'on pourrait expliquer ça ↑
- 29 E4      c'est parce qu'il y a aussi une hiérarchie de pouvoirs n'est-ce pas ↓ parce que elle on pourrait dire qu'elle fait partie des colonisateurs ↓ le chinois ce peuple par contre lui il fait partie du peuple colonisé même s'il est riche même s'il a voyagé en France alors c'est pour ça s'il était en France peut-être il aurait une attitude différente mais comme il se trouve dans un endroit où il y a plus de colonisateurs ou un endroit où les colonisateurs sont arrivés c'est pour ça que je pense que on voit cette hiérarchie
- 30 Ens      hummm tu penses que il est timide avec elle simplement pour une question de hiérarchie et que ce n'est pas vraiment parce que lui il sent qu'il est quand même inférieur à cette fille pense-t- il qu'il pourrait avoir un châtement simplement parce qu'il parle avec cette fille ou vraiment c'est que lui il a une interdiction de parler à une blanche dans ce contexte-là
- 31 E4      mais déjà lorsqu'on parle de hiérarchie on voit que il y a une relation de pouvoir alors il se sent inférieur à elle parce que on voit avec le seul fait de voir comment il parle on pourrait dire qu'un homme plus âgé serait xxx (bruits à l'extérieur) avec une fille avec toute naturalité sans en avoir peur par contre lui-même s'il a de la maturité même s'il a plus d'argent il a peur alors c'est pour ça que je pense qu'il se sent inférieur à cette fille blanche
- 32 Ens      ok leslie



Il est ainsi possible de constater que les apprenants interagissent selon les implicites du « contrat didactique » établi au début du semestre. Il n'y a aucune consigne explicite autour de l'usage de la LM.

C'est ainsi qu'en quatrième année de FLE à l'UNA, les particularités contextuelles de l'enseignement-apprentissage commencent à disparaître. La dynamique interactionnelle des cours avancés présente moins d'évidences de la langue maternelle et très peu de traits sociaux-culturels de la culture éducative locale. Cette abstraction de la culture locale résulte aussi du travail sur un classique de la littérature française. Le texte littéraire fonctionne comme un outil pour intégrer des éléments culturels, élargir les connaissances et perfectionner les compétences langagières des apprenants. Il a le double rôle d'objet et de moyen car il permet de faire progresser à la fois les savoirs et les savoir-faire langagiers.

Dans les niveaux avancés, les enseignants font recours à la littérature pour promouvoir la lecture, améliorer le vocabulaire et la grammaire et mettre en pratique la compréhension, l'observation, l'analyse et l'expression des opinions et/ou des émotions. Dans le cas de cette séquence, les interactions orales favorisent le développement de la compétence littéraire et l'apprentissage culturel des apprenants, notamment à partir de la description d'un contexte et de l'échange d'idées entre les apprenants. Ils ont la possibilité de confronter leurs opinions vis-à-vis des différentes cultures et de participer à une construction mutuelle du sens, des valeurs et d'une vision du monde. Cela représente d'ailleurs une préparation pour interagir avec des personnes de langues et/ou de cultures différentes dans un contexte social très large situé au niveau du macrocontexte global.

L'extrait de l'entretien ci-dessous, réalisé avec l'enseignante du cours LLJ412 Atelier d'expression orale II, est mis en parallèle avec cette séquence. Il explicite la posture professorale par rapport aux interactions en LE. L'enseignante s'oppose à l'usage de la LM. Selon elle, la LE devrait être l'unique moyen de communication à employer dans la classe :

*« Moi, je crois qu'à ce niveau-là on trouve déjà très peu d'interférences de la langue maternelle. De toute façon, j'interdis de parler en langue maternelle parce que le but c'est de développer*

*au maximum la capacité de s'exprimer en français, de penser en français. À ce niveau-là, c'est déjà impensable d'utiliser la langue maternelle. Et, franchement quand on compare et on utilise les deux langues, pour moi, c'est un obstacle à plusieurs niveaux linguistiques parce qu'ils font beaucoup de fautes parce que la structure même si elle se ressemble elle n'est pas la même donc parfois leur fait faire des erreurs et qu'en réalité ça n'a aucune place dans le cours...*”

Pour comprendre les effets de la contextualisation, il est important de préciser que les affirmations de l'enseignante reprises ci-dessous font partie du champ des représentations professorales, parce qu'il n'y a aucune prescription institutionnelle pour réglementer l'usage ou l'absence de la langue maternelle. Cet entretien permet de comprendre le mouvement des effets du contexte dans le discours de l'enseignante. La première affirmation retenue « *De toute façon, j'interdis de parler en langue maternelle parce que le but c'est de développer au maximum la capacité de s'exprimer en français, de penser en français* » s'associe aux actions du microcontexte. L'interdiction dans ces propos, soulignée ici, correspond à ce qui est normé par l'agir professoral dans la classe et à un certain rapprochement avec le macrocontexte global à travers cette volonté de bannir la LM pour « penser en français » et « construire » dans l'imaginaire un contexte francophone. Cette représentation de l'enseignant sur l'usage de la LM s'accorde à une certaine norme éducative généralisée qui fait de la LM une menace pour l'apprentissage de la LE.

La deuxième affirmation « *À ce niveau-là, c'est déjà impensable d'utiliser la langue maternelle* » évoque de manière indirecte le mésocontexte, parce qu'elle se situe par rapport à un niveau d'apprentissage spécifique. Cependant, il faut reconnaître qu'il ne s'agit pas d'un effet mésocontextuel prescriptif au niveau de l'institution, mais d'un effet de contextualisation en mention véhiculé par la représentation professorale autour de l'usage de la LM.

Et la troisième affirmation « *Et, franchement quand on compare et on utilise les deux langues, pour moi, c'est un obstacle à plusieurs niveaux linguistiques parce qu'ils font beaucoup de fautes parce que la structure même si elle se ressemble elle n'est pas la même donc parfois leur fait faire des erreurs [...]* » montre un mouvement entre la présence de la LM dans le microcontexte (perçue comme un obstacle à l'apprentissage du FLE) et le macrocontexte

(local et global) au moyen de la comparaison et de la proximité des langues qui fonctionnent, selon l'avis de l'enseignant, comme une incitation à l'erreur.

Le questionnaire de recherche a aussi permis de systématiser les représentations professorales (ci-dessous) de neuf enseignants concernant la place de l'espagnol dans les cours en quatrième année de FLE à l'UNA. En général, la LM est considérée par les enseignants 2, 5, 6, 7 et 9 comme un outil du *macrocontexte* qu'il faut « interdire » et « bannir » dans le *microcontexte*. Dans la réponse de l'enseignant 2, la formulation « [...] il leur est interdit de le faire » pourrait nous faire croire que l'interdiction de l'espagnol est en rapport avec une prescription du mésocontexte. Il s'agit pour nous d'une contextualisation en mention prescriptive véhiculé à travers des représentations sans qu'elle ne soit normée par le contexte institutionnel.

Pour les enseignants 4 et 8, une stratégie de comparaison est tout à fait possible dans les interactions en classe laissant la place à une démarche contrastive et à partir des savoirs préalablement acquis. Et les enseignants 1 et 3 manifestent un recours à la LM de manière modérée. Il s'agit d'un usage prudent et équilibré relié très certainement à la condition alloglotte du processus d'enseignement-apprentissage du FLE au Costa Rica.

Tableau IX. La place de l'espagnol en classe

<b>Enseignant 1</b>	L'espagnol est utilisé quelques fois dans les échanges formels et non formels entre les étudiants malgré la consigne de profiter au maximum de l'espace classe pour la communication en FLE
<b>Enseignant 2</b>	L'espagnol est utilisé très peu vu qu'il leur est interdit de le faire.
<b>Enseignant 3</b>	L'espagnol est parfois utilisé pour quelques exemples linguistiques.
<b>Enseignant 4</b>	[...] on utilise beaucoup trop fréquemment l'espagnol, dans les échanges entre eux ou avec moi [...]
<b>Enseignant 5</b>	La moindre place possible.
<b>Enseignant 6</b>	Espagnol, très peu, de temps en temps on parle en espagnol.
<b>Enseignant 7</b>	On n'utilise presque jamais l'espagnol, quelques fois pour donner une définition difficile à comprendre, mais il est interdit de parler en espagnol.

<b>Enseignant 8</b>	Étant donné qu'on travaille avec la langue, il est courant la comparaison avec l'espagnol.
<b>Enseignant 9</b>	Mes explications ainsi que la participation des étudiants se font toujours en français.

Les représentations des enseignants autour de la langue maternelle sont variées, même s'ils travaillent tous dans la même institution éducative. Cette pluralité dans les représentations professorales concernant l'usage de la LM en classe de LE relève plus des stratégies des enseignants et à leurs pratiques didactiques que des normes de l'université.

Les applications de la LM associent visiblement le microcontexte avec le mésocontexte vis-à-vis des enjeux didactiques de l'apprentissage de la LE présents dans les interactions et dans l'agir professoral. Or, il est certain que ces fonctions circulent aussi entre le mésocontexte (didactisation de la LM) et le macrocontexte quant à l'utilisation de la langue du contexte local et la mise en valeur de savoirs scolaires et de savoirs sociaux acquis précédemment.

En résumé, la présence de la LM, en usage/en action, véhicule des effets contextuels partant du microcontexte vers le macrocontexte. Lorsqu'elle apparaît en mention dans le discours des interactants, au niveau du microcontexte, il est impossible de la dissocier du mésocontexte (visée académique) et du macrocontexte (perspectives futures de travail, études supérieures, mobilité, plurilinguisme, etc). L'absence de la LM provoquerait un effacement du mésocontexte et un raccourci entre le microcontexte et le macrocontexte.

## 4.2 Présence d'autres langues

La place consacrée à d'autres langues intervenant dans le microcontexte de la classe de FLE<sup>172</sup> est examinée ici à travers les extraits des séquences LLJ203 Francés II (II-2010) et LLJ200

---

<sup>172</sup> [...] l'apprenant doit tester si le système de la langue qu'il apprend est différent de ou semblable au(x) système(s) qu'il connaît déjà [...] (Matthey, 1996 :15)

Francés I (I-2016). La catégorisation par fonctions : en usage/en action et en mention, que nous avons utilisée pour comprendre la place de la LM dans les interactions en classe et dans les représentations des enseignants, s'utilise ici de la même manière pour identifier la présence d'autres langues étrangères.

#### 4.2.1 Anglais (en usage/en action)

Dans l'extrait de la séquence LLJ 203 Francés II (II-2010), un obstacle linguistique dû à une incompréhension lexicale de l'apprenant fait son apparition. L'étudiant ne comprend pas le mot « but » car en espagnol le mot équivalent « gol » se rapproche plus du mot anglais « goal ». Les tentatives de reformulation de l'enseignante sont présentées dans l'extrait suivant :

- 4 E1 euh j'étais à San Ramon avec mes amis et je jouais au football  
5 Ens humm humm  
6 E1 et j'étais le gardien du but  
7 Ens ah ok tu étais le gardien du but très bien  
8 E1 et (3s) nous avons gagné / le match  
9 Ens ah vous avez gagné le match ok très bien combien de buts ↑ il y a eu combien de buts↑ vous avez gagné combien de buts vous avez marqué /votre équipe↑  
10 E1 ééé non  
11 Ens pas de but c'est-à-dire alors comment est-ce vous avez gagné s'il n'y a pas eu de but ↑  
12 E1 euh parce que / nous avons gagné / le score  
13 Ens le score final ah ok ↓  
14 E1 le score final euh dix pou :r six  
15 Ens dix contre six ok les points finaux de de c'était une série avec d'autres équipes  
16 E1 euh non  
17 Ens non  
18 E1 non seulement deux équipes  
19 Ens ok continue

L'enseignante reformule trois fois la question de manière à ce que l'apprenant puisse comprendre la signification du mot « but ». Pour surmonter cette incompréhension, elle devra évoquer un autre mot provenant de l'anglais « score » (voir extrait précédent).

Cependant, le manque de lexique en FLE a un impact sur la construction des énoncés de l'apprenant. Le discours semblerait presque trouver une fin : la phrase « nous avons gagné le score » se transforme en groupe nominal « le score final euh... » et finalement en un seul mot monosyllabique « non ». L'enseignant doit d'ailleurs intervenir pour qu'il continue.

L'utilisation d'anglicismes concernant le thème du *football* semblerait plus familière pour l'apprenant. La recherche d'un nouveau vocabulaire en français peut devenir un obstacle à la communication immédiate. L'anglais constitue donc pour l'apprenant la référence dans une autre langue étrangère et l'outil le plus accessible pour interagir dans le microcontexte. Il est très probable que ce soit la première langue étrangère apprise des étudiants parce qu'elle est prédominante au niveau du macrocontexte (au Costa Rica et dans le monde entier).

#### **4.2.2 Langues diverses (en mention)**

Un lien entre le *microcontexte* et le *macrocontexte* est rendu évident à travers un vif intérêt pour le plurilinguisme manifesté et défini dans le co-texte des interactants comme « *une envie de devenir polyglotte* ».

Dans les extraits suivants de la séquence hybride LLJ200 Francés I (I-2016), les énoncés des apprenants E1, E5, E17, E22, E24 montrent cette motivation de parler plusieurs langues, le besoin de développer des compétences plurilingues (polyglotte vs monolingue en contexte alloglotte) et d'avoir un vaste répertoire d'outils communicationnels dans un monde globalisé (contexte local vs contexte global).

### *Extrait 1*

- 9 E1 eh bien (rires) je crois que mon rêve est de devenir polyglotte et maintenant je parle trois langues et j'aimerais maîtriser mon français de la même manière que je maîtrise mon portugais ou mon anglais ou mon espagnol [...]

### *Extrait 2*

- 60 E5 humm quand j'ai décidé d'étudier français parce que je veux être euh euh traductrice dans littérature et interprète et aussi eh mon objectif personnel est est être un polyglotte  
61 Ens être  
62 E5 un polyglotte avant de cumuler vingt  
63 Ens pardon  
64 E5 avant de cumuler vingt  
65 Ens avant de d'avoir vingt ans

### *Extrait 3*

- 229 Ens tu aimerais apprendre d'autres langues ou  
230 E17 oui le portugais et l'italien  
231 Ens l'italien  
232 E17 l'anglais ne non  
233 E12 il n'aime pas l'anglais elle n'aime pas l'anglais  
234 Ens oui tu n'aimes pas l'anglais tu ne parles pas en anglais  
235 E17 comme ça comme ça

### *Extrait 4*

- 319 E22 j'ai commencé étudier la langue française parce que j'aime beaucoup la langue et je voudrais parler différentes langues mes difficultés sont la prononciation des sons r et les consonnes finales je sais que ne se prononcent pas mais quand je parle j'oublie parce que je suis très nerveuse et au moment de l'écoute de l'exercice d'écoute pour moi c'est difficile d'identifier les mots qui se prononcent de la même manière  
320 Ens de la même manière

- 321 E22 de la même manière et l'écriture c'est différent et et j'espère finir ces courses de manière satisfaisante parce que c'est le début d'un objectif personnel
- 322 Ens et quel est cet objectif personnel
- 323 E22 parler beaucoup de langues

#### *Extrait 5*

- 328 E24 je voudrais étudier français parce que mon professeur du collège m'a xxx à étudier la filière et aussi parce que j'aime la littérature française et les romans surréalistes et je voudrais apprendre plus sur xxx ma but est apprendre différentes langues [...]

Au niveau de la culture éducative et de la politique linguistique du contexte local, il existe une forte tendance vers le bilinguisme espagnol/anglais (la langue du pays et la langue étrangère prédominante). Quelques apprenants (E9, E15, E17) montrent cependant un certain refus de l'anglais comme dans l'extrait 3 (sus-mentionné) et les extraits suivants:

#### *Extrait 6*

- 120 E9 quand j'étais au collège j'ai commencé avec le français et c'est difficile la prononciation et la compréhension orale je vais je vais aller en France je crois que l'espagnol est avantage et que l'anglais est désavantage parce que se confond les sons je vais je veux être professeur de français et je veux parler bien le français j'aime le français

#### *Extrait 7*

- 195 E15 ma motivation pour apprendre le français c'est que j'aime la langue pour moi le français c'est la plus jolie et quand j'étais une petite fille je l'ai écouté et j'ai dit c'est une jolie langue mais après j'ai pensé que pour moi xxx très difficile de apprendre la langue donc j'ai décidé que non (rires) que le français n'est pas pour moi mais donc j'ai étudié une autre langue que je déteste (rires)
- 196 Ens laquelle
- 197 E15 (rires) l'anglais et n'est pas seulement la langue c'est la culture et donc si j'ai passé cinq ans euh en train d'étudier une langue que je déteste j'ai décidé d'étudier la langue que j'aime c'est pour ça que j'ai décidé d'étudier le français et quel autre



Le portugais est devenu une référence linguistique, culturelle et surtout économique vu la proximité géographique avec le Brésil. Et le français est une langue étrangère ancrée dans l'histoire du pays à partir de 1824 avec l'arrivée d'ouvrages littéraires français, des courants philosophiques et pédagogiques de l'époque et les cours de langue française établis à l'École de Santo Tomas<sup>173</sup> depuis 1845.

Dans les premiers cours de FLE à l'université, la LM représente « un point de départ incontournable » (Castellotti et Decarlo, 1995 :77). Et, plus précisément dans le cas de l'UNA, l'espagnol étant une langue de proximité avec le FLE, elle fonctionne comme un outil primordial de référence, d'appui et de contraste pour les interactants. L'espagnol s'infiltré souvent dans la communication entre les interactants, notamment lorsque l'acquisition de la LE se trouve en première phase et lorsque la communication rencontre à des obstacles linguistiques.

L'absence de la langue maternelle dans les cours plus avancés (4<sup>ème</sup> année d'études) donne un caractère global aux interactions et provoque en même temps un effet de *décontextualisation* de l'enseignement-apprentissage du FLE au niveau du macrocontexte par la ressemblance avec d'autres contextes d'enseignement-apprentissage du FLE en dehors des frontières costariciennes.

D'autres langues étrangères, en usage et/ou en mention, font partie des références au niveau macro. Elles sont souvent nécessaires pour faire avancer l'activité didactique et faciliter la communication et l'apprentissage du FLE. Elles apparaissent aussi souvent comme une motivation plurilingue des apprenants.

---

<sup>173</sup> Pour un panorama plus détaillé sur l'influence française au Costa Rica :

- a) <http://www.sinabi.go.cr/Biblioteca%20Digital/LIBROS%20COMPLETOS/Gonzalez%20Flores%20Luis%20Felipe/Historia%20de%20la%20influencia%20extranjera%20parte%20Cap%2014-17.pdf>
- b) [https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci3n\\_francesa\\_en\\_Costa\\_Rica](https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci3n_francesa_en_Costa_Rica)

### 4.3 Une mise en perspective de l'activité didactique

L'activité didactique est déterminée dans un tout premier abord par le mésocontexte. Elle s'inscrit dans un programme de cours conditionné par des circonstances spatiotemporelles (la durée du cours, le nombre d'heures présentiels, les laboratoires de langue, etc.) et des normes institutionnelles (les objectifs du cours en concordance avec la méthodologie et le plan d'étude, les critères d'évaluation, etc.).

L'enseignant construit son cours en fonction de cet arrière-plan mésocontextuel déterminé par l'institution et interagit dans le microcontexte à travers de nombreuses sollicitations envers les apprenants. Son guidage s'accorde de manière générale aux particularités institutionnelles et aux caractéristiques présentes<sup>174</sup> du processus d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire au moment ponctuel où a lieu l'interaction.

La consigne, la prescription et le déroulement réel de l'activité didactique réunissent des éléments indicateurs de décalages / articulations entre le micro et le mésocontexte. Etant donné que l'agir professoral et la réalisation des activités de la classe s'accompagnent parfois de résultats non prévus par l'enseignant, il existe de nombreuses possibilités de retrouver des discordances/concordances entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage.

Les décalages entre l'activité prescrite et l'activité réelle sont donc identifiés dans les séquences à partir de l'analyse de la consigne et de la prescription. Les entretiens et les documents autoréflexifs de notre dispositif méthodologique permettent d'illustrer nos constats et d'étudier en parallèle les représentations autour de ces aspects.

---

<sup>174</sup> L'enseignement-apprentissage du FLE est considéré ici comme un processus émergent et en constante évolution. Les pratiques professorales et les dynamiques interactionnelles varient selon les groupes et selon les cours.

### 4.3.1 La consigne : un indicateur de la stratégie didactique de l'enseignant

La consigne est une donnée fondamentale pour comprendre surtout les décalages et/ou les rapprochements entre la prescription comme le « lieu d'articulation des attentes et des obligations des différents acteurs » (Rivière, 2006) et le déroulement réel de l'activité. Elle est censée s'ajuster aux normes de l'institution, dans le mésocontexte, et contribuer à donner un certain ordre à la dynamique interactionnelle du microcontexte.

La consigne s'accroche autant à des contraintes institutionnelles très ponctuelles telles que la durée de la leçon, le contenu du cours, les objectifs à atteindre qu'à l'agir professoral et aux choix des stratégies didactiques, aux manières de dire et de demander de faire pour rendre les interactions efficaces, aborder l'objet d'étude et développer les compétences pour la communication en LE.

Bien que sous-jacente dans la consigne, par exemple dans le discours de l'enseignant lorsqu'il fait des sollicitations en classe, la prescription peut aussi être déstabilisée par un événement imprévu dans la classe, un besoin langagier des apprenants (vocabulaire, morphosyntaxe, grammaire, etc.) ou un obstacle d'ordre didactique, etc. Quand la consigne se heurte à l'activité réelle, les interactions sont déroutées et prennent un chemin imprévisible.

Au moyen de quelques ajustements dans son agir professoral et dans la dynamique interactionnelle, l'enseignant devrait pouvoir réagir de manière efficace à des réalités de la classe qui se détachent des prescriptions, et en cas de besoin, revenir sur ce déroutement, en en thématissant l'événement imprévu.

En général, depuis le *microcontexte*, l'activité orale va se tourner vers le mésocontexte par le fait qu'elle trouve une place et une référence officielle dans le programme de cours. Celui-ci comprend un ensemble institutionnalisé d'objectifs, de contenus et un chronogramme qui se construit pour tous les cours et de manière permanente sur une étendue de dix-sept semaines.

La séquence LLJ203 Francés II (II-2010) (voir la transcription en annexe) correspond à la semaine treize du cours selon le chronogramme du cours. L'activité didactique a eu lieu au mois d'octobre 2010<sup>175</sup>.

<b>Semaine XIII</b>	<b>Unité 11 : Décrire quelqu'un</b> – Vocabulaire : les vêtements – Comparer
18–21 octobre	– Exprimer l'accord et le désaccord

L'enseignant explique dans l'entretien<sup>176</sup> qu'il a donné une consigne aux étudiants le jour avant l'activité en question pour préparer la tâche langagière. Les apprenants devaient présenter à l'oral un personnage. Il a choisi le type de personnage que les apprenants devaient caractériser et il leur a demandé de faire une préparation des aspects linguistiques essentiels (vocabulaire, grammaire et prononciation) pour cet exercice oral.

L'enseignant a prévu l'organisation de ces interactions sous la forme de binômes et devant le groupe-classe. Il avait prévu que les apprenants participent et collaborent ensemble pour la mise en scène de la situation langagière.

L'activité commence en effet par le rappel de la consigne :

- 1 Ens pour commencer rappelez-vous qu'aujourd'hui vous devez présenter les personnages que je vous ai donné hier n'est-ce pas alors on va commencer qui veut être le premier volontairement (15 secondes) alors vous devez passer ici venir ici (l'enseignant signale avec le doigt l'endroit de la classe, devant le tableau, en face au groupe) Carolina et Samantha

La mise en route de l'activité par le professeur repose principalement sur cette consigne de l'enseignant. Il prétend opter pour une gestion des tours de parole plus ou moins libre et spontanée. Cela est rendu visible par la question : « qui veut être le premier ? » et l'emploi de

---

<sup>175</sup> Voir en annexe le programme du cours LLJ203 Francés II (II-2010) appartenant au premier module du Bachelor en Langue Française/ Bachelor en Enseignement du français.

<sup>176</sup> Voir la transcription complète de l'entretien en annexe.

l'adverbe : « volontairement ». Après quelques secondes, la production langagière des étudiants va être conditionnée par l'énoncé suivant : « vous devez passer ici, venir ici ».

Dans ce cas en particulier, l'agir professoral présente une double nature : verbale et gestuelle. Il détermine avec son index<sup>177</sup> l'espace (localisation concrète et temporelle) dans la classe où les étudiants doivent présenter leur personnage. Le doigt de l'enseignant pointe vers le devant de la classe pour compléter la consigne verbale et fournir des indications sur la manière d'accomplir l'activité didactique.

Dans l'entretien, après le visionnement de la séquence LLJ203 Francés II (II-2010), l'enseignant réfléchit à la tâche accomplie par les étudiantes. Il explique comment il a organisé l'activité d'expression orale. Il est possible de confirmer au moyen de l'extrait suivant que pour la réalisation de cette activité, il y a eu une leçon précédente avec une injonction (dire de faire) et un acte de sollicitation (une demande de dire) de la part de l'enseignant<sup>178</sup>. L'enseignant évoque plusieurs stratégies en lien avec l'objectif de l'activité et la consigne donnée :

- 1) **Une focalisation sur l'objet d'étude et les aspects formels de la langue (microcontexte en lien avec le mésocontexte) :** « *ce qui était important pour moi c'était l'application à l'oral des aspects grammaticaux et lexicaux qu'on avait travaillés* ».
  
- 2) **L'organisation des interventions orales pour la dynamique interactionnelle au niveau du microcontexte et en fonction des contraintes du mésocontexte, à**

---

<sup>177</sup> « Ce doigt est ainsi nommé parce qu'il sert à indiquer. Tendue dans le prolongement de l'avant-bras, il constitue une ligne directrice qui en a fait un instrument privilégié pour localiser ou désigner, au propre et au figuré. Il partage néanmoins cette fonction avec la tête, la main et le pouce. Bien qu'équivalents, chacun de ces véhicules va se spécialiser pour une direction, éclairer un aspect ou apporter une nuance particulière » (Calbris et Porcher, 1989 :99).

<sup>178</sup> L'activité de communication est dirigée principalement par l'enseignant en tant qu'« énonciateur plus compétent » et elle vise à « faire produire une action ou une réaction verbale » par des apprenants qui développent progressivement leurs compétences en FLE (Rivière, 2006).

savoir le nombre d'étudiants et le temps disponible pour la réalisation de l'activité didactique : « [...]j'ai choisi de le faire en groupe parce que / comme j'avais vingt-huit étudiants alors / je n'avais pas le temps pour écouter pour les écouter individuellement / alors je leur ai demandé de le faire par couple / même si j'aurais aimé **le faire** individuellement[...] » et « [...]j'allais le faire par liste / parce que les étudiants ont l'habitude de travailler avec les mêmes copains ou copines [I : oui] // alors je les ai organisés avec des personnes / avec lesquelles / elles ne travaillent pas normalement [...] »

- 3) **L'orientation de l'enseignant para rapport aux thématiques du cours** : « cela me semblait intéressant pour l'application des connaissances acquises / pour ne pas / parce que si je leur dis de choisir **elles-mêmes** le personnage / elles vont choisir **presque toutes** le même type de personnage par exemple un artiste **jamais** un agriculteur ou un policier »
- 4) **Un objectif interactionnel implicite derrière la consigne** : « il y avait un autre objectif de // au moment de travailler ensemble en principe/ ils devaient discuter en français se mettre d'accord pour préparer le le travail / se corriger elles-mêmes ou eux-mêmes / parce que comme vous avez vu il y a des étudiantes qui ont des niveaux de français **assez différents** // il y a **certains** qui parlent disons **bien** et d'autres qui ont beaucoup de difficultés // alors en travaillant **ensemble** [I : hum hum] en travaillant ensemble / elles elles ou ils pourraient se corriger s'aider »
- 5) **La gestion de l'activité didactique et des interactions d'après les objectifs linguistiques du cours (microcontexte associé au mésocontexte (d'autres cours de ce cadre universitaire sont mentionnés))**: « [...] la première partie / c'était d'organiser / la présentation à **l'oral** [I : hum] d'abord présenter les informations personnelles du personnage [I : hum] après la caractérisation physique // euh après je crois que c'était l'activité professionnelle / mes loisirs / disons que ça c'était / un des objectifs c'était l'organisation de la présentation //et l'autre c'était la comme on

*était en train d'étudier les verbes pronominaux / par exemple / là il y avait un objectif plutôt **grammatical** / l'application de cette structure de cette structure à l'oral / et il y avait aussi un /// c'était aussi pour travailler la prononciation **même si** dans ce cours // euh il y a un autre cours où l'on travaille plus spécifiquement la phonétique et la prononciation [...] »*

Tandis que dans l'extrait 1 de la séquence LLJ203 Francés II (II-2011) qui suit, la consigne pour l'interaction orale se montre au contraire assez ouverte et spontanée, a sollicitation de l'enseignant est construite à partir d'une stratégie de sollicitation et de *guidage permanent* pour la réalisation de la tâche.

- 1 Ens on va travailler un petit peu l'histoire de l'enfance n'est-ce pas ↑ une anecdote ce qui vous est arrivé quand vous étiez des enfants ↓ par exemple un anniversaire /chez la grand-mère d'accord /euh une aventure avec les amis d'accord / pensez à quelque chose de votre enfance à un moment donné / on va essayer de raconter un petit peu ce qui s'est passé quand vous étiez petits ↓ / s'il y a des volontaires c'est mieux sinon je vous demande / je vous pose des questions / imaginez quel âge avez-vous / à cette époque-là / quel âge aviez-vous / où vous étiez / si c'était une maison si c'était //que sais-je / la plage la plage le champ etc l'école par exemple le premier jour d'école / si c'est xxx d'accord / est-ce qu'il y a quelqu'un qui veuille commencer à nous raconter un petit peu une anecdote de l'enfance ou vous préférez que je pose des questions ↓ (12s) quand vous étiez petits / quels quels souvenirs d'enfance vous pouvez raconter (8s) non ↓ il n'y a pas de volontaires ↑ hum Johan tu veux commencer quand tu étais petit /de quoi te rappelles tu

Cette consigne est composée de deux parties différentes. Dans les cinq premières lignes, l'enseignant demande un contenu pour la tâche à réaliser (quoi?) : « *pensez à quelque chose de votre enfance à un moment donné* » ; et dans les lignes suivantes, il négocie la dynamique de la prise de parole (comment?) : « *s'il y a des volontaires c'est mieux sinon je vous demande / je vous pose des questions* », « *est-ce qu'il y a quelqu'un qui veuille commencer à nous raconter un petit peu une anecdote de l'enfance ou vous préférez que je pose des questions* ».

L'enseignant est très présent et s'inclut dans les interactions par son discours, notamment par des énoncés comme : « *on va travailler un petit peu l'histoire de l'enfance* », « *on va essayer de raconter un petit peu ce qui s'est passé quand vous étiez petits* ». Cela est très certainement dû au fait qu'il s'agit de débutants en FLE et qu'ils ont besoin d'un accompagnement professoral pour pouvoir s'approprier non seulement la langue étrangère mais aussi des stratégies communicatives.

Il est essentiel de rappeler ici que dans les cours de la quatrième année, les consignes sont plutôt implicites, les apprenants connaissent très bien leurs obligations, les attentes de l'enseignant et les normes institutionnelles. Il est possible d'observer par exemple dans la séquence LLJ412 Atelier d'expression orale II (II-2011), déjà présentée dans la partie 4.1.3 *Absence de la langue maternelle*, que l'enseignant ne donne pas de consigne. Il n'y a pas non plus de références explicites au contrat didactique.

Cependant, le mésocontexte joue un rôle fondamental (même si peu évident dans les interactions) dans cette étape de l'apprentissage du FLE. Les prescriptions du mésocontexte ainsi que les normes du cours instaurées par l'enseignant font partie d'un bagage commun à tous les interactants. Le contenu de ce bagage comprend tantôt des effets du microcontexte (perceptibles dans l'action) tantôt des éléments du mésocontexte (implicites dans l'action mais présents, par exemple dans le programme de cours qui rappelle les prescriptions officielles).

L'agir professoral se définit alors par rapport à l'étape de l'apprentissage du FLE à laquelle se situent les apprenants. Et l'agir professoral se transforme autour de la gestion de la parole et de l'évaluation des interventions orales des apprenants proposée dans chaque cours. L'enseignant est pourtant tout au long de la formation chargé d'accorder la parole, de poser des questions, d'affirmer, de corriger, etc.



### 4.3.2 Les décalages entre l’agir professoral et les stratégies des apprenants

Les enseignants programment les activités didactiques selon les paramètres institutionnels et le programme de cours. Or, dans le microcontexte, il y a des occasions où les apprenants expriment d’une ou d’autre manière des besoins divergents. L’enseignant doit alors pouvoir ajuster ce qu’il avait préalablement prévu à des situations d’apprentissage concrètes. Cependant, il n’est pas toujours préparé pour des changements in situ. C’est ainsi que des décalages s’infiltrent dans les interactions et peuvent bousculer l’activité prescrite.

Un exemple de décalage entre la consigne (indispensable pour la mise en route de l’activité prescrite) et l’activité réelle (interaction) peut être observé dans la leçon enregistrée en octobre 2010<sup>179</sup> (évoquée précédemment dans la partie 4.3.1<sup>180</sup>). Cette séquence se déroule dans une classe de FLE pour des débutants. Il s’agit d’une leçon située en première année (2<sup>ème</sup> semestre). Pendant le premier semestre, les étudiants ont suivi environ 252 heures de cours de langue française en présentiel<sup>181</sup>.

Dans cette séquence, les présentations orales prétendues spontanées prennent plutôt la forme d’un « écrit oralisé ». Cette forme vis-à-vis de « l’oral spontané » représente « une vocalisation par un lecteur d’un texte écrit. Il s’agit donc de toute parole lue ou récitée » (Dolz, 1998 : 55). Les apprenants lisent les copies qu’ils amènent sur la « scène » devant le groupe.

---

<sup>179</sup> Séquence LLJ203 *Francés II* (II-2010) et entretien avec l’enseignant de cette séquence.

<sup>180</sup> Voir la transcription complète de la séquence en annexe. Le co-texte contenu dans cette transcription ne rend pas très visible ce décalage, raison pour laquelle il a été choisi de privilégier l’entretien, qui contient les explications détaillées de l’enseignant par rapport au déroulement de l’activité.

<sup>181</sup> L’Université Nationale reçoit un grand nombre d’étudiants issus des écoles et des collèges publics de toutes les provinces du Costa Rica. Certains étudiants de FLE à l’UNA proviennent de zones urbaines et/ou rurales souvent très éloignées du campus universitaire. Ils ont eu généralement peu ou aucun contact avec des langues étrangères. Par manque de ressources humaines qualifiées et de fonds économiques, la qualité de l’enseignement des langues étrangères dans le secteur public est parfois insuffisante au niveau primaire et secondaire.

La lecture en FLE a surgi comme une réponse stratégique des débutants beaucoup plus rassurante pour la réalisation de l'activité didactique. Etant donné que l'authenticité des rôles sociaux requiert des normes complexes en termes de gestion des rôles, de scénarisation<sup>182</sup> et de contraintes institutionnelles, l'activité langagière n'a pas échappé à la tension de l'enjeu à surmonter par les interactants : présenter les caractéristiques d'un personnage imposé par le professeur de manière *spontanée, à l'oral et devant les autres*. Le discours écrit, mais oralisé avec certaines difficultés, a provoqué des ruptures évidentes vis-à-vis de la consigne et dans la programmation des interactions verbales. Au contraire de ce qu'a prétendu l'enseignant, les productions langagières se sont en réalité déroulées de façon plutôt mécanique.

Il existe aussi la possibilité que cet exercice se soit déroulé de cette manière à cause de l'enregistrement de la séquence. Nous en retrouvons une évidence dans l'extrait du document autoréflexif suivant : *« En ce qui concerne l'enregistrement de la séance, il faut mentionner que les étudiantes ne savaient pas qu'elles allaient être filmées ce jour-là, je le leur ai dit quelques minutes avant ; logiquement elles ont commencé à murmurer, puis elles m'ont posé quelques questions, elles voulaient savoir pour quelles raisons seraient-elles filmées et je leur ai rapidement expliqué l'objectif de l'activité. Elles étaient, visiblement, étonnées (leur regard et quelques gestes) et un peu nerveuses (elles disaient qu'elles ressentaient de la honte). Même moi, j'étais un peu nerveux, il me semble que dans ce type de situations, lorsqu'un regard externe est dans la salle de cours, on est inquiet, on sent l'obligation de ne pas se tromper et on essaye de se montrer « naturel », je crois que les étudiantes ont assumé une attitude semblable. En plus, j'ai pu remarquer, chez quelques étudiantes, un effort pour mieux prononcer, par exemple, que d'habitude, dans ce cas, il me semble qu'il s'agit d'une réponse à une idée qu'elles avaient dans la tête depuis le moment qu'elles ont su qu'elles seraient filmées : elles croyaient qu'elles seraient évaluées, voire critiquées ».*

La réflexion de l'enseignant dans l'extrait suivant rend évident que l'activité prescrite n'a pas correspondu à l'activité réalisée et qu'il s'attendait à une attitude plus spontanée de la

---

<sup>182</sup> La classe étant perçue comme un scénario ou un espace en quelque sorte fictionnel.

part des étudiantes. Les productions orales ont été anéanties par la lecture. La présence de phrases impersonnelles « *c'était...* » neutralise et assombrit légèrement le rôle de l'enseignant. Les étudiants qui devaient accomplir la tâche sont identifiables dans le discours de l'enseignant par l'utilisation d'un référent anaphorique, les pronoms pluriels « *elles* » et « *toutes* ». L'utilisation du connecteur « *même si* » souligne cette forte opposition entre la production orale *spontanée*, attendue par l'enseignant, et la lecture comme moyen de communication verbale des apprenantes pour la réalisation de la tâche. L'expression « *en principe* » vient d'ailleurs renforcer cette idée de consigne non respectée dans le déroulement de l'activité. L'enseignant évoque la stratégie de communication qu'il visait et l'instauration de l'obstacle dans le déroulement de l'activité prescrite :

4 Ens hum bon c'était un travail prévu // elles l'ont fait (2s) la séance précédente // en principe elles ne devaient pas **lire** / mais comme vous avez vu / **toutes** / ont lu alors je crois que / euh / le manque de **spontanéité** c'est tout à fait **visible** et (3s) mais disons que l'objectif c'était pas exactement ça de **lire** / c'était de présenter quelque chose de plus **spontané** / de plus **libre** pas très / donc trop **contrôlé** trop **guidé** //c'était pas l'objectif mais bon / euh elles n'ont pas eu beaucoup de temps / la séance précédente pour le faire alors / elles l'ont lu // c'était pas l'objectif mais bon...

Il y a eu l'absence d'un rappel explicite de la consigne pour cet exercice. En plus, la présence d'un certain degré d'insécurité linguistique des apprenants a empêché une réalisation plus spontanée de la tâche.

Dans l'extrait suivant, mentionné aussi dans la partie 4.3.1, l'emploi de l'expression « en principe »<sup>183</sup> et les constructions verbales évoquées dans un ordre chronologique (passé, présent et conditionnel) soulèvent cette opposition entre la consigne porteuse d'une stratégie didactique

---

<sup>183</sup> Cette expression est récurrente dans de nombreuses parties de l'entretien et montre bien comment les activités sont parfois planifiées d'une certaine manière, mais il existe toujours une possibilité qu'elles tombent dans l'imprévu.

de l'enseignant en lien avec ses représentations sur comment faciliter l'apprentissage des apprenants et le déroulement réel de l'activité face à l'obstacle : « écrit oralisé » vs spontanéité.

43 Ens il y avait un autre objectif de // au moment de travailler ensemble en principe/ ils devaient discuter en français se mettre d'accord pour préparer le le travail / se corriger elles-mêmes ou eux-mêmes / parce que comme vous avez vu il y a des étudiantes qui ont des niveaux de français **assez** différents // il y a **certains** qui parlent disons **bien** et d'autres qui ont beaucoup de difficultés // alors en travaillant **ensemble** [I : hum hum] en travaillant ensemble / elles elles ou ils<sup>184</sup> pourraient se corriger s'aider ↓

L'enseignant contextualise cette séquence en employant des verbes au passé « il y avait », « ils devaient » associés surtout à la tâche prescrite. Cependant, les constructions au présent « des étudiantes qui ont des niveaux de français assez différents », « certains qui parlent disons bien et d'autres qui ont beaucoup de difficultés » nous renvoient à une réalité concrète du microcontexte de la classe.

Dans le microcontexte de la classe, les profils linguistiques des étudiants présentent un caractère hétérogène notamment par rapport à leur niveau de français ; et l'emploi du conditionnel « ils pourraient se corriger » révèle une volonté pédagogique de l'enseignant orientée vers l'autonomie linguistique des apprenants mais manifestement située sur un champ hypothétique.

---

<sup>184</sup> Nous soulevons une confusion des pronoms personnels de troisième personne « ils » et « elles » dans le récit interactif ci-dessus. Ce référent ambigu, pour évoquer les apprenant(e)s, provoque une certaine rupture de la chaîne anaphorique dans l'organisation énonciative du discours de l'enseignant. Cette hésitation linguistique s'explique par le fait qu'il existait avant une très fréquente prédominance féminine dans les cours de FLE au Costa Rica. C'est le cas dans cette séquence. Cette situation qui était très courante à l'UNA, par le fait que l'apprentissage des LE conduisait à des professions d'enseignement et que celles-ci ont été historiquement exercées par une majorité de femmes, a déjà commencé à changer. Il existe désormais une présence masculine accrue dans les programmes de FLE à l'UNA.

Il existe d'ailleurs un prolongement du microcontexte à travers les espaces didactiques en dehors de la classe pour les études individuelles ou en petits groupes : « horas de estudio independiente », devoirs, etc., mais l'enseignant a moins d'incidence et de contrôle sur le travail que réalisent les apprenants dans ces espaces.

L'extrait suivant met en évidence que pour remédier aux décalages entre l'activité prescrite et la réalité dans le microcontexte de la classe, l'agir professoral devrait devenir plus conscient par des pratiques d'observation et de réflexion. L'activité didactique et l'agir professoral pourraient se nourrir mutuellement à partir d'une construction réfléchie et plus consciente des enseignants. Le résultat de l'analyse des décalages favoriserait une meilleure articulation entre ce que les enseignants pensent faire en classe, leurs représentations sur les stratégies didactiques les plus efficaces et ce qu'ils font réellement, contraints par des prescriptions, leur rôle au sein de l'institution et vis-à-vis des stratégies d'apprentissage des apprenants.

*« [...] Cette expérience m'a permis de partager avec d'autres collègues mon travail, de revoir mes pratiques de classe et de les analyser d'une manière plus critique et à la fois approfondie car au moment de mettre en pratique une activité de classe, on se concentre sur certains aspects très ponctuels (la grammaire, le lexique ou la prononciation) et d'autres aspects sont ignorés. En outre, cette expérience m'a incité à prendre des décisions pour essayer d'améliorer et de mieux préparer les activités d'expression orale à réaliser dans un avenir proche [...] »<sup>185</sup>*

Un autre exemple de ce décalage entre les pratiques éducatives en classe universitaire de FLE et la réalité des apprenants a été repéré dans le commentaire de l'enseignant qui a participé à la séquence LLJ200 Francés I (I-2016). Après avoir observé cette séquence, il manifeste le besoin de donner un peu plus d'importance à d'autres aspects relationnels dans les interactions tels que la motivation, l'affectivité et les intérêts des apprenants, etc. Il est évident que l'enseignant focalise son travail sur les aspects linguistiques formels de la LE, tandis que les apprenants donnent aussi un sens émotionnel à leur apprentissage. L'apprentissage de la LE est

---

<sup>185</sup> Document autoréflexif fourni par l'enseignant de la séquence LLJ203 Francés II (II-2010).

surtout engagé par les motivations, les intérêts des apprenants et les difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés (admiration/découverte/compréhension d'une langue et d'une culture étrangère, contraste/comparaison/confrontation entre la LM et la LE, insécurité/timidité dans certaines situations de communication par manque de lexique ou de maîtrise des structures formelles de la langue en étude, entre autres).

*« J'ai remarqué grâce au visionnement de cette séquence que les enseignants à l'UNA nous focalisons notre pratique professorale sur les contenus linguistiques et les niveaux de français à atteindre. Nous employons par exemple pour ce cours Francés I un manuel d'une maison d'édition française donc un matériel importé. Nous pourrions cependant créer nos propres manuels pour le cours de manière à ce qu'ils soient plus adaptés aux besoins d'un public d'apprenants ayant l'espagnol comme langue maternelle espagnol. Grâce à cet exercice d'autoréflexions, j'ai observé aussi que nous ne systématisons pas souvent les multiples facteurs qui accompagnent les interactions, tels que les émotions autour de l'apprentissage du français, les intérêts des apprenants et leurs motivations académiques et professionnelles. Nous les connaissons très souvent de manière superflue[...] »*

Dans l'extrait précédent, l'utilisation d'un manuel importé au tout début de la formation universitaire représente un indice de la contextualisation rattaché au macrocontexte (contexte international). Le manuel fonctionne comme une référence matérielle d'usage commun pour l'enseignement-apprentissage du français. Les enseignants de l'UNA utilisent des manuels provenant pour la plupart d'entre eux de la France. Ce pays symbolise une référence essentielle concernant la norme et l'usage de la langue française.

Cependant, l'emploi assidu de ces manuels ayant des contenus standardisés parce qu'ils sont vendus à grande échelle sur le plan international ne pourraient pas prendre en considération les spécificités de tous les contextes qui en font usage. Cette organisation mésocontextuelle (surtout professorale et institutionnalisée) concernant le matériel pédagogique représente une contrainte sur les contenus et les activités des cours dans le microcontexte.

En d'autres termes, l'usage du manuel importé devient une prescription institutionnelle, mais de référence internationale, qui fournit un accès rapide au macrocontexte global depuis le mésocontexte. Le fait de privilégier des références globales empêche de travailler davantage sur les particularités locales. Ce phénomène affecte alors la nature localisée du mésocontexte qui devient alors un « mésocontexte global ».

Par contre, une valorisation de la culture éducative et de la LM du macrocontexte local permet de maintenir une conscience éveillée des facilités et des difficultés spécifiques du public cible. Ces deux dernières (culture éducative et LM) déterminent en grande partie la manière d'apprendre les LE.

*« [...] Un autre aspect que j'ai remarqué est que nous négligeons fréquemment l'aspect émotionnel de la langue par faute de temps. J'ai remarqué qu'en première année nous avons un rôle très participatif et étant donné que nous sommes investis dans de nombreuses tâches en même temps : expliquer, corriger, évaluer, aider à formuler, entre autres nous écoutons parfois seulement les « erreurs » de français ou aidons les étudiants à formuler correctement leurs phrases et nous n'avons pas assez de temps ou capacité ou nous oublions de faire plus attention au contenu de leurs interventions qui est porteur de nombreuses significations affectives pour eux. Après cet exercice, je trouve qu'une conscience un peu plus éveillée du contexte costaricien et la production d'un enseignement-apprentissage plus adapté au public et aux caractéristiques de ce public pourrait permettre non seulement d'avancer de manière plus rapide et efficace mais aussi de réduire les difficultés des apprenants de FLE dans notre contexte costaricien. »*

L'enseignant de la séquence LLJ412 Atelier d'expression orale II (II-2011) considère que les décalages entre les stratégies didactiques souhaitées pour le cours en question et les stratégies d'apprentissage réelles sont surtout provoquées par certaines incidences du macrocontexte en lien avec la culture éducative, les aspects socioculturels, le contexte alloglotte dans lequel se développent les interactions, etc. Voici des extraits de son opinion :

*- « ils (les apprenants) n'ont personne avec qui parler en dehors de l'université puisqu'on trouve très difficilement des francophones dans la rue pour parler avec eux sauf si on se trouve dans un milieu bien particulier ».*

- « que le fait que notre société ne développe pas l'esprit critique ni la découverte d'autres cultures francophones c'est aussi un gros problème pour pouvoir mieux comprendre ».

- « ils (les apprenants) n'ont pas suffisamment de temps pour développer en même temps le niveau linguistique et le niveau d'analyse des situations ».

- « vivre dans un milieu alloglotte est la plus grosse contrainte parce qu'il y a aussi le formatage culturel d'une pensée qui n'est pas structurée pour critiquer et/ou analyser. Le système ici (au Costa Rica) est très paternaliste : quand est-ce qu'ils apprennent à donner une opinion ? Ils n'ont pas beaucoup d'opinion sur les choses, ils n'ont pas non plus été habitués à chercher par eux-mêmes. Donc, il y a tout ce côté de la culture qui n'est pas développé qui dans le cours est essentiel. Donc, pour moi oui c'est un gros handicap. C'est difficile parce qu'ils sont plongés toujours dans cette culture avec la mentalité de cette culture donc pour pouvoir les sortir de cette structuration c'est difficile et je crois aussi que c'est l'un des défis les plus grands dans ce cours ».

Pour recueillir plus d'informations sur cette opposition entre *prescription* et *réalité*, les représentations professorales dans la filière de français à l'UNA ont été interrogées en 2014 à travers la question suivante : « *Les activités que vous prévoyez (programme, chronogramme, contenu) sont toujours strictement accomplies ou vous devez parfois modifier la séance de cours (en fonction des étudiants ou d'autres facteurs) ?* » (voir tableau ci-dessous).

Tableau X. Activités prescrites vs activités réelles

**3. Les activités que vous prévoyez (programme, chronogramme, contenu) sont toujours strictement accomplies ou vous devez parfois modifier la séance de cours (en fonction des étudiants ou d'autres facteurs) ?**

<b>Enseignant 1</b>	a) des modifications sont réalisées en fonction des intérêts des étudiants surtout au niveau des thèmes et de la discussion en classe b) des révisions grammaticales, orthographiques, syntaxiques et lexicales sont parfois nécessaires
---------------------	---



<b>Enseignant 2</b>	<p>a) Comme on travaille la partie théorique on suit le rythme des étudiants. L'implication personnelle des étudiants est importante à ce niveau-là ce qui fait que l'analyse des différents formats prends du temps.</p> <p>b) Il a fallu faire des exercices complémentaires pour qu'ils puissent comprendre les types d'arguments.</p> <p>c) des révisions grammaticales, orthographiques, syntaxiques et lexicales sont parfois nécessaires</p>
<b>Enseignant 3</b>	Elles sont en général accomplies sauf dans quelques occasions où d'autres activités institutionnelles ne le permettent pas.
<b>Enseignant 4</b>	Nous venons à peine de commencer (trois séances à peine) le cycle, donc il est difficile de le savoir. Dans ce type de cours, il y a beaucoup de matériel disponible et tout semble intéressant : vidéos, présentations en diapos, photos, BD, récits, articles, Module du Manuel d'Autoformation enfin... Il est tellement intéressant pour eux, qu'à cause de leurs participations (individuelles ou en groupes) on doit consacrer plus de temps aux thèmes (par exemple, le thème des préjugés et stéréotypes qui a suscité beaucoup d'intérêt. On a prévu deux séances pour la préparation des projets collectifs, bien sûr guidé par le professeur. Ils veulent organiser une « rallye » ce qui a suscité non seulement de l'intérêt mais aussi des polémiques. Enfin, nous allons voir s'ils arrivent à se mettre d'accord. Parmi eux, je remarque des conflits.
<b>Enseignant 5</b>	Les activités prévues se déroulent normalement selon la programmation. Toutefois, je peux modifier l'ordre de la séance surtout en fonction des étudiants, pour qu'ils puissent tirer profit de la meilleure façon possible. Il nous est arrivé de ne pas pouvoir finir une activité dans une séance, nous rattrapons le temps la semaine d'après.
<b>Enseignant 6</b>	Malheureusement, des fois je ne peux pas terminer un livre, parce qu'ils lisent trop lentement.
<b>Enseignant 7</b>	Nous travaillons par contenu selon le programme. Alors on le suit tel qu'il est et si on n'a pas le temps de finir on reprend la séance prochaine. On a dû changer l'évaluation pour le cours d'histoire, mais avec l'accord de tous les étudiants.
<b>Enseignant 8</b>	Dans la mesure du possible le chronogramme est respecté (bien sûr il faut faire des petites modifications afin de ne pas tuer les étudiants).
<b>Enseignant 9</b>	On suit les activités proposées dans le chronogramme en fonction des étudiants mais parfois il faut faire de petits changements surtout quand il n'y

a pas le temps suffisant pour finir une activité.
---

L'Enseignant 1 mentionne par exemple des aspects linguistiques sur lesquels il faut retravailler : « *des révisions grammaticales, orthographiques, syntaxiques et lexicales sont parfois nécessaires* ».

La réponse de l'enseignant 3 rend visible la possibilité de retrouver dans ce contexte éducatif une interférence entre deux éléments du mésocontexte. Il est possible que des activités institutionnelles non prévues d'avance bouleversent un peu l'ordre de la programmation des activités. Ainsi, il est possible d'affirmer que les contraintes institutionnelles peuvent intervenir non seulement dans le microcontexte de la classe mais aussi se heurter entre elles.

Les arguments de l'enseignant 4 permettent de comprendre que la prescription du mésocontexte peut être plus ou moins contraignante selon les pratiques de chaque enseignant. Il y a une marge de négociation entre les attentes (stratégies) de l'enseignant et la motivation des apprenants. Et la dynamique interactionnelle peut subir des interférences entre des éléments du même niveau contextuel, par exemple quant à « la préparation des « projets collectifs » qui suscitent des « polémiques » et des « conflits » dans le microcontexte.

Dans la plupart des réponses, l'approche du mésocontexte s'avère plutôt souple et flexible. Il s'agit d'un agir professoral qui s'adapte aux variables du microcontexte et prend en compte les conditions d'apprentissage des apprenants, comme dans le cas des enseignants 2, 5 et 8.

Les réponses des enseignants renforcent l'idée que la programmation des activités de la classe se réalise sous l'influence d'une prescription très présente et qui correspond bien au mésocontexte (le programme de cours inscrit au plan d'études en FLE, les contraintes temporelles de l'institution telles que le nombre de leçons et la durée par semestre, l'évaluation, le niveau de langue à atteindre, etc).

Le rythme et l'accomplissement des activités n'est pas toujours en stricte concordance avec le programme du cours. Il est certain qu'il y a des difficultés ou des intérêts/besoins des étudiants pouvant provoquer certains décalages et des ruptures dans les interactions. Ces moments provoquent des discordances entre ce qui avait été prévu par l'enseignant et ce qui s'est réellement passé dans le déroulement de l'activité didactique.

Une réflexion et une prise de conscience de ces décalages pourraient permettre de mieux cibler les consignes, de jongler avec les événements imprévus du microcontexte afin de rendre les pratiques professorales très efficaces.

#### **4.4 Les stratégies de l'enseignant**

Au tout début d'un processus d'enseignement- apprentissage d'une LE, les apprenants se confrontent à deux défis : s'appropriier la langue cible pour communiquer en classe et s'en servir comme un moyen pour accéder à d'autres savoirs culturels, littéraires, etc. Au fur et à mesure que le processus d'apprentissage-enseignement de la LE avance, l'acquisition de la LE sera plus orientée vers une perspective d'accès au monde du travail (éducation, tourisme, centres d'appels, accès à d'autres filières à l'étranger, etc.).

L'enseignant et les effets du contexte jouent alors un rôle primordial. Ils sont davantage impliqués dans les interactions pour faciliter la communication, rendre accessibles les connaissances, aider les apprenants à la construction d'une interlangue et à l'appropriation des codes linguistiques et de la dynamique du cours (voire même de l'institution). C'est ainsi que dans les premières années de formation, l'enseignant doit mettre en place de multiples stratégies pour que les étudiants puissent mieux comprendre les codes linguistiques de la LE, respecter les normes institutionnelles et s'appropriier l'objet d'étude de manière intégrale.

Les stratégies didactiques se construisent selon des circonstances variables : la formation des enseignants, les objectifs du cours, le nombre d'étudiants, etc. Les interactions et la

communication en classe vont donc dépendre en grande partie de la programmation faite par l'enseignant et de sa manière de diriger les activités. En général, dans les premiers cours de FLE à l'Université Nationale, les échanges verbaux entre l'enseignant et les apprenants sont moins équilibrés. L'enseignant s'investit énormément et de manière récurrente dans les interactions parce que les étudiants doivent encore développer les compétences pour chaque cours et les outils linguistiques pour une communication fluide.

Il est possible que certaines stratégies soient plus efficaces que d'autres, d'où l'intérêt de les identifier, de les systématiser et de réfléchir aux résultats de leurs applications. Les exemples ci-dessous illustrent deux types de focalisations : sur l'objet d'étude avec un rôle protagoniste de l'enseignant, notamment en début de formation; et sur l'apprenant, lorsqu'il maîtrise bien la LE, avec une prise en compte plus évidente de ses dimensions personnelles, culturelles, socioaffectives, etc.

#### 4.4.1 L'agir professoral en début de formation

Dans la séquence LLJ203 Francés (II-2016), l'agir professoral se construit à partir d'une dynamique discursive monologique dialogique. Elle est comprise de la manière suivante :

- a) **monologique** : au niveau du microcontexte, il y a très peu d'échanges verbaux entre les interactants. Il s'agit surtout d'une dynamique interactionnelle « *asymétrique* » (Dufiet, 2012) <sup>186</sup> et d'un « *discours monogéré* », car la prise de parole est dominée par l'enseignante.
  
- b) **dialogique** : malgré le fait que le discours soit « monogéré » par l'enseignante, la prise de parole dans cette situation d'enseignement-apprentissage présente aussi une

---

<sup>186</sup> Nous nous sommes basée sur l'explication de la visite guidée comme un genre monologique dialogique dans une étude des discours, interaction et multimodalité que nous associons nous-mêmes à la classe de FLE (Dufiet J.-P (éd.), (2012) Les visites guidées. Discours, interaction, multimodalité, Trento, Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, p.24-27).

composition dialogique, puisque les interactions se construisent en fonction des objectifs du cours pour un public d'apprenants qui écoute, doit comprendre et intégrer les énoncés explicatifs de l'enseignant pour réaliser des « tâches » en LE.

La structure de la communication verbale dans cette activité didactique est basée surtout sur des consignes et/ou des explications de l'enseignant pour la réalisation de certains exercices du manuel de FLE. Il y a quelques interventions verbales des apprenants, mais ce sont des énoncés très courts pour répondre à des questions très ponctuelles de l'enseignante par rapport à l'exercice grammatical en question.

Cette séquence permet de revenir aux modèles de communication présentés dans le *Chapitre 1 Cadrage théorique*. L'activité didactique en question fait penser aux premiers modèles, par exemple ceux proposés par Aristote, Shannon et Weaver (1948), considérant la communication de manière un peu plus linéaire selon trois principaux éléments : l'émetteur (communicateur), le récepteur et le message à décoder. Dans le cas de cette séquence, il est possible d'identifier que l'enseignante interagit en tant que principal communicateur et les apprenants sont des récepteurs qui doivent décoder la logique grammaticale en FLE.

Cette séquence démontre un manque d'intégration des autres fonctions du langage, selon le modèle de Jakobson (1963): *expressive* avec plus d'implication des sentiments des locuteurs, *référentielle* associée à l'extérieur (surtout au macrocontexte local) et poétique avec une forme moins structurée (basée sur la réalisation des exercices grammaticaux du manuel en usage), etc.

Il est question d'une révision grammaticale concernant la formation des adverbes en « -ment ». Cette activité peut être associée à la préoccupation des enseignants de fournir un maximum d'outils linguistiques en début de formation pour rendre plus accessible la communication en classe et réussir ainsi les objectifs métalinguistiques de ces premiers cours, c'est-à-dire que la LE est considérée ici en tant qu'objet d'étude et comme un moyen indispensable pour les interactions verbales.

Remarquons par exemple la focalisation sur l'objet d'étude à partir de l'usage de nombreuses répliques de l'enseignante pour dire de faire :

- 1) un emploi récursif du futur proche (pour indiquer une tâche<sup>187</sup> à réaliser dans l'espace immédiat de la classe),
- 2) l'usage de l'impératif (pour demander de faire et comment faire),
- 3) la présence des verbes pouvoir (exprimant une autorisation) et devoir (compris comme une obligation pour la réalisation correcte et ordonnée de la tâche à réaliser par les apprenants).

Voyons ces exemples concrets dans l'extrait suivant (lignes 27 à 32) :

- « *...on va regarder...* »,
- « *...vous devez reconnaître...* »,
- « *...recherchez et classez...* »,
- « *...vous allez faire l'exercice ...* »
- « *...vous allez remplacer l'expression...* »,
- « *...vous devez remplacer tout ce qui est souligné...* »,
- « *...vous allez mettre un adverbe...* »,
- « *... si vous ne le trouvez pas je vous le donne mais vous allez essayer...* »
- « *...essayez vous avez quelques minutes pour le numéro 2 et on corrige...* »
- « *...vous pouvez demander à votre camarade à côté...* »

---

<sup>187</sup> Rappelons que Gajo (2014) désigne après Coste (2010 : 500) la notion de tâche comme étant une « action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats contestables ».

- 27 Ens bien alors pour savoir si vous avez compris alors on va regarder un petit peu les dialogues que vous avez en haut du livre on répète entre rapidement ferme la porte doucement quitte ta veste en disant salut en parlant va lentement vers Tarek c'est elle qui sait le mieux son texte ok alors là vous avez quelques adverbes dans les phrases que vous devez reconnaître ok alors recherchez et classez les formes qui caractérisent les groupes verbaux en gras alors vous allez faire l'exercice d'accord ensuite vous allez remplacer l'expression ou la phrase soulignée par un adverbe en ment réussite à l'examen alors Inès Inès a étudié avec beaucoup de patience alors vous devez remplacer tout ce qui est souligné avec beaucoup de patience et vous allez mettre un adverbe d'accord le deuxième c'est l'adverbe de tranquille troisième intelligence quatrième facile et avec joie peut-être celui-là si vous ne le trouvez pas je vous le donne mais vous allez essayer et dans le numéro 1 c'est très facile vous avez entre qui est souligné en gras caractère gras c'est ce qui est remarqué entre c'est en caractère gras entre comment rapidement ferme la porte comment
- 28 E doucement (tous en chœur)
- 29 Ens doucement va
- 30 E lentement (tous en chœur)
- 31 Ens lentement d'accord et on a fait l'exercice numéro 1 alors essayez vous avez quelques minutes pour le numéro 2 et on corrige
- 24.00**
- 32 Ens quelques minutes parce que xxx facile 24.17 vous pouvez demander à votre camarade à côté n'est-ce pas

Pour le démarrage de l'activité didactique, l'enseignante indique (énoncé ci-dessous) que la révision des contenus grammaticaux, notamment les pronoms relatifs, va se faire à partir de ce qui a déjà été étudié avec l'enseignante responsable des six autres heures de cours<sup>188</sup>. Cette intention de situer les apprenants par rapport à l'activité précédente s'associe à un besoin de donner une continuité et un sens aux interactions. Il s'agit d'une ligne de repères dans l'espace de la classe (« contexte interne » / microcontexte) en fonction de ce qui a déjà été réalisé, de l'objectif visé et en lien avec le choix des contenus et des compétences à développer dans la LE à l'université (mésocontexte).

---

<sup>188</sup> Rappelons ici que ce cours comprend dix heures en présentiel par semaine. Il est normalement donné par deux enseignant(e)s avec une distribution des heures de cours qui correspond à six heures et à quatre heures. L'enseignante en question est responsable des quatre heures de cours.

*« bien alors aujourd'hui on va commencer par une petite révision des pronoms relatifs /vous avez étudié les pronoms relatifs avec Karina la semaine passée » (ligne 1)*

L'utilisation itérative du connecteur « alors » par l'enseignante dans ce microcontexte didactique assure notamment la logique et la consécution de l'activité didactique. Les mots impliquant une certaine interrogation (« d'accord », « n'est-ce pas ? ») représentent aussi cette volonté discursive dialogique même si ces mots n'obtiennent pas vraiment de réponse verbale ou gestuelle de la part des apprenants dans cette séquence.

Par ailleurs, l'utilisation des deux expressions « d'accord » et « n'est-ce pas ? » dégage aussi une intention de vérifier la bonne compréhension de l'explication grammaticale fournie par l'enseignante et une progression continue<sup>189</sup> dans le développement de l'activité didactique. L'absence de réponse de la part des apprenants permet de supposer que, dans le cas de cette séquence, l'activité se déroule selon les prescriptions fournies par l'enseignante. Il n'y a aucune évidence de difficulté linguistique ou de compréhension de la tâche à réaliser, sauf un ajustement qui surgit dans l'interaction à partir de l'intervention d'un apprenant qui explique très brièvement que l'exercice a déjà été fait. L'enseignante demande donc de souligner les réponses et indique que l'exercice va être corrigé (lignes 15-19, voir annexe 5).

Les exemples suivants éclairent cette dynamique discursive monologique dialogique. À partir de la transcription de cette séquence (lignes 11-13, 19, 27, 31, 42, 44, 51), il est possible de constater que l'enseignante n'attend pas nécessairement une réponse de la part des apprenants même si un apprenant répond « d'accord » (ligne 12). Ces connecteurs employés dans les consignes par l'enseignante sont des indices de sa manière de faire avancer l'activité. En

---

<sup>189</sup> « va-et-vient constant entre signification voulue et signification exprimée par le locuteur, entre sens perçu et sens reconstruit par l'auditeur, entre connaissances et expériences acquises et celles à acquérir » (Breen et Candlin cités par Kramsch 1991 : 18).



d'autres termes, le discours de l'enseignante révèle « un tissage de consignes »<sup>190</sup> pour demander aux apprenants d'accomplir des tâches en fonction du projet d'enseignement-apprentissage universitaire du FLE. L'emploi des mots « d'accord » / « n'est-ce pas » illustre ce « tissage de consignes » et la construction dialogique du discours de l'enseignante :

- « *alors je vous laisse quelques minutes travailler **d'accord** 5 minutes et on va corriger **d'accord*** » (ligne 11),
- « *commencez s'il vous plaît et je vais préparer pour le tableau (les étudiants travaillent 2 min) vous pouvez regarder aussi le livre à la page 36 et pardon 36 pardon la partie numéro deux vous pouvez compléter avec qui que et où **d'accord** et dans la première partie seulement avec que et qui oui* » (ligne 13)
- « *alors vous le soulignez dans la sept aussi complétez le numéro un et on va le corriger c'est-à-dire vous allez me donner la réponse **d'accord** fini Ashley* » (ligne 19)
- « *vous devez remplacer tout ce qui est souligné avec beaucoup de patience et vous allez mettre un adverbe **d'accord** le deuxième c'est l'adverbe de tranquille...* » (ligne 27)
- « *vous pouvez demander à votre camarade à côté **n'est-ce pas*** » (ligne 32)

Les interactants sont d'emblée contraints par cette série de prescriptions institutionnelles. En accomplissant son rôle de médiateur, l'enseignante représente un pont entre les deux niveaux contextuels : le microcontexte (les interactions avec les étudiants) et le mésocontexte (les normes de l'institution).

Dans cette dynamique de classe, constituée par une entente mutuelle des interactants, sans répliques des apprenants à l'enseignante, tous sembleraient être d'accord avec la manière d'aborder l'objet d'étude. Chacun se retrouve ainsi dans un rôle bien défini : enseignante et apprenants interagissent sous le respect d'un contrat didactique institutionnel dont l'enseignante est la principale gardienne.

---

<sup>190</sup> Nous retrouvons aussi dans les recherches suisses en didactique des langues le terme de « liage », c'est-à-dire le sens de la tâche par rapport à des tâches précédentes et suivantes (Gajo, Grobet & Steffen, 2015 : 29).

Par exemple, la première semaine des cours à l'Université Nationale, les enseignants sont contraints de lire avec les étudiants le programme de cours. Il s'agit d'un document officiel qui fonctionne comme un « contrat didactique », c'est-à-dire que le programme contient à la fois des contenus académiques (les thématiques, la méthodologie, les rubriques d'évaluation, les normes de la classe) et des prescriptions institutionnelles (les données administratives du cours telles que le calendrier, le code du cours, les heures présentielles requises, les normes générales, entre autres).

#### **4.4.2 L'apprenant multidimensionnel dans les cours avancés**

La mise en marche de l'activité dans la séquence du cours LLJ400 *Compréhension et expression orale IV* (II-2011) <sup>191</sup> présente par contre une stratégie professorale qui mobilise différentes dimensions de l'apprenant (personnelle, sentimentale, sociale, etc). Le niveau est plus avancé et les étudiants ont plus d'outils linguistiques pour la production orale. La dynamique des interactions est conçue par l'enseignante sous la forme de discussion autour de quelques problèmes familiaux ou personnels.

Dans cette séquence, la forme de communication regroupe les fonctions du langage proposées par Jakobson (1963). Il y a une évocation de sujets assez personnels faisant appel aux sentiments des interactants (fonction expressive). Il est important de mentionner ici que la culture éducative du Costa Rica est assez ouverte par rapport à la discussion de sujets personnels en classe. D'ailleurs, les interactants montrent une bonne volonté de participer à ces échanges verbaux (fonction conative). L'enseignante dynamise les interventions orales à travers des questions qui maintiennent l'intérêt des apprenants à communiquer autour des sujets évoqués. Il est aussi possible d'observer des références qui renvoient au monde extérieur (en dehors de la classe), notamment au mésocontexte (université) et au macrocontexte (cinéma, fast-food, parc, iPhone, lycée privé, etc.) (fonction référentielle). Et quelques participations orales comportent

---

<sup>191</sup> Voir la transcription complète de cette séquence présentée dans l'annexe 6 (page lxxiii).

une fonction métalinguistique qui intègre de brèves explications ou reformulations linguistiques (surtout grammaticales et lexicales).

Les interactants sont disposés dans la classe en demi-cercle (six étudiantes et l'enseignante en face du groupe assises sur le bureau). La séquence commence par une brève présentation de certains problèmes de la vie quotidienne faite par les étudiants. L'enseignante dirige les tours de parole. Elle fait des reformulations brèves des problèmes présentés par les étudiants, ajoute des commentaires et donne la parole aux étudiantes. Son rôle de guidage de l'activité didactique à partir de réalités sociales (mésocontexte/macrocontexte) qui touchent la collectivité dans la classe laisse plus de place au développement des stratégies de l'apprenant.

Cette activité didactique pour développer la production orale des apprenants présente des remontées du microcontexte vers le mésocontexte et le macrocontexte détaillées dans ce qui suit:

- a) « **avoir une note terrible** » / « **perdre un cours** » (ligne 12). Il s'agit d'un rappel du contexte didactique. Les interactants thématisent des aspects qui correspondent à des prescriptions pédagogiques et institutionnelles. Dans le cas de l'UNA, l'évaluation des contenus du cours peut représenter une grande préoccupation pour les étudiants. La réussite d'un cours a des implications académiques et financières. Pour les étudiants ayant un appui économique ou des bourses de l'université pour suivre leurs études, perdre un cours signifie aussi perdre la bourse. La note du cours et la réussite/échec du cours mentionnées dans le microcontexte sont donc indissociables du mésocontexte et s'associent d'ailleurs à l'état émotionnel des apprenants.
  
- b) « **quand on vient des provinces...[...]ça peut donner des problèmes d'adaptation** » (lignes 23- 25). La division géopolitique du Costa Rica dans le discours de l'enseignante peut se concevoir comme un effet du macrocontexte. Ce pays est divisé en sept provinces : San José, Heredia, Cartago, Limon, Alajuela, Puntarenas y Guanacaste. Les étudiants habitent dans des zones rurales ou éloignées des principales universités ou des sièges des universités situés dans les différentes provinces, ils doivent ainsi trouver un

logement près de leur université de choix pour pouvoir poursuivre les études universitaires. Une grande partie des étudiants de l'UNA, dont l'emplacement se trouve à Heredia, proviennent des autres provinces. L'enseignante connaît cette situation. Elle est consciente qu'il s'agit souvent d'un changement brusque pour les étudiants. Étant donné que le Costa Rica est un pays relativement petit et que la vie en famille a une forte importance dans la culture costaricienne, la plupart des jeunes, à moins qu'ils ne soient dans la situation évoquée, habitent chez leurs parents jusqu'à ce qu'ils se marient.

c) « **suivre en me cachant ou finir avec lui** » (ligne 28). L'interférence de l'espagnol « seguir escondiendome o terminar con él (con la relación) » dans la construction grammaticale « suivre en me cachant ou finir avec lui » passe inaperçue, autant par l'enseignante que par les étudiantes. Elles sembleraient toutes comprendre le sens de cette phrase. La communication n'est pas bloquée. Le message est passé. Par le fait de partager la même langue maternelle, ni l'enseignante ni les étudiantes ne sont gênées par cette construction linguistique maladroite en FLE. Cette formulation de l'étudiante n'est pas seulement construite à partir d'une interférence de la LM, elle possède aussi un contenu culturel assez particulier. Il s'agit ici d'un implicite partagé et associé au macrocontexte (contexte culturel), car le fait d'avoir un petit ami en cachette est une situation très commune pour les jeunes costariciens, dont les parents ont encore une forte autorité morale sur différents aspects de leur vie.

d) « **en me cachant de ma mère** » / « **ma mère me donne de la permission** » (lignes 48, 54 et 72). Le macrocontexte apparaît ici directement dans l'interaction à travers une évocation particulière de la société costaricienne. Il s'agit de la présence encore assez régulatrice de la figure maternelle vis-à-vis de la vie des jeunes universitaires, comme s'il s'agissait de grands adolescents.

e) « **il faut être amis avant d'être plus qu'amis** » (ligne 68). Cet énoncé est une représentation d'une certaine norme sociale qui se confirme d'ailleurs par l'emploi des expressions « il faut », « c'est obligatoire », « nécessaire » et nous situe au niveau du macrocontexte. Cette question de l'enseignante renvoie de manière générale à la culture

costaricienne et plus précisément à ce qui est socialement bien accepté et ce qui n'est pas socialement accepté.

- f) « **amis avec des droits** » (ligne 70). Cet aspect contextuel du macrocontexte dans le discours de l'étudiante représente un indicateur très localisant de l'interaction. Ces mots évoqués ici sont compris par les Costariciens comme une expression typique pour parler d'une situation intermédiaire entre l'amitié et une relation amoureuse formelle. Cette construction de l'apprenant est compréhensible pour tous et a un sens dans la classe de LE parce qu'elle est en lien étroit avec la culture et la LM du contexte. L'aspect culturel est ici encodé dans la langue. En dehors de ce contexte, cette expression perdrait probablement tout son sens et devrait être réinterprétée.
- g) « **ici à l'université** » (ligne 73). L'enseignante se situe au niveau du mésocontexte à travers la question suivante : « *et combien de temps il faut être amis avant de passer à une autre étape est-ce que vous seriez vous auriez une relation avec un copain ici à l'université* ». La question posée contextualise très clairement l'interaction en question. Il s'agit d'une question évoquant une situation et contexte particuliers avec lesquels les étudiantes s'identifient tout de suite car elles répondent immédiatement « non » toutes en chœur (ligne 74).
- h) « **j'étude** » (lignes 139-149) . Pour pallier cette difficulté grammaticale de l'étudiante, l'enseignante intervient à plusieurs reprises, plus précisément dans les lignes 140 et 142 lorsqu'elle demande au groupe la conjugaison correcte et ensuite à l'étudiante de corriger la terminaison de ce verbe. Cette intervention de l'enseignante est comparable aux stratégies de révision grammaticale en début de formation. Malgré le fait qu'il s'agisse d'un cours plus avancé, situé en troisième année de formation, elle est en quelque sorte obligée d'intervenir de cette manière car la difficulté de l'étudiante persiste. Et il s'agit d'un savoir grammatical qui a déjà été évalué dans les cours précédents, depuis la première année. A ce stade de la formation, les apprenants doivent absolument maîtriser ce savoir. Raison pour laquelle l'enseignant insiste sur la correction de la terminaison du verbe.

Le début de la formation en LE s'accompagne de plusieurs effets contextuels qui s'avèrent indispensables pour l'acquisition de la LE et pour aborder l'objet d'étude. L'apprentissage de la LE est possible grâce à des connaissances préalables mais surtout grâce à une variété de stratégies didactiques mises en place par les enseignants et qui se développent pendant les interactions.

Dans les premiers cours de langue, les outils linguistiques des apprenants pour la communication sont à peine en construction, raison pour laquelle un répertoire de stratégies, surtout de la part de l'enseignant, s'intègre de manière permanente et récursive. L'enseignant est centré sur l'objet d'étude : la langue.

Tandis que les enjeux de l'enseignement-apprentissage se modifient dans les cours avancés, l'agir professoral prend une autre tournure : l'enseignant, tel qu'un chef d'orchestre, guide, accompagne, corrige, vérifie, évalue et laisse à l'apprenant plus d'espace et de liberté pour développer des stratégies d'apprentissage efficaces et en étroite concordance avec les context(e)s. Les activités didactiques et les thématiques des cours avancés se centrent surtout sur le contenu, notamment le contenu culturel. Il fonctionne toutefois davantage comme un prétexte pour perfectionner les compétences linguistiques et les stratégies des apprenants.

## 4.5 La didactisation des supports technologiques

En classe de FLE à l'UNA, le téléphone portable apparaît souvent associé aux stratégies didactiques utilisées par les interactants. Cet objet technologique s'intègre aussi aux représentations des enseignants qui doivent lui accorder une place didactique pour maintenir l'ordre dans la classe. Autour de l'utilisation du portable, il existe des enjeux didactiques, des normes institutionnelles et des implications sociales. Les régulations didactiques des outils technologiques, indissociables de l'usage social, créent des liens entre le microcontexte, le mésocontexte et le macrocontexte, comme par exemple à travers des questions telles que : comment faire face à l'usage du portable en classe? quelles sont les représentations sur la manière de gérer ces supports technologiques? et comment les interactants s'approprient-ils la connectivité sans frontières, l'accès rapide et sans poids aux informations académiques et réseaux sociaux?

### 4.5.1 Utilisation du portable en classe

La séquence LLJ203 Francés II (II-2016) offre un premier exemple de cette didactisation du portable. Quelques minutes après avoir commencé l'activité didactique comprenant des exercices grammaticaux, l'enseignante fait un rappel sur l'utilisation didactique « souhaitable » du portable<sup>192</sup>.

- 36 Ens      vous cherchez quelques mots que vous ne connaissez pas très bien oui toujours le téléphone  
vous pouvez l'utiliser mais comme dictionnaire et pas passer des messages [...]

L'emploi des outils technologiques fait partie de la gestion didactique du corps professoral. Au niveau du microcontexte, quant aux normes de la classe, l'usage des technologies telles que le portable est conditionné. Il est question non seulement de ressources technologiques pour avoir accès à des informations (signification d'un mot, traduction d'un

---

<sup>192</sup> Il s'agit dans ce cas-là d'une indication de type procédural.

terme, images, thèmes, etc.), mais aussi d'objets qui provoquent parfois l'inattention des apprenants (réseaux sociaux, appels téléphoniques, messages personnels, entres autres).

La présence du portable est d'ailleurs normée par la filière de FLE, des prescriptions sont intégrées dans les « *Normas generales (acuerdo del área de francés, en sesión 11-2014)* » à la fin de chaque programme de cours. A titre d'exemple, voyons les normes 8, 13 et 14 qui relèvent du mésocontexte et interdisent l'usage « personnel » de ce type de support technologique pendant des épreuves ou pendant les cours.

*8. Durante la realización de cualquier tipo de pruebas, el estudiante sólo podrá tener sobre la mesa el material que el profesor autorice. El uso de cualquier material y objeto no autorizado puede ser considerado fraudulento.*

*13. No se permitirá el uso de teléfonos celulares ni reproductores de MP3, y deben permanecer apagados durante la clase.*

*14. En los cursos en que se requiera el uso del laboratorio multimedia, no se permitirá el uso fuera de lo estipulado por el profesor, es decir para fines personales (correo electrónico, chateo, etc.).*

Ces normes ont été l'objet d'un consensus professoral. Elles apparaissent dans les programmes des cours comme une garantie « officialisée » du maintien de l'ordre dans la classe. Cependant, elles sont souvent rendues flexibles par les enseignants, comme dans le cas de l'enseignant de la séquence LLJ203 Francés II (II-2016) qui accepte l'usage du portable pour des fins académiques.



## 4.5.2 Des outils pour la communication avec des indices du contexte

Dans la séquence LLJ400 Compréhension et Expression orale IV (II-2011)<sup>193</sup>, la dynamique des interactions a été conçue par l'enseignante en fonction de la discussion autour de quelques problèmes familiaux ou personnels. Cette activité est définie par l'enseignante puisque le programme ne présente pas un chronogramme d'activités spécifiques. Ce choix relèverait du macrocontexte, notamment de la culture du Costa Rica. Des sujets personnels peuvent être évoqués en classe sans que cela ne provoque de gêne.

Le groupe de six étudiantes est disposé en demi-cercle et l'enseignante se trouve en face du groupe. L'enseignante dirige les tours de parole. De manière générale, elle fait des reformulations brèves des problèmes présentés par les étudiants, ajoute des commentaires et redonne la parole aux étudiantes.

Le premier problème présenté par une apprenante dans cette séquence présente des effets du macrocontexte (contexte social/culturel) qui seront détaillés à partir de l'extrait suivant (lignes 10-11) :

- 10 E2 euh bon il dit je voudrais te confier un problème qui m'inquiète en ce moment et que je voudrais résoudre mais je ne sais pas très bien comment il se trouve que ma fille adolescente fait ses études dans un lycée privé beaucoup de ses copains sont dans une très bonne situation économique beaucoup plus meilleure que la nôtre ça m'oblige toujours à parler avec elle sur notre réalité et à essayer de la rendre consciente qu'on ne peut pas se permettre certains luxes d'autre côté elle est de plus en plus solli- sollicitée par ses amis pour sortir et aller au cinéma ou faire des activités ensemble et voici mon problème je pense qu'il est temps qu'elle ait avec soi un portable pour pouvoir communiquer avec elle en tout moment pourtant elle a déclaré qu'elle ne serait pas disposée à accepter un téléphone quelconque il lui faudrait quelque chose de moderne et de sophis- sophistiqué devine un peu ce qu'elle veut un iphone moi aussi t'imagines en plus elle a dit qu'autrement elle n'aura pas de téléphone sur elle je sais que c'est de la manipulation pure mais comment XXX j'attends ton conseil

---

<sup>193</sup> Il s'agit d'un cours de la troisième année enregistré environ deux mois après le début du deuxième semestre.

11 Ens      voilà j'ai une fille adolescente et elle veut un iphone et c'est très cher et elle a dit que si elle n'a pas un iphone elle n'aura pas de téléphone parce que sortir un petit truc comme ça elle ne veut pas n'est- ce pas donc vous allez m'aider à trouver une solution je veux lui donner un téléphone mais elle n'accepte pas n'importe quel téléphone et moi je ne peux pas payer un téléphone très cher qu'est-ce que je vais faire quel est ton problème marylin le problème que tu as là

- a) « **un iPhone** » (ligne 11) : cet objet technologique est présent dans le macrocontexte, au sens très large et possède un caractère globalisant. C'est un téléphone vendu dans le monde entier. Il représente un symbole de distinction, de mode et de sophistication. Le prix de ce téléphone pourrait paraître inaccessible ou trop cher pour de nombreuses familles au Costa Rica par rapport à leur niveau de vie. Il fait l'objet de discussion dans cette activité didactique. Il est aussi associé aux deux aspects socioculturels du macrocontexte qui suivent (b et c).
- b) « **un lycée privé** » (ligne 10) : il s'agit ici d'un élément du macrocontexte qui se rend évident par la situation de parole dans cette interaction. Au Costa Rica, il existe une différence très marquée entre l'éducation secondaire privée et l'éducation publique. Le statut économique est un facteur déterminant pour avoir accès à l'éducation privée. La scolarisation avant l'université est d'une qualité supérieure dans les institutions privées au Costa Rica. Elles offrent un accès privilégié à des ressources matérielles et à des outils technologiques et se caractérisent par le renforcement des langues étrangères, souvent moins disponibles dans le système éducatif public. C'est la raison pour laquelle de nombreux parents costariciens font des efforts économiques pour donner une éducation privée à leurs enfants. De la même manière que l'iPhone, l'éducation privée au Costa Rica représente ainsi un symbole de distinction.
- c) « **notre réalité** » (ligne 10) : il s'agit ici d'un contraste entre le macrocontexte national et un macrocontexte international. La réalité, concept cité sans trop de détails, évoque la situation sociale et économique au Costa Rica, basée surtout dans ce cas concret sur le pouvoir d'achat.

Ensuite, dans la même séquence (extrait ci-dessous), le « **téléphone** » et « **le courrier électronique** » sont mentionnés et thématiques dans l'interaction lorsque la discussion des apprenants tourne autour de la fréquence des rencontres avec les copains et de la place des technologies dans les relations amoureuses. Ces interactions verbales démontrent l'emploi que font les jeunes de ces technologies dans des situations personnelles. Aborder des sujets personnels dans cette leçon est une initiative de l'enseignant, mais cela est permis dans la culture éducative du Costa Rica.

- 102 Ens ça peut devenir routinaire oui et téléphone et courrier électronique et tout ça
- 103 E tous les jours (plusieurs étudiantes répondent en même temps)
- 104 Ens toujours
- 105 E3 non pour moi non je déteste les appareils électroniques
- 106 E3 oui
- 107 Ens alors qu'est-ce que tu préfères
- 108 E3 le voir
- 109 Ens le face-à-face
- 110 E4 mais ça dépend ça dépend par exemple à le principe de mon relation
- 111 Ens au début
- 112 E4 au début de mon relation je l'ai vu trois jours ou chaque jour que nous pouvons nous voir n'est-ce pas et mais après mais maintenant
- 113 Ens oui
- 114 E4 nous nous nous nous nous nous verrons
- 115 Ens nous nous voyons oui (l'enseignante corrige au tableau)
- 116 E4 chaque fois qu'on peut mais oui tous les jours on passe on utilise le téléphone
- 117 Ens oui
- 118 E4 messages
- 119 Ens par messages qu'est-ce que vous préférez les messages ou les appels
- 120 E les messages (toutes en même temps)
- 121 Ens vous préférez les messages ce n'est pas vrai
- 122 E3 moi les appels
- 123 Ens tu préfères les appels mais ça c'est fatigant d'avoir le téléphone comme ça
- 124 E4 mais très cher aussi
- 125 Ens c'est tout à fait cher ça aussi j'imagine que vous préférez les messages par des raisons très compréhensibles
- 126 E4 oui

- 127 E3      mais je ne veux pas écrire tout tout ce que je veux dire
- 128 Ens      moi ça je le trouve ennuyeux de mettre tout en message
- 129 E1      mais on a l'habitude de le faire
- 130 E1      oui
- 131 Ens      mais alors vous traitez vous traitez les petits amis comme un ami quelconque ou non
- 132 E1      mais on peut l'appeler et parler quelque temps et après
- 133 Ens      après on continue par les messages
- 134 E3      oui
- 135 E2      mais c'est plus lente par message
- 136 Ens      c'est pas si spontané n'est-ce pas les spontanés c'est
- 137 E4      le message ce n'est pas pour dire tout c'est pour dire qu'est-ce que tu fais ah j'étude d'accord ah qu'est-ce que tu vas faire après ah oui d'accord et dans la nuit qu'est-ce que tu vas faire eh oh d'accord des choses comme ça ce n'est pas de faire un long message

Pour bien comprendre la place des ressources technologiques dans l'enseignement-apprentissage du FLE, les enseignants ont été interrogés sur les outils et les stratégies qui accompagnent les interactions dans et en dehors de la classe. Les enseignants ont mentionné dans leurs réponses la présence d'ordinateurs, de portables, d'Internet, entre autres. Ces outils permettent non seulement de renforcer la compétence linguistique des interactants, mais aussi de satisfaire des intérêts sur des thématiques qui interviendront d'une certaine manière dans l'activité didactique et/ou dans la communication en classe. C'est ainsi que les technologies tissent des liens entre le microcontexte (didactisation de ces objets), le mésocontexte (atteindre les objectifs des cours de la filière de FLE) et le macrocontexte (usage social – local et global).

Tableau XI. Outils et stratégies pour les interactions dans/en dehors de la classe

**5. Selon vous, quels sont les outils ou stratégies les plus utilisés par les étudiants en classe et en dehors de la classe ?**

<b>Enseignant 1</b>	Les ressources informatiques sont davantage sollicitées par les étudiants, mais certains utilisent aussi des dictionnaires et des ouvrages de FLE.
<b>Enseignant 2</b>	Les étudiants utilisent surtout les ressources informatiques.
<b>Enseignant 3</b>	La technologie, revoir les notes prises.

<b>Enseignant 4</b>	En classe je remarque des ordinateurs ou des portables qui sont utilisés, pour consulter des mots inconnus ou des noms propres. Je suppose que c'est un des outils les plus utilisés c'est l'internet.
<b>Enseignant 5</b>	Les vidéos deviennent sans doute un outil exceptionnel pour travailler l'histoire : documentaires et reportages sont une excellente source complémentaire.
<b>Enseignant 6</b>	Je ne sais pas, j'espère qu'ils ne cherchent pas d'extraits ou résumés des livres de l'Internet.
<b>Enseignant 7</b>	Les ressources informatiques, mais pour moi c'est plus important le travail qu'on fait pendant le cours. Ils peuvent pratiquer pas seulement la partie écrite mais aussi la partie orale.
<b>Enseignant 8</b>	Ils emploient l'Internet tant en classe comme dehors, et pas seulement pour des activités académiques...
<b>Enseignant 9</b>	Ils échangent de commentaires entre eux. Je trouve que mon défi serait de savoir comment leur donner le goût de la lecture et comment leur faire accepter que cette activité les aide à améliorer les autres compétences de la langue. Les différentes interprétations du texte suscitent même faiblement la coopération entre les étudiants ce qui mène au débat d'interprétation entre certains d'eux. Il faut alors développer ces stratégies de compréhension du texte littéraire qui commencent à peine à apparaître furtivement.

De nos jours, l'apprentissage d'une LE est impensable sans la présence de la technologie. Le portable en est un vif exemple, car il s'agit d'un outil qui facilite les processus d'enseignement-apprentissage grâce à l'accès aux savoirs et aux nombreuses applications comprises dans un seul appareil : calculatrice, calendrier, appareil-photo, caméra, etc. Cet outil fait partie d'un usage social mais s'intègre aussi aux stratégies d'apprentissage des apprenants.

Dans les cours de FLE à l'UNA, les étudiants s'en servent par exemple pour faire une « capture instantanée du tableau » au lieu d'une prise de note à la main, créer des groupes sur « WhatsApp » pour établir une communication immédiate entre eux, participer à des

réseaux sociaux, faire des vidéos, enregistrer des présentations, enregistrer des audios pour l'autocorrection de leurs productions orales, envoyer / recevoir des emails et accéder à de multiples informations sur Internet (dictionnaires, reportages, etc.). Les enseignants sont désormais amenés à réfléchir à la didactisation des technologies et à prendre en considération cette inévitable « cellulisation des espaces relationnels » provoquée par la forte présence des technologies dans presque tous les espaces de la vie quotidienne (travail, études, vie sociale, etc.).

D'ailleurs, les résultats du processus d'autoévaluation et d'évaluation externe (2012-2016)<sup>194</sup> auquel a été soumis le plan d'études du Bachelor en Enseignement du FLE à l'UNA, ont déterminé, entre autres aspects, que l'usage didactique des technologies était acceptable mais qu'il était essentiel d'améliorer la présence des TICE dans les cours<sup>195</sup>. L'opinion des étudiants diplômés en Enseignement du FLE et des étudiants inscrits dans cette filière ayant été interrogés pour les fins de ce processus d'autoévaluation a révélé que des améliorations quant à l'usage des TICE par les enseignants sont nécessaires.

Le département de français de l'ELCL de l'UNA s'est vu dans l'obligation d'inclure une réflexion et des activités académiques (discussions, formations, décisions, entre autres) autour des TICE dans le « Compromiso de mejoramiento » (Compromis d'amélioration de la qualité de la formation en question). Il s'agit d'un document officiel révisé, approuvé et signé de

---

<sup>194</sup> Ce processus visant la qualité de cette formation a déjà été mentionné dans 2.7 *La culture éducative locale et globale avec des incidences du CECR*.

<sup>195</sup> - 1.3.6 *La carrera debe demostrar que incorpora elementos que contribuyen a preparar, a los futuros graduados, para enfrentar los cambios del contexto y de la disciplina. Se cumple parcialmente, ya que la mayoría de los empleadores manifiesta su satisfacción por el cumplimiento de este criterio. Sin embargo, los graduados opinan que aspectos tales como el uso de las tecnologías como apoyo didáctico podrían mejorarse.* Informe de Evaluación externa, p. 3.

- 2.1.12 *La carrera, de acuerdo con su naturaleza, debe incorporar el uso de tecnologías de información para apoyar el proceso formativo. El 54 % de los estudiantes consideran que los profesores no hacen uso suficiente de la tecnología en sus cursos.* Informe de Evaluación externa, p. 5-6.

manière conjointe entre l'UNA et le SINAES. Ce document fonctionne comme un contrat de travail établi sur une durée de quatre ans pour faire progresser la qualité de certains aspects de la formation universitaire.

Depuis 2017, année de l'entrée en vigueur de ce plan de travail, les enseignants ont participé à des « espaces académiques » formés par des réunions et des rencontres avec des spécialistes en TICE pour réfléchir sur le rôle pédagogique des technologies dans l'enseignement du FLE à l'UNA et sur leur intégration dans le plan d'études.

Le corps professoral s'est montré « technoprudent ». Les enseignants ont convenu que les TICE s'intégreraient dans cette formation universitaire en tant qu'« axe transversal »<sup>196</sup>. Cela veut dire qu'elles sont comprises comme une attitude et une valeur en concordance avec la « mission », la « vision » humaniste de l'institution et de son modèle pédagogique<sup>197</sup>. Une autre possibilité pour l'intégration des TICE dans la formation de FLE était de devenir un « axe curriculaire » comprenant surtout des critères épistémologiques (le rapport entre la théorie et la pratique), socioéconomiques (contextualisation sociohistorique de la profession), anthropologiques-culturels (la relation entre l'être humain, la société et la nature, humanisme-spécialisation) et psychosociales (centration sur l'apprenant en tant qu'acteur principal du processus d'apprentissage)<sup>198</sup>. Cependant, à notre avis, une certaine barrière associée aux

---

<sup>196</sup> «Los ejes transversales forman parte de la filosofía y cultura institucional e incluyen conocimientos, actitudes, comportamientos, principios, valores y concepciones que están acordes con la misión, visión, valores de la universidad. Dinamizan la vida universitaria en todos sus ámbitos e inciden en la formación integral de los estudiantes y en el resto de la comunidad universitaria, puesto que se incorporan en la cotidianidad como vivencias, en las disciplinas, los contenidos y en todo su quehacer». (Dirección de Docencia, 2003, cité par Charpentier, C., Jiménez, L., Sánchez, V., 2007 : 31).

<sup>197</sup> *El modelo pedagógico se orienta a formar a los estudiantes mediante procesos comunicativos rigurosos, fundamentados en el respeto mutuo y la búsqueda de la verdad, con experiencias vivenciales que permitan el aprendizaje en cuanto a hacer, ser, aprender y convivir, e incorpora la tecnología como recurso pedagógico.* (Universidad Nacional, 2005 :41, cité par Charpentier, C., Jiménez, L., Sánchez, V., 2007 : 27).

<sup>198</sup> Selon le document institutionnel « Políticas y lineamientos curriculares » publié dans la Gaceta N°3 du 31 mars 2003. Disponible en ligne :

attitudes, aux représentations et aux croyances des enseignants s'est imposée lors de la prise de décision des enseignants sur la manière d'intégrer les TICE dans ce plan d'études.

## **4.6 Les effets de (dé)contextualisation dans le déroulement de l'activité didactique**

Dans le cadre de cette recherche, les effets de décontextualisation sont recensés lorsque les interactions présentent un caractère plus ou moins « universel », c'est-à-dire quand les interactions verbales se caractérisent par l'absence d'effets contextuels locaux, comme par exemple l'inexistence de la LM parce qu'elle n'est plus vraiment nécessaire pour faire avancer la communication dans le microcontexte. En lien avec le mésocontexte, les consignes relatives aux normes de la classe pour le bon déroulement des interactions ne sont plus explicitées. Cette absence d'effets de contextualisation donne un caractère didactique global à la dynamique interactionnelle. Et elle peut tout à fait ressembler à celle d'autres contextes d'enseignement-apprentissage des langues.

Vers la fin de la formation, il n'y a plus de rappels explicites du contrat didactique pendant le déroulement de l'activité didactique. Les apprenants ont intégré, après plusieurs années, leur rôle, les différentes normes institutionnelles et le fonctionnement des dynamiques interactionnelles. Les enseignants visent des objectifs linguistiques et interactionnels construits à partir des standards internationaux. Les références bibliographiques proviennent pour la plupart des maisons d'édition internationales. Les apprenants se concentrent plus sur les thématiques du cours que sur les difficultés linguistiques. La méthodologie et l'évaluation qui correspondent aux cours avancés<sup>199</sup> sont basées sur un travail d'affinement de la langue et

---

<http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6086/Pol%C3%ADticas%20y%20Lineamientos%20Curriculares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<sup>199</sup> Il est important de souligner ici que les enseignants doivent présenter et discuter obligatoirement le programme de cours avec les apprenants dans la première semaine du cours. L'enseignant explique la méthodologie, les thématiques, les rubriques d'évaluation, les normes du cours, entre autres.



surtout du savoir-agir/savoir-penser en FLE. Il faut rappeler que dans les derniers cours il est très difficile de trouver des interférences de la LM. Les représentations professorales sur comment il faut préparer les apprenants pour interagir après leur formation dans un contexte francophone jouent aussi un rôle essentiel dans cette projection de l'activité didactique dans le macrocontexte (contexte global).

Dans les séquences analysées ci-dessous, il n'est pas possible de rendre visibles les prescriptions du cadre institutionnel. Les éléments contextuels n'apparaissent pas. La prescription ne fait pourtant pas défaut à ces niveaux de l'apprentissage. C'est donc à travers les entretiens, les questionnaires et les documents autoréflexifs réalisés avec les enseignants que nous comprenons mieux cet « arrière-plan » des séquences et le déroulement des activités didactiques. D'où l'intérêt de mettre systématiquement en contraste les transcriptions des séquences avec les autres données de notre dispositif méthodologique.

La dynamique interactionnelle présente après plusieurs années de formation un caractère universel, standardisé et globalisé qui se centre plutôt sur le niveau mésocontextuel, notamment ce qu'il faut faire pour réussir le cours et parvenir à atteindre les objectifs linguistiques et/ou pragmatiques visés.

Tous les éléments contextuels qui se présentent dans la classe, à travers les interactions verbales ou les représentations sociales, ont pour nous un objectif précis : se situer par rapport à un savoir, faciliter la compréhension d'une tâche à réaliser, surmonter une difficulté linguistique ou culturelle, revenir sur les normes du cours ou de l'institution pour garder un ordre dans l'exécution de l'activité et/ou pour pointer<sup>200</sup> l'objectif général ou les objectifs/thématiques spécifiques du cours.

---

<sup>200</sup> Le "pointage" est un terme pour se référer à la position, l'orientation, le rythme de la tâche par rapport au curriculum (Gajo, Grobet & Steffen, 2015 : 29).

Les activités ayant lieu dans le microcontexte remontent vers le macrocontexte avec une certaine stabilité. Par exemple, dans le cours de la première année, les tâches sont organisées et guidées en fonction du manuel Echo 1<sup>201</sup>. Cet usage d'un manuel étranger ne devrait pas être anodin, car ce type de matériel didactique a souvent comme résultat que les cours soient standardisés, similaires à d'autres contextes didactiques. Ces manuels sont d'ailleurs mis à la vente dans un « contexte global » : Amérique, Europe, Asie, etc.

Il n'existe pas une gamme variée de matériel pour la didactisation de la LE produit par les enseignants dans ce contexte local. De ce fait découle l'importance d'avancer dans la recherche des spécificités des contextes particuliers pour l'enseignement-apprentissage des LE. Les résultats permettraient de constituer des repères pour que les enseignants et les chercheurs identifient les savoirs et les stratégies d'enseignement-apprentissage les plus utiles selon les caractéristiques contextuelles et fabriquent aussi leurs propres manuels. Ainsi, une contextualisation des ressources matérielles approfondie et appliquée à l'enseignement-apprentissage rendrait plus efficaces les interactions en classe et permettrait de mettre en valeur le sens particulier et contextualisé de l'enseignement-apprentissage de la LE dans les structures éducatives « locales ».

A partir du processus d'autoévaluation et d'évaluation externe du Bachelor en Enseignement du FLE, le département de français et la bibliothèque de la Faculté de Lettres de l'UNA sont devenus plus conscients du besoin de mettre à jour et à disposition des enseignants et des étudiants des ressources bibliographiques en FLE. Au niveau du mésocontexte, l'institution paie des frais d'inscription à des bases de données électroniques internationales. Et, chaque année, un budget est consacré à l'achat des livres requis par les enseignants de l'ELCL.

Cependant, il est essentiel de souligner que le matériel pédagogique employé par les enseignants est principalement importé de la France et élaboré selon la perspective actionnelle

---

<sup>201</sup> Elaboré et imprimé à Paris par la maison d'édition CLE international.

prônée par le CECR et des standards globaux. En d'autres termes, les filières de FLE utilisent un matériel qui ne tient pas compte des particularités contextuelles locales.

#### **4.6.1 Contexte didactique des interactions à caractère universel**

Dans le microcontexte de la séquence LLJ412 Atelier d'expression orale II (4ème année), les principales questions et commentaires des interactants tournent autour de la question des différences culturelles entre les deux personnages principaux du film *L'Amant* (d'après le roman de Marguerite Duras) et de leur statut économique et socioculturel.

Quant à la disposition des interactants, les étudiants sont assis en rangées en face de l'enseignante. Tout au long de cette séquence, l'enseignante se trouve devant le groupe et note les interventions orales des étudiants. Elle dirige les interactions verbales, pose des questions pour animer la discussion, fait participer les étudiants, affirme ou complète les interventions et donne la parole.

Le contexte local s'est effacé dans ce niveau avancé de la formation en FLE, car il n'existe aucune évidence de la langue maternelle (revoir à ce propos l'exemple présenté dans 1.1.3 Absence de la LM), de la culture éducative, entre autres. Nulle trace contextuelle n'est visible dans les discours des interactants. La dynamique interactionnelle renvoie à des échanges verbaux dans un contexte globalisant.

Dans le cas de cette séquence, lorsque des hésitations ou des besoins linguistiques sont manifestés par les étudiants, l'enseignante intervient pour les aider à développer leurs compétences lexicales, grammaticales ou phonétiques et/ou corriger leurs énoncés. D'autres étudiants participent aussi à la correction linguistique. Et, dans ce cours, le rôle de l'enseignante consiste à gérer non seulement les interventions, le temps et distribution de la parole des étudiants, mais aussi à formuler de nombreuses questions et commentaires pour animer la discussion.

#### 4.6.2 *Glocalisation* de la classe et représentations

Dans l'entretien, l'enseignante s'exprime à propos de son rôle dans la classe :

*« ...simplement je suis la coordinatrice parce qu'en réalité ils sont là pour parler, c'est pas à moi de parler. Je crois que c'est ça l'idéal de l'exposé parce qu'ils ont déjà tout pour discuter, parfois je peux faire un commentaire ou je peux orienter ou poser une question pour un éclaircissement par rapport à une certaine idée ou bien poser une question par rapport à ma perception de ce qu'ils sont en train de dire pour mieux orienter et essayer d'approfondir un peu plus leur analyse de la situation ; parfois aussi pour corriger certaines idées qui ont été mal perçues ou mal comprises en fonction des expériences que j'ai pu avoir... »*

Au niveau du mésocontexte, même si les interactions et les rôles enseignant-apprenants sont définis par les programmes d'enseignement-apprentissage du FLE dans le contexte didactique institutionnel de l'UNA, il faut souligner que l'évaluation et la méthodologie de chaque cours du cursus universitaire est déterminée par l'enseignant(e). Ces aspects sont liés aux représentations sur la manière d'aborder l'objet d'étude, les formes de la communication en LE et la progression des étudiants (voir ci-dessous la représentation explicitée par l'enseignante de cette séquence quant à l'évaluation de ce cours).

Dans l'extrait suivant, l'enseignante manifeste que les discussions dans ce cours sont contraintes par une évaluation du nombre et de la qualité des interventions orales de chaque étudiant. Les apprenants doivent communiquer en français leur opinion en démontrant à la fois leur niveau de langue et la compréhension du contenu thématique. Cette contrainte dans la dynamique des interactions se situe sur un arrière-plan qui n'est pas tout à fait visible dans la séquence.

Une prescription liée à sa représentation professorale sur le fonctionnement de la dynamique interactionnelle et l'évaluation est nonobstant repérable dans son discours réflexif :

*« Je trouve que c'est triste (d'évaluer toutes les participations (obligatoires) des apprenants) parce que devoir obliger des étudiants à participer, on se pose la question : bon, est-ce que je suis en train de travailler à l'université, quatrième année, futurs professionnels l'année prochaine ou est-ce que je suis en train de travailler avec des petits adolescents ? J'applique ce système d'évaluation (toutes les participations des apprenants sont évaluées selon le nombre (appréciation quantitative) et la qualité des interventions (appréciation qualitative) parce qu'il faut les forcer à parler et parce que jusqu'à maintenant, après autant d'années, toutes les années que j'ai fais ça, ça donne des résultats parce que c'est une obligation et qu'ils savent que s'ils ne parlent pas, ils ne sont pas notés et que s'ils ne sont pas notés, ils peuvent rater le cours parce qu'il y a dix pourcent de la note qui va leur manquer. Mais d'un autre côté, ça serait bien de ne pas devoir les obliger et qu'ils participent, qu'ils s'intéressent à ce qu'ils sont en train d'apprendre surtout que c'est quelque chose de complètement différent : ce n'est pas ce qu'ils voient tous les jours, c'est découvrir d'autres cultures et comme je leur dis toujours, un jour quand vous irez en France vous pouvez côtoyer toutes ces cultures. Vous pouvez même aller dans les pays et découvrir si c'est la réalité ou pas... »*

Du point de vue des représentations de l'enseignante, la phrase de l'extrait précédent : *« [...] comme je leur dis toujours, un jour quand vous irez en France vous pouvez côtoyer toutes ces cultures »* présente une croyance de l'enseignante qui pourrait s'associer à une intention didactique de travailler sur des relations interculturelles mais qui ne colle pas complètement à la réalité et au sens de l'enseignement-apprentissage du FLE au niveau du mésocontexte et de son articulation avec le macrocontexte national. Les étudiants de FLE à l'UNA n'auront pas tous la possibilité de voyager en France ou dans un pays francophone. D'ailleurs, il est important de noter ici une posture didactique de la part de l'enseignante réductrice par rapport à la francophonie, car elle est centrée surtout sur la France.

En allant du microcontexte vers le macrocontexte, les objectifs de ce cours de FLE s'articulent aux représentations de l'enseignante concernant la prescription du programme de cours :

- a) **linguistique** quant à l'apprentissage et à la maîtrise de la langue française en quatrième année à l'UNA; la forme des interactions nous situe d'emblée dans une situation

d'enseignement- apprentissage avec un sens et des contraintes préétablis par l'espace institutionnel et didactique dans lequel a lieu cette séquence. Les rôles de l'enseignant et des apprenants sont déjà stabilisés et très vite identifiables.

- b) **culturel et thématique** concernant la discussion autour des caractéristiques culturelles des pays francophones. Dans ce mésocontexte particulier, les interactions créent un pont entre le microcontexte et le macrocontexte. Plus précisément, le contenu pour la mise en place de l'activité prescrite à l'oral permet aux interactants de participer à la construction de savoirs à travers des discussions de sujets considérés « globaux », avec des pratiques plus ou moins standardisées quant à l'enseignement-apprentissage du FLE, et de construire en collectivité dans ce contexte didactique institutionnel (mésocontexte) un rôle *social* pour s'intégrer dans le macrocontexte.

Lors de l'entretien pour la séquence LLJ412 Atelier d'expression orale II, l'enseignante a explicité ses représentations quant au rôle de l'apprenant et comment se fait la projection vers le macrocontexte global, notamment à travers un « formatage mental logique » et/ou une « structuration de la pensée à la française ». Voici l'extrait :

*« En réalité, tout est basé sur le social et le culturel. En dehors du fait de formater sa pensée, tout ce qui est discuté dans le cours c'est par rapport à la culture, c'est par rapport à être conscient de sa société, des sociétés différentes, des problèmes... Donc, je crois qu'on travaille à fond cette partie-là. On est en dehors d'un monde francophone. Notre réalité est tout à fait hispanophone. Donc, déjà arriver à ce niveau-là, c'est quand même... Ils n'ont que quatre ans pour arriver à ça. Et, on sait que ce n'est pas parfait, c'est à peine le début d'un niveau convenable même si dans cette vidéo qu'on voit il y a quand même une certaine fluidité entre les différents commentaires. On voit qu'il n'y a pas beaucoup de difficultés dans l'expression de leurs idées, sauf les quelques fautes linguistiques qu'ils peuvent faire encore à ce niveau-là. Donc, je crois qu'on a réussi au moins à structurer ça. D'un autre côté, le fait de la dissertation qui est ce formatage mental logique ça n'existe pas au Costa Rica et c'est quelque chose qu'on travaille à fond qui est purement français, si pas européen, mais surtout français, cette structuration bien particulière »*

Il est aussi possible de constater dans l'extrait précédent comment le genre académique fonctionne comme un effet de contextualisation qui articule le mésocontexte et le macrocontexte. Le discours de l'enseignante démontre une volonté de juxtaposer le contexte institutionnel au contexte socio-éducatif français et/ou européen. Ce qui explique aussi pourquoi les effets du contexte en question sont moins visibles dans les cours avancés.

c) **Interactionnel**, car il s'agit de donner son opinion à partir du film et du roman *L'Amant* de Marguerite Duras, qui est une œuvre littéraire française étudiée en français et/ou dans d'autres langues, dans des pays de l'Amérique latine et/ou ailleurs. Les interactions sont aussi accompagnées de certaines représentations des interactants concernant la différence géographique, historique et culturelle des différents contextes des personnages. Une conscience subjective du contexte (un métacontexte) apparaît aussi associée à un jugement assez flou de la notion de contexte, construite apparemment à partir de certaines expériences culturelles et quelques représentations sociales.

Dans le cas de cette séquence LLJ412 Atelier d'expression orale II, les interactions, mobilisées par le texte littéraire et le film, permettent aux interactants d'articuler aussi des éléments culturels et fictifs externes à la classe au niveau du macrocontexte global. Ces effets de contextualisation sont observés notamment par l'évocation des connaissances culturelles sur les cultures étrangères et les pays francophones qui s'obtiennent à travers la littérature et le cinéma.

Il s'agit donc non seulement d'un exercice d'ordre linguistique permettant aux apprenants de démontrer leurs capacités en FLE, mais aussi d'une interaction qui demande à l'apprenant d'assumer une attitude critique. On le remarque à travers l'utilisation des expressions utilisées par les apprenants : je pense, je crois, on voit... et le développement de connaissances socioculturelles relatives à certains pays francophones. Ces connaissances sont comparées à la culture autochtone des interactants et travaillées non seulement dans cette séquence mais aussi tout au long du semestre.

L'implication de l'étudiant qui exprime son avis est très évidente. Il développe sa capacité à comprendre et discuter sur des thématiques socioculturelles des pays francophones pour comprendre les discriminations, les effets de la colonisation, les implications liées à la place sociale des personnages appartenant à différents groupes ethniques et économiques : Chinois, Français, colonisateurs, colonisés, etc.

Il est certain que ces éléments en dehors du *microcontexte* de la classe n'auraient probablement pas beaucoup d'intérêt pour les étudiants costariciens. L'articulation du *micro* et du *macrocontexte* devient possible grâce au *mésoccontexte*, à savoir selon les activités et interactions de la classe normées par les plans d'études de français dans le cadre institutionnel de l'UNA et grâce aussi à une certaine connaissance commune des phénomènes sociaux représentés dans le roman et le film analysés.

#### **4.6.3 Du microcontexte vers le macrocontexte : des cours avancés délocalisés**

Dans les lignes suivantes, il est possible d'identifier les fonctions que réalisent les interactants dans la séquence *LLJ412 Atelier d'expression orale II* (voir la transcription en annexe). L'enseignant accomplit cinq fonctions principales reliées essentiellement à son rôle dans le *microcontexte* de la classe et en lien avec des conditions didactiques qui émanent du *mésoccontexte* :

- 1) poser des questions pour animer la discussion,
- 2) donner la parole,
- 3) reprendre des éléments linguistiques, souvent par le biais d'une question, pour aider l'étudiant à s'auto-corriger, à reformuler ou à compléter son intervention,
- 4) accepter les arguments des étudiants ou donner un autre point de vue,
- 5) noter les interventions des étudiants (système de participation évaluée en fonction du nombre et de la qualité des interventions).



Un lien avec le *macrocontexte* est notamment repérable dans le cas de cette séquence à partir de l'**intention professorale** de préparer les étudiants pour assumer un rôle *social*. Cette préparation universitaire et locale représente aussi pour les interactants la possibilité de s'intégrer et de participer à des espaces académico-professionnels plus larges, en dehors du Costa Rica, c'est-à-dire dans un contexte global grâce à la connaissance de la langue française et des cultures francophones.

Dans cette séquence, des aspects de l'agir professoral tels que suivre un programme de cours, évaluer les participations, conduire les apprenants vers une construction de connaissances culturelles au-delà des frontières costariciennes sont présents de manière plus ou moins explicite.

L'enseignante accomplit presque toutes les fonctions susmentionnées de la ligne 95 à 101. Les étudiants sont ainsi sollicités par les questions de l'enseignante, ils donnent leur point de vue à travers des formules itératives dans la plupart des interventions : je pense..., je crois..., on voit..., on peut (le) voir..., on pourrait dire..., et une étudiante rappelle le caractère dialogique du contexte didactique de la classe, par exemple : E3 : ...*par rapport à la question que vous avez posée...* (ligne 29) et ...*on voit disons la réponse correcte à cette question que vous avez posée...* (ligne 102).

Il est également possible d'identifier des moments de *décontextualisation* dans des séquences avec des effets contextuels comme par exemple dans *LLJ400 Compréhension et expression orale IV-2011*, analysée dans les rubriques précédentes, lorsque l'enseignante rappelle les problèmes présentés par les étudiantes (lignes 50-58) et l'enjeu de l'activité. Dans le microcontexte, le discours de cette enseignante nous fait identifier facilement l'enjeu de l'activité didactique : faire parler les étudiantes autour des sujets en question. Ce moment de l'interaction a plutôt un caractère global dans le sens où la consigne ne présente aucun trait associé au contexte soit de l'UNA soit du Costa Rica.

Les interactions dans les cours plus avancés comprennent souvent la discussion en classe autour de certaines thématiques universelles ; les constructions verbales des interactants dans

un *microcontexte local* s'articulent de cette manière à un contexte global. Les extraits des séquences analysées présentent ainsi un caractère *délocalisant* des pratiques interactionnelles, c'est-à-dire que ces interactions en classe pourraient parfaitement correspondre à d'autres cours de FLE à l'étranger.

Les éléments locaux (langue maternelle, référence à des événements ou traits culturels costariciens, rappel du contexte de l'UNA, entre autres) sont en définitive absents ou très peu fréquents dans les cours plus avancés. La présence d'outils de réflexion *universels* pour la classe de FLE, comme par exemple dans le cas du roman et du film rattachés à un macrocontexte international avec des éléments historico-culturels étrangers pour les apprenants de FLE, sont des évidences de décontextualisation des pratiques didactiques.

Les résultats obtenus font écho à l'hypothèse présentée dans notre problématique, qui postule que les niveaux plus avancés du cursus universitaire de français à l'UNA seraient *délocalisés* parce qu'ils présenteraient moins d'interférences locales. Il n'y a aucun rappel explicite des conditions institutionnelles, et la LM, très présente en début de formation pour pallier des difficultés lexicales ou phonétiques, devient presque invisible. Les interactions verbales se rapportent alors à un contexte que nous catégorisons de *macroglobal*, c'est-à-dire sans lien avec les particularités contextuelles du Costa Rica. Ces dynamiques interactionnelles ayant un caractère *glocal* sont ainsi tout à fait transposables à d'autres lieux d'enseignement-apprentissage du FLE.

## Conclusions et recommandations

La didactique contextualisée des langues s'appuie sur la connaissance des différents contextes afin de promouvoir des interactions congruentes avec chaque « système didactique ». Inspiré des études dans ce domaine, notre recherche a contribué à documenter le lien qui se tisse entre l'activité didactique et le contexte, à travers l'analyse d'un contexte particulier d'enseignement-apprentissage du FLE.

Dans ce travail, l'étude des phénomènes de contextualisation parmi lesquels des codes linguistiques, des prescriptions institutionnelles et des spécificités socioculturelles de l'environnement local a éclairé le sens « réel » des interactions dans le contexte en question.

L'analyse de ces effets de contextualisation, qui se reflètent de manière plus ou moins évidente dans la réalisation de l'activité didactique, a mis en évidence l'interrelation entre les éléments du contexte, la dynamique interactionnelle en classe et les représentations des enseignants.

Le but principal de ce travail était de trouver sur ce terrain particulier au Costa Rica des traces de la contextualisation dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Pour aborder la complexité de ce contexte, il a fallu travailler sur la base d'un ensemble original d'éléments de description étant tous de nature très diversifiée tels que les *prescriptions*, les *consignes*, le *portable en tant que support technologique normé par l'institution et thématiqué en classe et la présence de la LM*.

Il a aussi été nécessaire de trouver un fonctionnement méthodologique pour tenter de répondre à nos questions de recherche et pour regrouper ces éléments de description. Ainsi, pour surmonter cet enjeu, la *perspective ascendante* a joué un rôle fondamental. Elle nous a permis non seulement de catégoriser ces éléments de description très divers, selon leur lien avec le *micro*, le *méso* et le *macrocontexte* ; mais aussi d'appréhender les phénomènes singuliers de structuration des interactions dans la classe de FLE. De cette manière, nous avons pu saisir les

incidences directes ou moins directes du contexte et des représentations professorales sur les pratiques didactiques.

### **La contextualisation en action et la contextualisation en mention**

Notre étude a également contribué à créer une différenciation originale autour de la notion de contextualisation pour aborder les différents types de données comprises dans notre dispositif méthodologique (séquences, entretiens, questionnaire et documents autoréflexifs).

La catégorie de contexte(s) micro, méso et macro et la perspective ascendante proposées dans cette thèse ont permis de situer les aspects de la contextualisation et de comprendre les mouvements et les interrelations des contexte(s) dans les interactions en classe et dans les représentations du corps professoral du département de français à l'UNA. Sans ce découpage épistémologique et pragmatique, il aurait été impossible d'aborder la complexité de notre objet d'étude.

Deux types de contextualisation ont été déterminées à partir de ce contexte : **la contextualisation en action/ en usage/dans l'agir**, lorsque les effets du contexte apparaissent directement dans les interactions ; et **la contextualisation mentionnée/en mention** lorsque ces effets sont thématiques à l'intérieur de l'activité didactique et qu'ils deviennent un objet ou sujet du cours. Ce type de contextualisation en mention apparaît surtout dans les discours des interactants lorsqu'ils réfléchissent sur l'influence du contexte dans le système didactique, notamment dans les données qui documentent les représentations professorales.

Dans un premier temps, des séquences de cours ont été examinées pour identifier les effets du contexte -en action- dans les interactions en classe et pendant la réalisation de l'activité. Et, dans un deuxième temps, dans la perspective de compléter les résultats obtenus, après avoir étudié les éléments du contexte avec un regard ascendant, ils ont été mis en parallèle avec les représentations professorales - en mention-. Ceci a donné du relief aux particularités contextuelles observées et a rendu possible une meilleure compréhension des liens entre le microcontexte, le mésocontexte et le macrocontexte.

Nous synthétisons ici les effets contextuels les plus saillants que nous avons recensé et qui nous ont permis d'approcher le sens et/ou les contraintes sur le scénario de la classe de FLE.

### **Les prescriptions**

Les prescriptions ont bénéficié d'une attention singulière parce qu'elles ont une fonction transversale dans l'enseignement du FLE. Notre analyse a démontré qu'elles représentent une manière de régler le fonctionnement de la classe, de stabiliser autant l'agir professoral que le rôle des apprenants pour la réalisation de l'activité didactique et la mise en place des dynamiques interactionnelles.

Les prescriptions, indispensables pour gérer la communication en classe entre les apprenants et l'enseignant, ont été principalement observées dans le microcontexte et dans le discours des enseignants, mais toujours en lien avec le niveau du mésocontexte (l'institution éducative) et le macrocontexte (le contexte local et global). D'ailleurs, à l'UNA, les prescriptions se transforment selon le niveau d'apprentissage dans lequel elles se situent par rapport au programme, c'est-à-dire qu'elles sont beaucoup plus présentes et lisibles dans les niveaux débutants (surtout en première année) et qu'elles se dissipent et deviennent implicites dans les cours avancés de la quatrième année.

L'observation minutieuse des séquences et l'étude du discours des enseignants a permis de déduire que les prescriptions ont un impact important sur l'agir professoral. En début de formation, les enseignants focalisent toute leur attention sur l'objet d'étude, notamment sur les aspects grammaticaux, morphosyntaxiques, phonétiques, etc. Les activités sont davantage guidées par l'enseignant. Il est le principal régulateur de la classe et s'occupe de diriger de manière permanente non seulement les activités didactiques mais aussi, dans la plupart des cas, la prise de parole.

Dans les cours de la première année, l'agir professoral et le discours des enseignants (d'après les représentations issues des entretiens) démontrent que l'activité didactique colle davantage au programme du cours et aux normes prescrites par l'institution. Cette monogestion

donne souvent aux interactions et à la communication en classe un caractère très asymétrique, mécanique et linéaire (émetteur-récepteur).

Or, dans les niveaux avancés, le contrat didactique et le programme de cours, symboles à part entière du fonctionnement prescriptif, au niveau du mésocontexte, sont généralement très implicites et moins visibles car ils sont à ce stade-là et depuis plusieurs années reconnus et partagés par tous les interactants.

Les niveaux contextuels sont mobilisés selon le niveau de connaissance de la langue française, la dynamique institutionnelle (agir professoral, contrat didactique pour chaque cours, compétences à développer, niveaux de langue à atteindre), les particularités de la culture éducative (macrocontexte local) et le profil du futur professionnel d'après une visée « globale » (macrocontexte national/ international).

### **L'usage ou l'absence de la langue maternelle**

Dans le cas de la LM en classe de LE, il a été constaté que la LM représente « un point de départ incontournable » (Castellotti et Decarlo, 1995 :77). Elle intervient beaucoup dans les premiers cours pour ne pas bloquer la communication, faire avancer la dynamique interactionnelle, accéder au sens, comparer, faciliter une explication/une information, reprendre une consigne, etc. Ce phénomène se rapproche beaucoup de celui de la prescription, qui présente une plus forte incidence au début de l'apprentissage. Dans le cas des cours avancés, le traitement de la prescription et de la LM fonctionne aussi de la même manière : les traces se sont effacées même si elles continuent à faire partie de l'arrière-fond de la classe. Cet arrière-fond, qui implique en quelque sorte une volonté de suivre des pratiques didactiques standards, donne sens et exerce des contraintes sur l'usage – ou plutôt l'absence – de la LM.

La place que la LM occupe dans l'enseignement-apprentissage du FLE à l'UNA n'est pas normée directement par l'institution. C'est en analysant le discours des enseignants dans les entretiens et dans les questionnaires qu'il a été possible de démontrer que les enseignants ont chacun une représentation du rôle de la LM. Certains trouvent qu'elle est utile pour

l'apprentissage du FLE et d'autres considèrent qu'il faudrait l'interdire. Les résultats ont aussi démontré que ces représentations sur la présence ou l'absence de la LM en classe de FLE s'expliquent surtout par le contexte d'enseignement homoglotte et la formation reçue par les enseignants. Cependant, elles présentent un caractère très prescriptif dans la mesure où elles dictent à l'enseignant, comme s'il s'agissait d'une norme, la manière d'aborder ou de bannir la langue maternelle dans la classe. Les références à la LM en classe s'identifient dans cette étude comme une stratégie professorale, surtout au moment d'initier l'apprentissage de la LE, pour rendre plus accessible l'acquisition de la nouvelle langue et culture et mettre en contraste les savoirs préalables et les nouveaux savoirs. Cette stratégie est abandonnée au fur et à mesure que les cours avancent. Elle devient moins nécessaire. Cette absence de la LM en classe répond aussi au besoin de créer un espace d'immersion linguistique dans la classe qui n'existe pas extra-muros et de mettre une certaine distance entre deux langues de proximité.

### **La décontextualisation des interactions**

Il a aussi été démontré que ces deux phénomènes autour de la prescription et de la LM provoquent une décontextualisation des interactions. Dans la mesure où les cours avancent, les effets de la contextualisation propres au contexte institutionnel (mésocontexte) et au contexte local (macrocontexte national) disparaissent. Cela a été surtout observé dans les cours de la quatrième année, où les interactions en classe de FLE présentent des formes d'enseignement assez standardisées. Les interactions et les représentations rejoignent ainsi la surface du macrocontexte (contexte global/international) comme s'il s'agissait d'un mouvement unilatéral.

Selon la plupart des représentations fournies par les enseignants interviewés, la LM ne serait plus nécessaire pour les interactions en classe lorsque la connaissance de la langue et des normes de la classe sont bien intégrées. Par ailleurs, la classe de français devient un espace de discussion culturelle attaché à une francophonie portée surtout par des références françaises.

## Recommandations

La réflexion portée sur les effets de contextualisation favorise une prise en compte plus éveillée et consciente des éléments qui interviennent dans la classe et de leur pertinence. Sur la base de nos résultats, il serait profitable de réfléchir à une harmonisation entre la prescription institutionnelle et internationale, le contenu formel du programme du cours et les stratégies et les motivations des apprenants.

Il serait d'ailleurs convenable de mettre un peu plus en valeur en début de formation la place qu'occupe la LM et la culture des apprenants. Cela favoriserait non seulement une stratégie professorale pour pallier des problèmes de communication (déjà existante) mais aussi le développement d'autres formes d'enseignement comme par exemple l'utilisation d'une démarche contrastive s'appuyant sur les connaissances linguistiques préalables (grammaticales, lexicales, morphosyntaxiques) et sur d'autres pré-aquis des apprenants (langues étrangères, expériences sociolinguistiques et culturelles, entre autres).

A notre avis, il serait aussi important d'ouvrir une place à l'émotionnel dans la classe de LE, depuis le début de la formation, étant donné que la motivation des apprenants représente un moteur pour faire progresser l'apprentissage. Il s'agirait d'un moyen pour que les enseignants puissent gérer de manière efficace les possibles difficultés et/ou obstacles qui pourraient surgir dans la dynamique des interactions et lors des décalages entre les activités prescrites vs réelles.

A partir de nos constats, nous concluons qu'il serait pertinent de :

- a) repenser les pratiques didactiques, notamment l'agir professoral qui est basé en début de formation sur l'accomplissement d'un certain nombre de prescriptions et d'un travail très centré sur les formes grammaticales, syntaxiques et phonétiques.
- b) réfléchir à la construction des consignes qui déclenchent et guident le déroulement de l'activité didactique, étant donné qu'elles sont essentielles pour mener à bien les



interactions mais qu'elles contiennent aussi le poids des prescriptions institutionnelles.

- c) remettre en question les représentations professorales qui ne s'adaptent pas au contexte actuel et comprendre à quel point elles peuvent être façonnées par des attentes et des standards internationaux.
- d) renforcer les liens entre l'agir professoral, les stratégies d'apprentissage des étudiants et les ingrédients socioculturels (thématiques, intérêts des apprenants, caractéristiques du public visé, etc.) qui interviennent dans ce processus d'enseignement-apprentissage du FLE.
- e) faire mieux correspondre les pratiques didactiques et le contexte d'enseignement-apprentissage de la LE au moyen de ressources pédagogiques mieux adaptées ou produites dans le contexte d'enseignement-apprentissage du FLE.

Dans le cas du Costa Rica, le contenu du plan d'études (sauf les formalités : nombre d'étudiants, les dix-sept semaines de cours, les laboratoires, etc.) et les formes d'enseignement-apprentissage sont déterminés par les enseignants à travers des réunions qui s'effectuent tout au long de l'année ; d'où l'importance de faire avancer et de connaître les résultats des recherches en DDL, de stimuler des réflexions autour des pratiques didactiques en vigueur, de proposer des innovations pour l'enseignement-apprentissage, de trouver un chemin éducatif inspiré par l'harmonie entre la culture éducative locale et le(s) différents niveaux contextuels.

### **Perspectives ouvertes pour les recherches portant sur la contextualisation**

Notre recherche, basée sur une réflexion autour des particularités d'un contexte universitaire d'enseignement-apprentissage du FLE, ouvre de nouvelles pistes de réflexion sur les pratiques didactiques.

La recherche sur la contextualisation de l'enseignement-apprentissage des langues prétend faire évoluer l'agir et les représentations professorales afin de promouvoir des interactions plus adaptées aux contextes. Les résultats de la recherche en DDL éveillent notre conscience sur le besoin de promouvoir des modèles de communication plus efficaces, innovants et qui correspondent à la « réalité » de chaque contexte.

La compréhension du fonctionnement de la dynamique interactionnelles et des particularités contextuelles agissant sur l'enseignement-apprentissage d'une LE permet certainement de se centrer moins sur l'objet d'étude et plus sur les motivations et les stratégies des apprenants. Notre étude a démontré que l'apprenant devient un sujet sur lequel on est plus centré vers la fin du plan d'études. Néanmoins, il serait utile de réfléchir à cet agir professoral afin d'analyser les résultats d'une centration sur les apprenants depuis le début de formation.

Cette recherche ouvre aussi la possibilité de définir des lieux d'intérêt en vertu des enjeux de l'enseignement-apprentissage d'une LE en milieu alloglotte et d'une articulation plus réfléchie entre le « contexte local » et le « contexte global ».

D'après cette perspective en didactique contextualisée d'adapter le plus possible l'enseignement-apprentissage des langues au contexte, il faudrait par exemple se poser la question de l'usage et du rôle du manuel standardisé pour des contextes singuliers. Une réflexion sur l'usage le plus adéquat se veut nécessaire pour chaque contexte. Élaborer un manuel tenant compte des spécificités du contexte, faire des ajustements contextuels au manuel standardisé ou faire un usage intégral du manuel importé sont des options à examiner en profondeur, qui dépendent de la culture éducative et sont déterminées par le stade de formation/ acquisition de la LE, notamment selon les niveaux de chaque programme d'études.

Dans ce domaine de la didactique des langues, il serait aussi fondamental d'établir des points de rencontre entre les différents acteurs du FLE en Amérique latine ; de repenser les objectifs des cours selon le contexte et le type d'enseignement scolaire, universitaire, public, privé ; de fixer le niveau de langue à atteindre d'après le profil spécifique des apprenants et de la visée socio-professionnelle et non pas à partir de « standards globaux ».

Dans cette perspective et au-delà des frontières du Costa Rica, nous espérons vivement que cette thèse contribue à promouvoir la discussion autour de la contextualisation des interactions en classe de FLE, à parvenir à des consensus sur les manières d'aborder la LE (prescriptions, LM, agir professoral, thématiques des cours, etc.) et à faire bouger les pratiques didactiques pour qu'elles soient en pleine concordance avec le sens et les contraintes des contextes particuliers actuels.

## Bibliographie

Alfonsi L. dans « Jean LOHISSE (1998). Les systèmes de communication. Approche socio-anthropologique, Communication [En ligne], vol. 21/1 | 2001, mis en ligne le 30 octobre 2015, consulté le 12 avril 2018. <http://journals.openedition.org/communication/5440>

Arditty, J. (2005). « Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche », dans Cicurel, F et Bigot, V (éds) Numéro spécial Les interactions en classe de langue : contextes, ressources, enjeux. Le français dans le monde. Recherches et applications. CLE international, Paris.

Azzeddine M. (2009). Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens. Linguistique. Université Abou-Bakr Belkaïd de Tlemcen.

Bajrić S. (2009). Linguistique, cognition et didactique, Paris, PUPS.

Bange, P. (1992). Analyse conversationnelle et théorie de l'action. Langues et apprentissage des langues. Hatier-Crédif, Didier, Paris.

Barthélémy, F. (2017). Regard historique et interrogations prospectives sur l'évolution du champ du FLE dans Les cahiers de l'asdifle, Le FLE dans tous ses états : dialogues avec Louis Porcher. CLE international. Paris.

Beacco, J.-C. (2001). Représentations métalinguistiques ordinaires et apprentissage des langues. Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones. Le Français dans le monde. Numéro spécial.

Beacco, J.-C (2002). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Didier, Paris.

Beacco, J.-C (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Didier, Paris.

Beacco, J.-C. (2010). La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. DIDIER. Paris.

Beacco, J.-C (2011). « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures » dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (sous la direction de) Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : EAC en partenariat avec l'AUF, pp.31-40.

Berlo, D. (1960). Les processus de communication. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique, de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet. Le Français à l'Université, 2, AUF.

[http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf\\_Journal\\_AUF\\_14-2-3.pdf](http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf)

Blanchet P. & Asselah-Rahal S. (2009). « Introduction : pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans Blanchet P., Moore D. & Asselah- Rahal S., Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, AUF / Éditions des archives contemporaines, Paris, 9-16.

Blanchet, P. (2011). « Nécessité d'une réflexion épistémologique » dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (sous la direction de) Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : EAC en partenariat avec l'AUF.

Blanchet, P. (2015). Contextes et contextualisations didactiques : définitions, enjeux théoriques, méthodologiques et interventionnistes. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), Guide pour la

recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Édition revue et complétée (p. 107-110.). Paris : Agence Universitaire de la Francophonie / Éditions des Archives Contemporaines.

Bronckart, J., & Chiss, J. (2002). Didactique. Encyclopaedia universalis. Paris : Universalis. Disponible en ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37504>

Bucheton, D. (2008). « Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelles » dans Bucheton, D. et Dezutter, O. (sous la direction de) Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, Un défi pour la recherche et la formation, De Boeck, Bruxelles, pp. 7-14.

Calbri, G. et Porcher, L. (1989). Geste et communication. Langues et apprentissages des langues. Hatier-Crédif, Paris.

Castellotti, V. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère, CLE International, Paris.

Castellotti, V., De Carlo, M. (1995). La formation des enseignants de langue, Paris : CLE international.

Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèse et évolutions d'une notion-concept. In: P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées (pp. 241-252). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Castellotti V. (2014). « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? » dans Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. & Spaëth, V., (coord.), Actes du colloque international Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des

langues. [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes\\_colloque\\_contexte\\_global\\_et\\_contextes\\_locaux\\_sorbonne\\_nouvelle\\_paris\\_3\\_2014.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf).

Cicurel, F. (2011a). « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser » dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (sous la direction de) Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : EAC en partenariat avec l'AUF, pp.323-336.

Chardenet, Patrick (2011). « Index notionnel et factuel » dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (sous la direction de) Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : EAC en partenariat avec l'AUF, pp.31-40.

Charpentier-Esquivel, C., Jiménez-Reyes, L., & Sánchez-Molina, V. (2007). La incorporación de ejes transversales en la educación superior: el marco institucional y el acompañamiento como condiciones para el éxito. Revista Electrónica Educare, 11(2), 23-42. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1332>

Cicurel, F. (2002). La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe. AILE 16.

Cicurel, F. et Bigot, V. (eds) (2005). Les interactions en classe de langue : contextes, ressources, enjeux. Le français dans le monde. Recherches et applications. CLE international, Paris.

Cicurel, F. (2011b). Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe, Didier, Paris

Clot, Y. (2001). « Editorial », Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, n°146, pp. 7-16

Clot, Y., et al, (2001). « Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, n°146, pp. 17-25

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

Coste, D. (1985). « Métalangage, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ». DRLAV (Université de Paris VIII) 32 ; 63–92. Disponible en ligne : [https://www.persee.fr/doc/drlav\\_0754-9296\\_1985\\_num\\_32\\_1\\_1022](https://www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1985_num_32_1_1022)

Coste, D. (2002). « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? », AILE, no 16. Disponible en ligne : <http://aile.revues.org/document747.html>

Coste, D. (2005). « Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste », Service des Editions, Lyon.

Dabène, L. (1984). « Communication et métacommunication dans la classe de langue », in L. Dabène et C. Foerster (éds.), Interactions : les échanges langagiers en classe de langue, Grenoble, Ellug, 129-138.

Dabène, L., (1990). « Pour une didactique de la variation » dans Dabène, Cicurel et al. Variations et rituels en classe de langue, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hatier-Crédif, Paris, pp.7-21.

Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., Foerster, C. (1990). Variations et rituels en classe de langue, Paris : Hatier-Credif (coll. Langues et apprentissage des langues).

Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette.

Debono, M. (2014). « La contextualisation, une dynamique glocalisante ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements » dans Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V., (coord.). Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en



didactique des langues ». Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014, FIPF, 125-139. [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes\\_colloque\\_contexteglobal\\_et\\_contextes\\_locaux\\_sorbonne\\_nouvelle\\_paris\\_3\\_2014.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexteglobal_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf).

Debono, M. et Pierozak, I. (2015). Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia. Les cahiers de l'ACEDLE, 12(1), 23-53. Disponible en ligne : [http://acedle.org/old/IMG/pdf/3\\_\\_M-Debono\\_et\\_I-Pierozak.pdf](http://acedle.org/old/IMG/pdf/3__M-Debono_et_I-Pierozak.pdf).

Defays, J.-M., Deltour S. (2015). Le français langue étrangère et seconde. Belgique. Mardaga

Diufet, J.-P., (2012). Les visites guidées. Discours, interaction, multimodalité. Trento : Collana Labirinti n.138.

Dkhil S. (2014). Béhaviorisme: la science du comportement. Disponible en ligne: <http://saoussendkhil.over-blog.com/2014/03/behaviorisme-la-science-du-comportement.html> (Consulté le 13 mars 2018)

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école. ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux.

Durkheim, E. (1992) [1925]. L'éducation morale, 2a ed., Paris: Presses Universitaires de France (PUF).

Fath, N.-E. 2009b. « De la notion de contexte en didactique du FLE ». Contacts et Contrastes de Langues, Synergies Algérie, N° 8. P. 33-44. Disponible en ligne: <http://gerflint.fr/Base/Algerie8/nour.pdf>

Fillietaz, L. (2005). « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants : quelques réflexions issues des théories de l'action » dans Cicurel, F et Bigot, V (éds.) Numéro spécial :

Les interactions en classe de langue : contextes, ressources, enjeux. Le français dans le monde. Recherches et applications. CLE international, Paris, pp. 20-31.

Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni, M. L. (2008). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. In L. & S. Filliettaz M.-L. (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck. Disponible en ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:14452>

Forel, C. (1999). De la didactique de la langue maternelle selon Bally à l'enseignement des langues étrangères. *Cahiers Ferdinand De Saussure*, (52), 285-293. <http://www.jstor.org/una.idm.oclc.org/stable/27758594>

Gajo, L. (2000). « Lieux et modes d'acquisition du FLE : enseignement, pratiques, pratiques d'enseignement » dans Gauthier et Jeanneret (éds) *Français langue étrangère en milieu homoglotte et alloglotte : quels enseignements pour quelles pratiques effectives, quelles pratiques effectives après quels enseignements ?* Bulletin vals-asla, numéro 71. Association suisse de linguistique appliquée. Neuchâtel, pp.15-33.

Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg: Editions universitaires.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Paris.

Gajo, L. (2014). « Quelques notions pour saisir le niveau mésointeractionnel dans l'interaction didactique plurilingue : liage, pointage, progression, séquence » dans Gradoux et Jacquin (éds) *Le niveau mésointeractionnel : lieu d'articulation entre langage et activité*. Cahier de l'ILSL, n°41, 2014. pp.137-169. Disponible en ligne: [http://www.academia.edu/11346231/Le\\_niveau\\_mesointeractionnel\\_lieu\\_d\\_articulation\\_entre\\_langage\\_et\\_activite](http://www.academia.edu/11346231/Le_niveau_mesointeractionnel_lieu_d_articulation_entre_langage_et_activite)

Galissou R. et Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Gerbner G. (1956). Vers une théorie générale de la communication. Thèse de Doctorat en communication présentée à l'Université de Californie du Sud.

Germain, C. (2010). Didactique générale, didactique des langues, et linguistique appliquée. *Canadian Journal of Applied Linguistic*, 3 (1-2), 23-33. Disponible en ligne : <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19822>

Grisales-Franco, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 15(2). Disponible en ligne : <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2084/2885>  
(Consulté le 15 mars)

Habib, M. (2009). L'influence du français langue seconde sur les représentations identitaires des jeunes au Liban. *Education*. Université Paul Valéry. Montpellier III.

Himeta M. (2005). La notion de représentation en didactique des langues. *Revue japonaise de Didactique de Français*. Volume 33. 69-86.

Jakobson R. (1963). Closing statements : Linguistics and poetics. *Style in Language*, Ed. Thomas Sebeok. Cambridge: The MIT Press.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología social II*. España: Paidós.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1992-1994). *Les interactions verbales*, Paris, Colin, tome 1, 2 et 3.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. In : *Langue française*. Vol. 117 N°1. La linguistique comme discipline en France. pp.51-67.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1998\\_num\\_117\\_1\\_6241](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1998_num_117_1_6241).

(Consulté le 22 août 2013).

Lasswell, H. (1948). Structures et fonctions de la communication dans la société dans Balle, F., Padioleau J. (sous la dir. de), Sociologie de l'information et de la communication, textes fondamentaux, Paris, Larousse, 1973.

Legal, D. (2011). Contextualisation didactique et usages des manuels une approche sociodidactique de l'enseignement du FLE au Brésil. (Thèse qui porte sur l'enseignement du FLE dans le contexte brésilien)

Lohisse, J. (1998). Les systèmes de communication. Approche socio-anthropologique, Paris, Armand Colin, Coll. « Cursus », série « Sociologie »

Lohisse, J. (2001). La communication ; de la transmission à la relation. Belgique: DeBoeck Université.

Lorenc Valcarce, Federico. (2014). Émile Durkheim y la teoría sociológica de la acción. Andamios, 11(26), 299-322. Recuperado en 28 de enero de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632014000300012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000300012&lng=es&tlng=es).

Lousada, E. (2011). « Le discours de l'enseignant comme discours professionnel » dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (sous la direction de) Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : EAC en partenariat avec l'AUF, pp.379-392.

Lousada, E. et al. (2011). « Index notionnel et factuel » dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (sous la direction de) Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : EAC en partenariat avec l'AUF, pp.458.

Mangiante, J.-M., Parpette C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.

Martínez García, J. (2017). El *habitus*. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), e067. doi :<http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13 (2), 243-248.

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Bern; Berlin; Frankfurt/M; New York; Paris; Wien : Lang.

Maulini, O. (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. In *FORDIF-Formation en direction d'institutions de formation, Glossaire* (p.23). Lausanne : FORDIF

Disponible en ligne : [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1101.pdf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1101.pdf)

Melendez, C. (1982). *Conquistadores y pobladores : origenes historico-sociales de los costarricenses*. San Jose : Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Moch, O. (2011). *Les modèles de Communication*. Disponible en ligne:

<http://olivier-moch.over-blog.net/article-les-modeles-de-communication-72295675.html>

Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction : comment émergent les savoirs*, Collection Le savoir suisse, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne.

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires : Huemul.

Mosquera Roa, Santiago & Dolz, Joaquim & Gagnon, Roxane. (2009). La didáctica de las lenguas : una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 21. 117-141.

Pakdel (2011). De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne : analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel. Thèse de doctorat en Sciences du Langage sous la direction de Claude Springer. Aix-Marseille 1.

Pantet, J. et Grobet, A. (2011). Entre opacité et transparence : les trajectoires du signe dans les séquences de définition en contexte didactique plurilingue. Cahiers de l'ILSL. Disponible en ligne : [https://www.unil.ch/clsl/files/live/sites/clsl/files/shared/Cahier\\_ILSL\\_30\\_A5.pdf](https://www.unil.ch/clsl/files/live/sites/clsl/files/shared/Cahier_ILSL_30_A5.pdf)

Picard D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. In: *Communication et langages*, n°93, 3ème trimestre. pp. 69-83. Disponible en ligne : [www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1992\\_num\\_93\\_1\\_2380](http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1992_num_93_1_2380)

Piñero Ramírez, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (7), 1-19.

Porquier, R. et Py, B. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours. Collection Essais Crédif. Didier. Paris

Puren, C. (1999). La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie", *Les Langues Modernes* n° 3, 1999, pp. 26-41. Paris : APLV

Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, (2), 6-19. Disponible en ligne : [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2004\\_num\\_38\\_154\\_943](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_154_943)

Razafimandimbimananana, E. (2011). « Index notionnel et factuel » dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (sous la direction de) Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : EAC en partenariat avec l'AUF, pp.31-40.

Rispail, M. et Blanchet, P. (2011). « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » », dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (sous la direction de) Guide pour la recherche en

didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : EAC en partenariat avec l'AUF, pp.31-40.

Rivière, V. (2006). L'Activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde. Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

Riley, J. et M. (1965). Communication de masse et systèmes sociaux.

Robert, J.-P, Rosen E. (2010). Dictionnaire pratique du CECR. Editions Ophrys. Paris

Robert P. (2014). Didactica magna : la nature comme modèle et guide. Disponible en ligne : <https://artsrtlettres.ning.com/profiles/blogs/didactica-magna-la-nature-comme-modele-et-guide> (consulté le 16 mars 2018)

Robillard, D. (2011). « Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? », dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (sous la direction de) Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : EAC en partenariat avec l'AUF, pp.31-40.

Rojas Chaves, C. (2002). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. Revista Electrónica Educare, Norteamérica, 0, Dec. 2002. Disponible en ligne:

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/997>

(consulté le 16 mai 2012)

Rosen, É. (2007). Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : CLE international.

Rossolato, G. (1985) Éléments de l'interprétation. Editions Gallimard. Paris

Schmoll, P. (dir.). (1996). « Contexte (s) ». Scolia, N° 6.

Schramm, W. (1960). *Mass Communications*, University of Illinois Press.

Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). *Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique "ordinaire"*. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation* (pp. 227-251). Collection Raisons Éducatives. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.

Sistema Nacional de Acreditación por la Educación Superior (2016). Informe final. Etapa de Evaluación externa del Bachillerato en Enseñanza del Francés de la Universidad Nacional. Evaluadores: Senior Grant, A., Riba, P., Hernández-Alarcón M.

Stone, S. (1976). *La dinastía de los conquistadores*. Educa. Costa Rica.

Taurisson, A. (2005). *La pédagogie de l'activité, un nouveau paradigme ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon II.

Tobón de Castro, L. (2017). Importancia del contexto en la comunicación lingüística. *Revista Folios*, 0(9), 13.19. Disponible en ligne : <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.9folios13.19>

Toumert, T. (2017). *Le pouvoir des représentations*. Disponible en ligne : <http://arlap.hypotheses.org/8737>

Universidad Nacional (2003). *Políticas y lineamientos curriculares*.

Universidad Nacional (2016). Informe de autoevaluación de la carrera de Bachillerato en la enseñanza del francés. Comisión encargada de la autoevaluación: Milena Montoya Corrales, Juan C. Jiménez Murillo, Mariana Solano Rojas, Paula Santander Sotomayor, Eduardo Solano López, Ericka Anchía Angulo.



Universidad Nacional (2017). Compromiso de Mejoramiento del Bachillerato en la enseñanza del francés.

Vogel, K. (1995). L'interlangue, la langue de l'apprenant. Traduit de l'allemand par Brohée, J.-M. et Confais J.-P. Presses Universitaires du Mirail. Toulouse.

Wagner A-C. (2012). « Habitus », Sociologie [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 15 janvier 2018.  
<http://journals.openedition.org/sociologie/1200>

Weaver, W., Shannon, C.E. (1975). Théorie mathématique de la communication. Paris : Retz. CEPL.

Wieviorka, M. (2014). « Le grand écart », Actes du colloque international « Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues », Paris, Université Paris-Descartes/ Université Sorbonne Nouvelle–Paris 3, p. 15-23, disponible sur le site de la FIPF : <http://fipf.org/actualite/actes-du-colloque-international-%C2%AB-contexte-global-et-contextes-locaux-tensions-convergence>.

Zakhartchouk Jean-Michel. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°22. Les outils d'enseignement du français, sous la direction de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly. pp. 61-81. Disponible sur [www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2000\\_num\\_22\\_1\\_2343](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2343)

# Annexes

## 1. Grilles d'accompagnement des séquences<sup>202</sup>

Nom attribué à la séquence : <b>LLJ203 Francés II (II-2010)</b>	
<b>Date, jour et heure</b>	21 octobre 2010
<b>Lieu</b>	Faculté de Lettres (UNA)
<b>Durée de la séquence transcrite</b>	49.57 minutes
<b>Activité didactique et/ou compétence visée</b>	Décrire un personnage (expression orale préparée d'avance par les apprenants)
<b>Disposition de la classe (cartographie à joindre si nécessaire)</b>	En rangées
<b>Nombre d'apprenants présents Participants intervenants</b>	25 étudiants
<b>Langues utilisées dans l'interaction</b>	Français uniquement (absence de la langue locale)
<b>Présence de personne étrangère à la classe (nombre, rôle, réactions de la classe par rapport à cette présence)</b>	Ingénieur en informatique en charge de l'enregistrement vidéo : Joseth Trigueros Varela. Réactions : anxiété, étonnement des étudiants et un effort de « bien prononcer », « se montrer naturel ». (Voir commentaire écrit de l'enseignant)
<b>Situation de la séquence dans la chronologie du cours</b>	Semaine XVIII (dans le cadre d'un semestre de 18 semaines)
<b>Travail préalable des apprenants (devoir, lecture, exposé préparé...)</b>	Préparation lors de la séance précédente
<b>Durée totale de l'enregistrement</b>	Deux parties : a) 30.16 minutes b) 19.41 minutes
<b>Supports à joindre (si possible)</b>	Manuel, méthode Document écrit Document audio Document vidéo Autres (photo, objet...) Titre : Latitudes 1(Didier) Page/d'exercice : Unité 11 préparation écrite des apprenants
<b>Outils (y compris le tableau)</b>	Tableau, productions écrites (appui des apprenants)
<b>Nombre de tours de parole (si nécessaire temps par locuteur)</b>	60 tours de parole (y compris les interventions de l'enseignant et des apprenants)
<b>Remarques /informations complémentaires</b>	Consigne donnée pour la séance suivante exercices 15 et 18 (Latitudes 1, Didier)

<sup>202</sup> D'après le modèle de Francine Cicurel (2011) *Les interactions dans l'enseignement des langues Agir professoral et pratiques de classe*. Les Editions Didier. Paris, p.263-265.

Nom attribué à la séquence : <b>LLJ203 Francés II (II-2011)</b>		
<b>Classe</b>	Lieu géographique Institution	Université Nationale Autonome (UNA) Campus Omar Dengo, Heredia Costa Rica
	Intitulé du cours	LLJ203 Francés II
	Nom de l'enseignant(e) (fictif)	E2
	Niveau (CECR)	A1 (en acquisition)
	Date de début et fin des cours	25 juillet-24 novembre 2011
	Nombre d'heures par semaine et/ou par jour	10 heures par semaine (4h laboratoire)
	Supports d'apprentissage	à compléter !
<b>Enseignant(e)</b>	Nationalité	costaricienne
	Sexe	féminin
	Âge (approximatif)	42 ans
	Statut professionnel	Enseignante titulaire
	Formation	Maîtrise en FLE, Université Stendhal, Grenoble 3
	Parle-t-il/elle la langue des apprenants ?	Langue d'origine et partagée avec les apprenants : espagnol
<b>Apprenants</b>	Nombre	40 étudiants (1 <sup>er</sup> semestre)
	Répartition par nationalité, origine ou autre	Deux groupes d'environ 15 étudiants pour le 2 <sup>ème</sup> semestre répartis par libre inscription
	Âge moyen	18-20 ans
	Besoins, motivations si connus. Cours obligatoire ou facultatif ?	Cours obligatoire (première année du cursus en FLE)

<b>Date, jour et heure</b>	1 <sup>er</sup> septembre 2011
<b>Lieu</b>	Faculté de Lettres UNA
<b>Durée de la séquence transcrite</b>	27.01 minutes
<b>Activité didactique et/ou compétence visée</b>	Raconter une anecdote
<b>Disposition de la classe (cartographie à joindre si nécessaire)</b>	Demi-cercle
<b>Nombre d'apprenants présents</b>	13 étudiants
<b>Participants intervenants</b>	
<b>Langues utilisées dans l'interaction</b>	Français uniquement (très peu de recours à la langue locale pour des besoins de vocabulaire.
<b>Présence de personne étrangère à la classe (nombre, rôle, réactions de la classe par rapport à cette présence)</b>	Joseth Trigueros Varela, Ingénieur en informatique chargée de l'enregistrement vidéo : Réactions : pas de gêne apparente.
<b>Situation de la séquence dans la chronologie du cours</b>	Semaine six (semestre de dix-huit semaines)
<b>Travail préalable des apprenants (devoir, lecture, exposé préparé...)</b>	non explicité
<b>Durée totale de l'enregistrement</b>	27.01 minutes
<b>Supports à joindre (si possible)</b>	Manuel, méthode      Titre : Document écrit      Page/n°d'exercice : Document audio      aucun Document vidéo      aucun

	Autres (photo, aucun objet...)
<b>Outils (y compris le tableau)</b>	pas d'outils employés pendant l'activité
<b>Nombre de tours de parole (si nécessaire temps par locuteur)</b>	27 tours de parole selon un schéma général enseignant-apprenant-enseignant mais d'autres tours de paroles (que nous ne numérotions pas) s'intercalent dans les interventions de chaque apprenant.
<b>Remarques /informations complémentaires</b>	

## 2. Tableaux synoptiques

### 1. Tableau synoptique de la séquence LLJ 203 Francés II (II-2010)

Durée d'intervention de chaque groupe	Tours de paroles (secondes)	Modalité de travail	Phases de l'activité	Observations (commentaires)
0.25s	0-0.25	<b>Collectif :</b> Enseignant et apprenants	Mise en route : explication de la consigne. L'enseignant essaie de mettre en place une prise de la parole par l'autosélection mais l'hétérosélection prendra le dessus. La production orale a été programmée en duos.	L'enseignant est le « meneur de jeu ». Cette activité permet une reprise des contenus étudiés dans les leçons précédentes (voir entretien)
1.37s	0.34-1'14s 1'15-2'11	<b>Duo 1</b> 1 Samantha C. 2 Carolina		Accomplissement de la tâche et objectif pédagogique : évaluation diagnostique des compétences en FLE.
0.8s	2'18-2'26		Hétérosélection par l'enseignant (2ème duo)	
2.11s	2'49-3' 3'-3'39 3'40-4'31 4'35-4'54 4'54-5'	<b>Duo 2</b> 1 Cinthya 2 Priscila P. 1 Cinthya 2 Priscila P. 1 Cinthya		Duo interagit et il est mal à l'aise à la fin de la participation
0.01s	5'11		Hétérosélection par l'enseignant	
1.56s	5'34-6'47 6'50-7'30	<b>Duo 3</b> 1 Vivian 2 Priscila B.		
0.01s	7'37-7'38		Hétérosélection par l'enseignant	
1.40s	8'-8'42 8'43-9'40	<b>Duo 4</b> 1 Maryi 2 Isabel		
0.01s	9'51-9'52		Hétérosélection par l'enseignant	

1.35s	10'02-10'27 10'28-10'49 10'50-10'55 10'56-11'30 11'31-11'37	<b>Duo 5</b> 1 Mariel 2 Elizabeth S. 1 Mariel 2 Elizabeth S. 1 Mariel		
3.50s	12'06-12'28 12'29-14'26 14'28-15'56	<b>Duo 6</b> 1 Laudricia 2 Natalia 1 Laudricia		Echanges des notes (postures : langage corporel : balancement du corps mais moins de lecture)
0.01s	16'07		Hétérosélection par l'enseignant	
4.23s	16'25-17'21 17'22-17'34 17'35-17'52 17'53-18'09 18'10-18'17 18'18-18'27 18'28-18'48	<b>Duo 7</b> 1 Katherine 2 Silvia 1 Katherine 2 Silvia 1 Katherine 2 Silvia 1 Katherine		
				Moment d'attente troisième élève qui rejoint le groupe
2.55s	19'55-20'13 20'16-20'40 20'41-21'04 21'05-21'22 21'25-22'11 22'13-22'24 22'25-22'50	<b>Trio 8</b> 1 Paola 2 Samantha C. 3 Andrea 1 Paola 2 Samantha C. 3 Andrea 1 Paola		
0.01s	23'		Hétérosélection par l'enseignant	
1.37s	23'26-24'27 24'29-25'03	<b>Duo 9</b> 1 Eleazar 2 Elena		
0.01s	25'11		Hétérosélection par l'enseignant	
1.33s	25'23-26'16 26'18-26'56	<b>Duo 10</b> 1 Fiorella 2 Elisa		
0.01s	27'03		Hétérosélection par l'enseignant	

1.27s	27'18-27'28 27'29-27'38 27'39-28'02 28'07-28'45	<b>Duo 11</b> 1 Jessica 2 Elizabeth M. 1 Jessica 2 Elizabeth		
1.13s	29'03-30'16	<b>Individuel</b> Sheila		Fin de la 1ère partie (coupure vidéo)
<b>Deuxième séquence de la vidéo</b>				<b>Remise du compteur minutes à zéro (raisons techniques)</b>
2.11s	0-2'11	<b>Individuel</b> Ingrid		
5.10s	2'28-7'38	<b>Collectif</b>	L'enseignant encourage et corrige au tableau la prononciation	On entend des murmures en espagnol (explications et recherche du sens parmi les étudiants)
6.11s	8'-14'11	<b>Collectif</b>	L'enseignant corrige au tableau la grammaire et le lexique	
0.38s	14'12-14'50	<b>Collectif</b>	L'enseignant corrige au tableau à nouveau la prononciation	
2.38s	14'51-17'29	<b>Collectif</b>	L'enseignant reprend la correction grammaticale	
0.14s	17'30-17'43	<b>Collectif</b>	Clôture de l'activité par l'enseignant	
1.06s	17'49-17'57 18'03-18'55	<b>Travail individuel</b>	Mise en route d'une autre activité : exercices pratiques imparfait et p. composé	L'enseignant distribue des copies et les étudiants profitent de la pause pour interagir en espagnol
0.46s	18'55-19'41		Consigne pour les exercices 15 et 18 (manuel de FLE: Latitudes, Editions Clé International)	Fin de la vidéo

## 2. Tableau synoptique de la séquence LLJ 203 Francés II (II-2011)

Durée d'intervention des interactants	Tours de parole	Modalité de travail	Phases de l'activité	Observations (commentaires)
1.10 min	00-1.10min 1.15min 1.19 1.29-1.39	<b>Demi cercle, le professeur se trouve à côté des étudiants. Tous les interactants sont assis. Ils n'ont pas de supports. Activité d'expression orale visant la spontanéité.</b>	Mise en route : la consigne est donnée par l'enseignant. L'activité se réalise en demi-cercle et sous un système de <b>préallocation</b> des tours de parole. La durée de participation des étudiants n'est pas définie.	Reprise apparente des contenus thématiques étudiés dans les cours précédents. (Il s'agit du deuxième semestre de la première année de français). Les étudiants sont assis presque tous les bras croisés dans le demi-cercle.
3.36 minutes	1.40-4.35	Apprenant 1 (A1)		Nombreux moments d'hésitation, silences, bras croisés. Il regarde une étudiante qui arrive pendant qu'il parle. Il fait recours à quelques gestes pour décrire certaines actions et se faire comprendre.
	4.36-4.43	<b>Enseignante</b>	Hétérosélection	
	4.44-5.39	Apprenant 2 (A2)		L'apprenant parle trop doucement et fait preuve de timidité. L'enseignante lui pose des questions fermées qu'elle répond par oui/non.
	5.40-5.57	<b>Enseignante</b>	Hétérosélection	
	5.58-8.22	Apprenant 3(A3)		L'étudiante est plus à l'aise et formule des phrases plus élaborées. Elle utilise peu de gestes (juste sa main droite). Elle dirige son regard vers le professeur et vers le plafond et le sol lorsqu'elle réfléchit.
	8.23-8.28	<b>Enseignante</b>	Hétérosélection	
	8.30-10.03	Apprenant 4 (A4)		Il s'adresse au professeur. Son discours est bloqué par manque de vocabulaire en français.
	10.04-10.12	<b>Enseignante</b>	Hétérosélection	



	10.15-11.25	Apprenant 5 (A5)		L'enseignante doit compléter (en devinant la suite) les phrases de cette étudiante.
	11.27-11.39	<b>Enseignante</b>	Hétérosélection	
	11.40- 13.47	Apprenant 6 (A6)		Cette étudiante parle et simule certaines actions (émotions) avec ses mains. Elle dynamise son discours.
	13.48-14.14	<b>Enseignante</b>	Hétérosélection	
	14.15-14.50	Apprenant 7 (A7)		Des étudiants arrivent et doivent s'installer rapidement pour ne pas interrompre l'intervention de cet étudiant.
	14.51-14.57	<b>Enseignante</b>	Hétérosélection	
	14.58-16.44	Apprenant 8(A8)		L'étudiante parle avec son sac à dos sur les genoux et pendant qu'elle parle, elle joue avec les cordes de son parapluie. L'enseignante doit lui poser des questions.
	16.45-16.55	<b>Enseignante</b>	Hétérosélection	
	17.01-19.02	Apprenant 9(A9)		Cette étudiante a beaucoup de difficulté à trouver les mots pour construire son discours. Ses énoncés sont très pausés. Elle tente de désigner les objets de son discours avec ses mains.
	19.03-19.09	<b>Enseignante</b>	Hétérosélection	
	19.10- 20.30	Apprenant 10 (A10)		L'étudiante a moins de difficulté à formuler des phrases en français.
	20.31-20.38	<b>Enseignante</b>	Hétérosélection	
	20.39-22.14	Apprenant 11 (A11)		L'étudiante parle en gesticulant à l'aide de ses mains.
	22.15-22.26	<b>Enseignante</b>	Hétérosélection	
	22.27-24.15	Apprenant 12 (A12)		Il regarde ses notes pendant quelques secondes et de temps en temps.
	24.16-24.21	<b>Enseignante</b>	Hétérosélection	

	24.22-26.40	Apprenant 13 (A13)		L'étudiant ne présente pas beaucoup de difficultés lexicales. Les obstacles linguistiques qui lui posent problème sont plutôt d'ordre grammatical.
	26.41-27.01	<b>Enseignante</b>		

### **3. Entretiens**

#### **1. Protocole d'entretien à l'enseignant de la séquence LLJ203 Francés II (II-2010)**

Préparé par Mariana SOLANO et Eunhee PARK étudiante dans le Master en FLE (UNIGE)

Intervieweuse(s) : Eunhee PARK

##### **1<sup>ère</sup> PARTIE : Introduction :**

##### **Perspective globale des représentations de l'enseignant sur l'ensemble de la séance filmée (concernant le projet d'enseignement-apprentissage)**

Présentation et brève explication de l'intervieweuse par rapport à l'objectif de l'entretien qui porte sur une leçon de Français Langue Étrangère (FLE) réalisée et enregistrée en octobre 2010

1. Qu'avez-vous à dire par rapport à la séance qui a été observée ? Et plus largement, comment se situe cette séance dans votre projet pédagogique pour les cours d'expression orale ?
2. Pour vous, quel objet d'enseignement/apprentissage est le plus important pour le cours d'expression orale ?
3. Cette leçon enregistrée se situe où (comment) par rapport à la structure éducative avec laquelle vous travaillez ? (processus d'apprentissage d'un semestre ou d'une année)?
4. Vous faites toujours le cours d'expression orale de même façon ?

##### **2<sup>ème</sup> PARTIE : La gestion du cours**

##### **Les décisions prises par l'enseignant.**

##### **(concernant l'activité)**

Vous avez demandé aux élèves de présenter des personnages.

1. Pouvez-vous expliquer qui sont les personnages dont il est question dans cette activité ?
2. Comment s'est opéré le choix des personnages que les étudiants ont présentés ?
3. Cette tâche est liée à des activités pédagogiques précédentes ?
4. Quelle était votre intention pédagogique pour cette leçon ?

5. Quel était l'objectif du choix du travail en duos et devant le groupe classe ?
6. Quelles compétences (linguistiques, interactives ?) vouliez-vous développer ?

**(concernant l'enseignant)**

1. Que faisiez-vous lorsque les étudiants présentaient leurs exposés ?
2. Qu'est-ce qui vous a accroché lors de votre prise de note ? Pourquoi ?
3. Avez-vous donné d'autres précisions par rapport à la forme de l'exposé avant le déroulement de l'activité ?
4. Qu'est-ce que vous avez corrigé au tableau ?
5. Étiez-vous satisfait de la qualité du travail de vos étudiants ?
6. Comment avez-vous évalué cette leçon ?
7. Que pensez-vous de la disposition de la salle ?
8. Vous n'avez pas précisé à qui appartenaient les fautes qui ont été commises. Existe-il une raison particulière pour cette stratégie ?

**3<sup>ème</sup> PARTIE : Tours de paroles et interactions des étudiants**

**(concernant les interventions des étudiants)**

1. Les étudiants de la séance filmée se trouvent en quelle année par rapport au programme de formation de votre université ?
2. Combien d'étudiants aviez-vous dans ce cours ? Quel est à votre avis le nombre idéal d'étudiants dans un cours d'oral ?
3. Pourriez-vous nous dire le niveau de langue de ce groupe (CECR) ?
4. Ce groupe était-il homogène ou hétérogène par rapport au niveau de langue ?
5. On voit des décalages par rapport au niveau de langue des groupes. Qu'est ce que vous en pensez ?
6. Les duos se sont-ils regroupés à leur convenance ou c'est vous qui avez organisé les duos ?
7. Savez-vous comment les étudiants ont organisé leur texte ? (Selon des consignes de votre part ?)
8. Savez-vous comment les étudiants se sont organisés (du point de vue de la distribution de la parole) à l'intérieur de chaque duo ?

9. Les étudiants vous ont-ils rendu une copie écrite de leurs productions ?
10. Avez-vous évalué leurs résultats pendant et après cette leçon ?

#### **4<sup>ème</sup> PARTIE : Perspective détaillée de l'interaction des étudiants**

**Interactions vs projet d'apprentissage (consignes, objets de savoir, compétences à l'oral (à l'écrit ?), progression linguistique, évaluation)  
(concernant deux groupes en particulier)**

**Duo 2 ( 2'49-5'O ) : difficultés au niveau de l'interaction et tours de paroles**

1. Qu'est-ce que vous pensez de la présentation orale du duo 2 ?
2. Avez-vous repéré des difficultés dans ce duo ?
3. A quoi attribuez-vous leurs difficultés d'expression orale ?
4. Si vous deviez leur donner une note, quelle serait la note pour ce duo ?
5. Selon quels critères d'évaluation leur attribuez-vous cette note ?
6. Quels types de compétences avez-vous évalué ?
7. Qu'est-ce que vous pensez de la fin de leur présentation et de leur gestion du temps ?
8. Qu'est ce qui pourrait être amélioré dans cette présentation orale ?
9. Quels sont leurs points forts /faibles ?

**Duo 6 (12'06-15'56) : échange au niveau des feuilles (production écrite ?) mais moins de lecture que les autres duos (postures : langage corporel : balancement du corps)**

1. Qu'est-ce que vous pensez de la présentation orale du duo 6 ?
2. Avez-vous repéré des difficultés dans ce duo ?
3. A quoi attribuez-vous leurs difficultés d'expression orale ?
4. Si vous deviez leur donner une note, quelle serait la note pour ce duo ?
5. Selon quels critères d'évaluation leur attribuez-vous cette note ?
6. Quels types de compétences avez-vous évalué ?
7. Qu'est ce qui pourrait être amélioré dans cette présentation orale ?
8. Quels sont leurs points forts /faibles ?

## 2. Transcription pour l'entretien concernant la séquence LLJ203

### Francés II (II-2010)

(Ens : enseignant, I : intervieweuse)

- 1 I bon ben / on va commencer avec quelque chose de global sur votre leçon// euh tout simplement est-ce que vous avez quelque chose à dire par rapport à la séance que /on a enregistré
- 2 Ens par rapport à ↑
- 3 I à la séance qui a été observée / qui a été enregistrée↓
- 4 Ens hum bon c'était un travail prévu // elles l'ont fait (2s) la séance précédente // en principe elles ne devaient pas lire / mais comme vous avez vu / toutes / ont lu alors je crois que /euh / le manque de spontanéité c'est tout à fait visible et (3s) mais disons que l'objectif c'était pas exactement ça de lire / c'était de présenter quelque chose de plus spontané / de plus libre pas très / donc trop contrôlé trop guidé //c'était pas l'objectif mais bon / euh elles n'ont pas eu beaucoup de temps / la séance précédente pour le faire alors / elles l'ont lu // c'était pas l'objectif mais bon...
- 5 I et alors les étudiants ont rédigé ce texte pendant le cours précédent↑
- 6 Ens oui
- 7 I avec vous
- 8 Ens elles ont commencé...
- 9 I vous avez corrigé un petit peu / pendant leur rédaction vous avez corrigé aussi à côté
- 10 Ens non pas ça↓
- 11 I pas ça d'accord
- 12 Ens elles ont rédigé / en principe elles devaient pas mémoriser / mais pas lire [I : hum] mais pas de correction / au moment de rédiger le texte
- 13 I et vous vous faites souvent / vous donnez souvent le cours d'oral à l'université↑
- 14 Ens non pas souvent↓
- 15 I pas souvent /mais quand même
- 16 Ens normalement les cours d'expression écrite [I : ah d'accord ] ou un cours de culture ou quelque chose comme ça
- 17 I hum hum alors c'était le premier cours d'oral pour vous / à l'université / non↑
- 18 Ens non disons que ce cours n'est pas un cours exactement d'expression orale [I : ah ah] dans ce cours on doit travailler tous les aspects / les aspects eh les aspects grammaticaux - le lexique - l'oral - l'écrit - la grammaire tout (3s) parce que c'est un cours d'introduction (2s) aux études en français / alors on doit travailler on doit aborder tous les aspects

- 19 I ah d'accord / c'était un cours plutôt général qui enseigne à prendre tous les aspects / mais c'était la séance qui était focalisée sur l'oral c'était ça↑
- 20 Ens exactement oui exactement↓
- 21 I ah d'accord d'accord / alors pour vous quel objet d'enseignement-apprentissage est le plus important pour le cours d'expression orale // à votre avis ↑
- 22 Ens pardon je n'ai pas compris
- 23 I à votre avis / quel objet est le plus important pour le cours d'expression orale ↑
- 24 I il n'entend pas très bien (I s'adresse au chercheur)
- 25 Ens je n'entends pas très bien alors si vous pouvez répéter
- 26 I d'accord euh pour vous quel objet /euh quel objet est le plus important pour le cours d'expression orale ↑ (10s) donc vous avez donné le cours d'expression orale alors / en général à votre avis / quel objet d'apprentissage est le plus important pour le cours d'oral / pour le cours d'expression orale
- 27 Ens je crois que [I: vous m'entendez] oui dans ce type d'activité // ce qui était important pour moi c'était l'application à l'oral des aspects grammaticaux et lexicaux qu'on avait travaillé (6s)
- 28 I hum hum (10s) ok vous avez donné une tâche aux élèves // présenter des personnages [ Ens oui c'est ça] vous pouvez expliquer qui sont les personnages
- 29 Ens hum hum j'ai choisi par exemple / un médecin / un paresseux / je crois un agriculteur (6s) et un artiste / un chanteur ou un acteur
- 30 I qui sont les personnages en réel en réel ↑[E : hein] les personnages de vrai les personnages dans un roman ou↑
- 31 Ens non non ils pouvaient tout imaginer↓
- 32 I des personnages de vrai
- 33 Ens oui oui
- 34 I et pourquoi vous avez choisi ces personnages↑
- 35 Ens bon parce que cela me semblait intéressant pour l'application des connaissances acquises / pour ne pas / parce que si je leur dis de choisir elles-mêmes le personnage / elles vont choisir presque toutes le même type de personnage par exemple un artiste jamais un agriculteur ou un policier ↓
- 36 I et est-ce que vous pensez que c'était une tâche en groupe ou une tâche individuelle↑
- 37 Ens bon j'ai choisi de le faire en groupe parce que / comme j'avais vingt-huit étudiants alors / je n'avais pas le temps pour écouter pour les écouter individuellement / alors je leur ai demandé de le faire par couple / même si j'aurais aimé le faire individuellement ↓
- 38 I oui mais il y a quand même / il y a des étudiants qui ont présenté tous seuls ↓
- 39 Ens oui c'est vrai parce que / euh // son copain ou sa copine était absente ou absent ce jour là [I : ah d'accord] c'est ça ↓

- 40 I quand même ils ont travaillé ensemble en groupe [E : oui ils ont] mais seulement la présentation c'était seul parce que (seulement à cause de) l'absence du partenaire
- 41 Ens oui exactement [I : d'accord ah ] et ils ont préparé ensemble le texte
- 42 I euh vous avez dit tout à l'heure que c'était le problème de :: l'heure / parce que vous n'aviez pas assez de temps d'écouter tous les étudiants vingt-huit / appart ça il n'y a pas d'objectif plutôt pédagogique pour le travail en groupe
- 43 Ens il y avait un autre objectif de // au moment de travailler ensemble en principe/ ils devaient discuter en français se mettre d'accord pour préparer le le travail / se corriger elles-mêmes ou eux-mêmes / parce que comme vous avez vu il y a des étudiantes qui ont des niveaux de français assez différents // il y a certains qui parlent disons bien et d'autres qui ont beaucoup de difficultés // alors en travaillant ensemble [I : hum hum] en travaillant ensemble / elles elles ou ils pourraient se corriger s'aider ↓
- 44 I oui donc vous dites au niveau de langue / au niveau linguistique / il y a des différences entre les élèves // donc est-ce que vous avez / c'était vous qui avez organisé les groupes ou bien les groupes se :: organisaient par / euh à la convenance des étudiants ↑
- 45 Ens je les ai organisés ↓
- 46 I a :::h ↑ /// et à ce moment là vous avez considéré le niveau de différences entre les élèves ↑
- 47 Ens non ↓
- 48 I non ↓
- 49 Ens non c'est
- 50 I et comment vous avez organisé le groupe ↑
- 51 Ens c'est parce que bon en principe / j'allais le faire par liste / parce que les étudiants ont l'habitude de travailler avec les mêmes copains ou copines [I : oui] // alors je les ai organisés avec des personnes / avec lesquelles / elles ne travaillent pas normalement ↓
- 52 I Ah (rires)
- 53 Ens (xxx)
- 54 I et au travers de ce travail / quelles compétences vouliez-vous développer plutôt ↑ /// quelles compétences vouliez-vous développer ↑ / quelles compétences vouliez-vous développer ↑
- 55 Ens en principe / c'était pour travailler la compétence d'expression orale [I : hum] /// parce qu'en principe / elles au moment de rédiger ces notes / c'était plutôt des notes pas des textes / pour s'aider se guider / l'objectif c'était de développer à l'oral des structures qu'on avait déjà étudié ↓
- 56 I donc par exemple / parmi les compétences orales / peut être la manière de la présentation ou bien la prononciation / il y a de différentes choses donc // est-ce que vous pouvez préciser lesquelles étaient plutôt importantes pour vous / pour évaluer ce travail ↑
- 57 Ens disons la première partie / c'était d'organiser / la présentation à l'oral [I : hum] d'abord présenter les informations personnelles du personnage [I : hum] après la caractérisation



- physique // euh après je crois que c'était l'activité professionnelle / mes loisirs / disons que ça c'était / un des objectifs c'était l'organisation de la présentation //et l'autre c'était la comme on était en train d'étudier les verbes pronominaux / par exemple / là il y avait un objectif plutôt grammatical / l'application de cette structure de cette structure à l'oral / et il y avait aussi un /// c'était aussi pour travailler la prononciation même si dans ce cours // euh il y a un autre cours où l'on travaille plus spécifiquement la phonétique et la prononciation ↓
- 58 I oui d'accord ↓// et vous pendant que les étudiants présentaient leurs exposés / qu'est-ce que vous faisiez / parce qu'on n'a pas vu sur la vidéo / qu'est-ce que vous faisiez ↑
- 59 Ens je prenais des notes ↓
- 60 I ah vous preniez des notes / alors qu'est ce qui vous a accroché lors de votre prise de notes ↑
- 61 Ens c'était plutôt les fautes de grammaire à l'oral / et même la prononciation /// parce que la partie lexicale était disons bien / alors c'était plutôt la grammaire et la prononciation ↓
- 62 I et on a vu les étudiants / ils ont présenté devant la classe // et cette forme de présentation que vous avez choisi / vous avez demandé à (pour) quelle raison ↑ à quelle pardon ↑ à (pour) quelle raison vous avez choisi cette forme de présentation ↑
- 63 Ens simplement parce que / pour que les autres/ euh puissent apprécier le travail de leur copain ou de leur copine ↓
- 64 I et normalement euh peut-être sur la disposition / dans dans la classe // on peut peut-être changer la table / faire un rond comme ça aussi / mais vous avez gardé la table euh ↓
- 65 Ens oui
- 66 I et demandé de venir devant la classe pour présenter// mais quand même il y a une perte de temps aussi / pour le déplacement / qu'est-ce que vous en pensez ↑
- 67 Ens oui oui c'est vrai ↓ mais disons que pour organiser la classe / les tables / les chaises d'une autre façon / c'est trop compliqué / parce que disons déplacer les meubles / la table / la chaise / pardon / c'est pas très facile // alors on préfère cette manière de travailler parce que //après on doit tout ordonner / et alors il y a une perte de temps aussi très importante parce que euh / disons changer la place des tables et tout ça alors // c'est même un problème avec les concierges par exemple // alors on préfère travailler de cette manière même si / c'est vrai qu'on perd aussi du temps ↓
- 68 I et à la fin du cours vous avez corrigé sur le tableau // euh // qu'est ce que vous avez corrigé ↑ bon
- 69 Ens oui c'était plutôt la partie grammaticale et de phonétique// parce que la structure de la présentation était bonne / alors c'était plutôt ça la grammaire et la prononciation ↓
- 70 I oui est-ce que vous avez pris toutes les fautes ou bien vous avez choisi plutôt //euh ce que vous avez travaillé avant / donc c'était plutôt pour réviser ou bien pour corriger toutes les fautes ↑

- 71 Ens bon pas toutes les fautes↓ [I : hum] j'ai choisi des aspects qu'en principe // les étudiants devaient déjà maîtriser /// [I : hum] des aspects grammaticaux ou de prononciation / qu'on avait déjà étudiés / dans ce cours ou dans le cours de phonétique↓
- 72 I ah d'accord / mais vous n'avez pas précisé / à qui appartenait les fautes // quand vous avez corrigé [E : non] vous n'avez pas précisé c'était la faute de qui et de qui et de quel groupe [E : non] / est-ce que vous avez une raison particulière pour ça↑
- 73 Ens disons que ça / je le fais individuellement / après je donne sur une feuille [I : hum hum] les fautes et la correction individuelle [I : a :::h] mais disons que les fautes que j'ai notées [I : oui] c'étaient les fautes les plus les plus intéressantes / pour que tout le monde soit conscient de la manière correcte de prononcer / ou de construire une phrase déterminée / ou d'utiliser un temps verbal / par exemple/ ou une structure grammaticale [I : wow /// et savez-vous] et de toute façon [I : oui / je vous écoute allez-y] et de toute façon / je suis sûr que les étudiants n'aimeraient pas / que je dise devant tout le monde priscila a dit ça / et c'était incorrect / comme ça ils ne vont pas se sentir attaqués ou blessés↓
- 74 I d'accord / et vous avez dit tout à l'heure / vous avez vingt-huit étudiantes dans la classe /euh à votre avis euh / le nombre idéal d'étudiants dans un cours d'oral / c'est combien d'étudiants↑
- 75 Ens quinze je pense↓
- 76 I quinze/ mais déjà vingt-huit / c'était trop / beaucoup pour vous
- 77 Ens ouais beaucoup oui↓
- 78 I bon / et les étudiants de cette /cette leçon euh / en général / les étudiants (sont) en quelle année à l'université↑
- 79 Ens première année↓
- 80 I première année / ah d'accord ↑
- 81 Ens oui première année↓
- 82 I hum hum / alors on peut dire ils sont débutants / dans la carrière de XXX
- 83 Ens oui exactement / débutants ou faux débutants dans certains cas
- 84 I des faux débutants aussi↑
- 85 Ens oui↓
- 86 I mais c'était le / après combien de séances / cette séance [E: ah c'est] c'était en début d'année ou au milieu de l'année à la fin de l'année de la première année↑
- 87 Ens oui à la fin de la première année↓
- 88 I à la fin de l'année
- 89 Ens deuxième semestre de français ↓
- 90 I ah deuxième semestre (5s) euh savez-vous comment les étudiants ont organisé leurs textes ↑

- 91 Ens je pense que / elles ont suivi / ils ont suivi le guide que je leur /z/ ai donné [I : hum ils ont suivi les les consignes↑] ah les mots ou les consignes que je les avais donné (leur)/z/ avais donné pardon↓
- 92 I et savez vous comment les étudiants se sont organisés à l'intérieur de chaque groupe / par exemple le / le comment / diviser des parties pour présenter ou ↑
- 93 Ens ils elles le faisaient librement il n'y avait pas de consignes concernant ce sujet ↓ [I : ah d'accord] librement↓
- 94 I est-ce que les étudiants vous ont / euh les étudiants / ils vous euh / ils vous ont rendu une copie écrite de leur présentation↑
- 95 Ens non↓
- 96 I non↓ / il y a quelques duos qui sont venus / avant la présentation / pour vous demander un retour ↑ [ Ens pardon] avant la présentation / il y a quelques étudiants qui :: sont venus pour vous voir / pour vous demander de corriger ou conseil↑
- 97 Ens par exemple des mots qu'elles ne connaissaient pas [I : hum] / en français [I : ah] et des aspects de prononciation [I : hum] / et parfois des doutes concernant la grammaire↓
- 98 I d'accord ↓ mais il y a beaucoup d'étudiants qui font ça ou :: rarement / il n'y a pas beaucoup d'étudiants qui ne font pas ça↑
- 99 Ens pas beaucoup↓
- 100 I pas beaucoup↓
- 101 Ens pas beaucoup oui↓
- 102 I hum est-ce que vous êtes content en général de ce cours / de cette séance↑
- 103 Ens euh oui en général oui↓ / même si elles ne devaient pas lire↓
- 104 I ah / oui / ça c'est / ça c'est (rires) alors maintenant on va focaliser sur deux duos / le premier duo c'étaient euh deux filles qui ont / apparemment elles ont des difficultés au niveau de l'interaction des tours de paroles / est-ce que vous avez vu ce duo↑ / le premier duo que nous avons décidé [E : hum cinthia et priscila hum hum] qu'est-ce que vous en pensez / sur ce duo↑
- 105 Ens oui c'est vrai / c'est cinthia qui dirige plus au moins la situation / elle dit a priscila ce qu'il faut dire / quelle partie elle doit lire etc / même cinthia corrige priscila (des cris perturbent un peu la communication) il y a quelqu'un qui ↑
- 106 I oui il y a quelqu'un (rires) bon alors euh (5s) si peut être (3s) ah avez-vous repéré des difficultés dans ce duo ↑
- 107 Ens repéré de↑ ah des difficultés oui ↓
- 108 I des difficultés oui / des difficultés particulières par rapport aux autres groupes ↑
- 109 Ens bon priscila a des problèmes d'expression orale [I : hum] de prononciation [I : hum hum] et ne maîtrise pas très bien la grammaire [I : hum hum] alors c'est pour cela que je crois que c'est

- cinthia [I : hum hum] (on entend des cris) qui a / qui a rédigé la / qui a rédigé le texte [I : hum]  
 priscila a récité une partie simplement↓
- 110 I attendez il y a quelque chose ici donc on va faire une petite pause (bruits de fond) ↓
- 111 Ens d'accord↓
- 112 I oui on attend↓
- 113 I d'accord / et à quoi attribuez-vous leurs difficultés d'expression orale / plutôt à cause de la  
 grammaire↑
- 114 Ens oui :: mais aussi / qu'elles ne maîtrisent pas très bien [I : hum hum]/ la phonétique en français  
 [I : hum hum]/ et c'est aussi quelque chose de personnel parce que priscila a [I : hum hum] des  
 problèmes même pour s'exprimer en espagnol [I : a ::h] je crois qu'elle est trop timide parfois /  
 elle a peur de se tromper devant les autres [I : hum hum] c'est pour cela que je crois que dans ce  
 type de causes de de de vous m'entendez↑
- 115 I oui (3s) ok il y a des problèmes de caractère aussi alors / pour l'expression orale↑
- 116 Ens oui↓
- 117 I donc si vous deviez leur donner la note / quelle serait la note / pour ce duo sur dix points ↑//par  
 exemple /// si vous deviez leur donner la note ça sera combien sur dix points↑
- 118 Ens sept cinquante peut-être↓
- 119 I sept cinquante (rires) et pourquoi sept cinquante / selon quels critères d'évaluation ↑
- 120 Ens d'abord parce qu'elles ont lu [I : hum hum] / il ne fallait pas lire / elles n'ont pas suivi la  
 consigne [I : hum hum] / et aussi il y a des fautes de grammaire [I : hum hum] / et il y a des  
 fautes de :: phonétique↓
- 121 I hum hum et c'est pour ça que vous avez enlevé deux points cinquante et alors pourquoi sept  
 points cinquante ↑ /c'est assez /c'est beaucoup /quel est le point fort pour ce travail dans ce  
 duo↑
- 122 Ens les points forts c'est une bonne utilisation du lexique / ça c'est bien [I : hum] des fautes de  
 grammaire / par exemple dire / en Santiago [I : hum] à ce niveau du processus de  
 l'apprentissage [I : hum hum] « à » la préposition / ce sont des choses qu'on étudie / la  
 préposition « à » [I : hum hum] on l'a étudiée au début de l'année [I : hum hum] et l'accord  
 masculin féminin [I : hum hum] elles ont utilisé le masculin quand il fallait utiliser le féminin  
 [I : hum hum] concernant les adjectifs / et après j'ai pris des notes // alors voyons au début ///  
 euh le passé composé a été employé incorrectement ↓
- 123 I oui↓
- 124 Ens le passé composé / ce sont des choses qu'elles devaient maîtriser très bien
- 125 I oui mais [ Ens parce qu'on] il me semble que vous avez mentionné plutôt des fautes // mais  
 pour moi / la note sept points cinquante / c'est plutôt très bien / non↑

- 126 Ens sept cinquante oui c'est bien ↓ mais / disons que la note / la moyenne pour réussir c'est un sept↓
- 127 I ah d'accord↓
- 128 Ens pour le costa rica↓
- 129 I ok // bon qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans cette présentation orale↑/ vous allez lui donner / vous allez lui rendre la correction individuellement / alors qu'est-ce que vous avez insisté plutôt pour ce duo ↑// pour le xxx / qu'est-ce que vous voulez vouliez amélioré pour ce duo↑
- 130 Ens dans le cas de priscila / c'est plutôt la prononciation / et après la grammaire / c'est deux aspects me semblent les plus importants↓
- 131 I d'accord ↓ merci et on va passer par le duo sixième [E : hum hum] en général quelle est votre impression de ce duo↑
- 132 Ens laudricia et natalia :: ont des difficultés de prononciation les deux [I : hum hum] / elles ont dû faire ce cours deux fois [I : a ::h oui ] oui parce qu'en 2010 / elles ont perdu / elles ont raté le cours [I : hum hum] en 2009 pardon / alors en 2010 / c'était sa deuxième fois [I : hum hum] pour français deux / le cours s'appelle comme ça / français deux [I : hum] même si elles ont amélioré / par rapport à leur première année en français [I : hum hum] elles ont aussi des difficultés / des difficultés grammaticales [I : hum hum] des difficultés de phonétique / de prononciation et même [I : et le problème oui oui je vous écoute] et même / elles sont trop timides les deux / plus que Priscila alors se mettre devant tout le monde leur cause un petit problème ↓
- 133 I et vous dites / c'était la deuxième fois pour ce groupe / est-ce que c'était vous aussi / l'enseignant qui a donné le cours la première fois / l'année passée↑
- 134 Ens non / c'était pas moi ↓
- 135 I mais comment vous le savez que c'était la deuxième fois pour elles↑
- 136 Ens nous entre les profs on parle / et les étudiantes nous disent aussi / nous racontent // on le sait facilement [I : ah d'accord ] parce que les
- 137 I vous n'avez pas envoyé une (rires) « spy » (rires) non / bon // alors on la même question si vous deviez leur donner une note quelle sera la note pour ce duo ↑ ça sera combien ↑
- 138 Ens ça sera sept↓
- 139 I ça sera ↑[E : sept] sept↓ ah / et pour quelle raison↑
- 140 Ens elles ont bien organisé le texte / la présentation / mais comme les autres et comme tout le monde / elles ont lu après / elles ont beaucoup plus de difficultés au niveau de la grammaire et de la prononciation que l'autre duo par exemple↓

- 141 I d'accord (3s) hum hum / et qu'est ce que vous avez insisté à améliorer ou progresser pour ce groupe / ces deux filles↑
- 142 Ens par exemple / concernant la grammaire c'est plutôt le genre des mots / le masculin et le féminin des noms [I : hum hum] parce que // pour elles tout est masculin [I : hum hum] un maison un chambre [I : ah] xxx // alors c'est le genre de mots [I : hum hum] /// et la phonétique aussi [I : hum hum]
- 143 I est-ce que :: // vous avez vu encore une fois par la vidéo après presque six mois / qu'est-ce que vous avez remarqué / en regardant votre :: enseignement / c'était une expérience extraordinaire / je crois ce n'est pas ordinaire
- 144 Ens oui // c'est différent // même si je pense que quand on est filmé ou enregistré / on change un peu [I : hum hum] parce qu'on se sent vu n'est-ce pas↑ [I : oui] alors ça fait qu'on essaie / je ne veux pas me tromper ou quelque chose comme ça / et même pour les étudiants c'était quelque chose de nouveau // mais je crois pas que cela puisse modifier le résultat///[I : hum hum] c'était une expérience intéressante maintenant que je vois la vidéo / je me rends compte qu'il y avait des choses que j'aurais du remarquer ou insister un peu plus [I : hum hum] (5s) par exemple / bon dans d'autres cas c'était // par exemple l'influence de l'anglais [I : hum hum] et de l'espagnol bon de l'espagnol c'est normal mais surtout l'influence de l'anglais // euh chez une étudiante qui est cubaine [I : hum hum] et qui a vécu aux Etats-Unis [I : hum hum] / et elle parle anglais // alors j'aurais du travailler avec elle plus individuellement / pour essayer de de modifier ou de changer sa façon / par exemple de prononcer [I : hum hum] certains mots en anglais eh du français qu'elle prononce comme en anglais par exemple [I : hum hum] et des structures grammaticales [I : hum hum] ///des structures grammaticales qu'elle copie de l'anglais [I : hum hum] par exemple la syntaxe [I : hum hum] l'utilisation de quelques verbes / par exemple le verbe être ou le verbe avoir // mais je crois que ça a été une très bonne expérience↓
- 145 I oui // est-ce que vous avez dit c'était un cours // euh qui compose beaucoup d'aspect et vous avez fait l'expression orale pour cette séance / est-ce que vous avez fait encore une fois cette / euh comme l'expression orale âpre ::s cette séance // vous avez fait combien de fois les séances d'expression orale pendant une année↑
- 146 Ens bon disons qu'on le fait plus ou moins deux fois par semaine [I : deux fois par semaine a ::h oui euh ] oui ça dépend des contenus qu'on est en train d'étudier / mais oui normalement on le fait deux fois par semaine / pas exactement de la même manière parfois c'est individuel parfois ils préfèrent des jeux de rôles / dans d'autres cas il s'agit de présenter de petits exposés / par exemple après ça / elles ont exposé / elles ont présenté une ville francophone [I : hum hum] / alors elles devaient faire une petite recherche et préparer l'exposé / et après le présenter devant tout le monde↓

- 147 I oui mais c'est un peu étonnant que vous avez fait une fois par deux semaine de l'expression orale / c'est déjà / à mon avis c'est déjà beaucoup/ parce que c'est un travail assez gros / assez lourd pour l'enseignant / vous avez vingt-huit étudiantes euh / quand même vous l'avez fait parce que vous avez pensé que c'est u :n / il y a quelque chose de très important pour la progression des élèves /// et qu'est-ce que c'est vous avez // qu'est-ce que c'est le :: l'avantage de faire l'expression orale / de pratiquer l'oral↑
- 148 Ens je crois que c'est la partie la plus importante [I : oui] / de l'enseignement parce que c'est là où les étudiants démontrent ou appliquent [I : ah d'accord] tout ce qu'ils ont acquis pendant le cours↓// c'est pour cela bon concernant le nombre d'étudiants / c'est pour cela que parfois on préfère le jeu de rôles elles travaillent en groupe // et concernant le temps cela nous aide beaucoup parce que si elles le font individuellement / ça nous prend beaucoup de temps↓
- 149 I est-ce que les étudiants sont contents aussi / de cette tâche d'expression orale↑ oui ils aiment bien↓
- 150 Ens elles préfèrent l'expression orale parce que quand on doit travailler la grammaire / elles n'aiment pas beaucoup la grammaire / ou rédiger / ce n'est pas ce qu'elles aiment le plus [I : hum hum] je crois que l'expression orale la partie culturelle c'est aussi très intéressant pour les étudiants↓
- 151 I est-ce que hum /// euh le l'organisation de cours par exemple / faire le cours / les séances d'expression orale une fois par deux semaine / ça c'est organisé par l'école ou ça c'est organisé par vous // c'était programmé sur le programme de l'université ou c'était vous qui avez choisi↑
- 152 Ens non le prof nous choisissons de le faire comme ça [I : ah d'accord c'était alors vous / vous avez choisi ce système] on va travailler au moins deux fois par semaine l'expression orale↓
- 153 I et avez- vous évaluer le résultat pendant et après cette leçon /// on retourne oui // on retourne sur l'évaluation de ce travail / est-ce que vous avez évalué leur résultat de présentation pendant ou après cette leçon↑
- 154 Ens je l'ai fait mais c'était plutôt un travail formatif [I : hum hum] donc il n'y avait pas une note formelle [I : oui] c'était simplement pour améliorer ou appliquer ce qu'on a xxx [I : oui] alors avant la présentation j'ai dit les aspects les plus importants pour ce travail seront // l'application des structures grammaticales et de tout ce que nous sommes en train de travailler // pendant le cours pendant la présentation / j'ai pris des notes j'ai fait une petite comparaison de ce qu'il fallait appliquer /et comment // après ça on a décidé de travailler un peu plus // certaines structures grammaticales par exemple / réviser les prépositions [I : hum hum] de lieu et travailler un peu plus bon la prononciation [I : hum hum] mais aussi les verbes pronominaux [I : hum hum] et (on entend des feuilles)(20s) et aussi de voir par exemple / l'utilisation de quelques articles /// un une la le par exemple↓

- 155 I oui hum hum euh (5s) tout à coup je me suis rendu compte que peut-être vous avez utilisé cette leçon pour identifier que les étudiants sont où / sur la ligne de progression [E : exactement] vous voulez peut être vérifier qu'ils ont bien appris ou qu'ils ont manqué quelque chose de ce que vous avez enseigné aussi /c'était un outil pour le voir n'est-ce pas ↑
- 156 Ens oui exactement↓ oui c'est ça↓
- 157 I voilà / merci pour l'entretien vous étiez bien préparé / vous étiez très sérieux de répondre à nos questions / merci beaucoup↓
- 158 Ens avec plaisir↓
- 159 I oui / et quelque chose à dire ↑/ pour terminer↓
- 160 Ens non ça va / ça a été une expérience très intéressante / en plus je suis très content de vous aider un peu avec votre travail↓
- 161 I mais on vous remercie beaucoup↓



### 3. Synopsis pour la séquence LLJ203 Francés II (II-2011)

L'entretien avec l'enseignant de la séquence LLJ203 Francés II (II-2011) présente des effets de contextualisation en mention, au moyen des représentations professorales, concernant les difficultés présentes dans les interactions en classe de FLE. Elles sont attribuées aux causes suivantes :

- a) Les connaissances préalables de l'apprenant acquises pendant l'enseignement primaire et secondaire présentent des lacunes éducatives.
- b) La personnalité de l'apprenant est marquée par un faible développement d'une attitude autonome, des stratégies d'apprentissage efficaces et d'un sens de la responsabilité. Cet ensemble d'éléments va en détriment de la construction de son savoir dans un cadre universitaire.
- c) Le manque de motivation car l'offre d'emploi actuelle est limitée.

Lorsqu'il est demandé à l'enseignant interviewé si le contexte socioculturel a une incidence sur les interactions en classe, il répond que le contexte socioculturel a une présence de 80% dans l'interaction en classe. Cela s'explique par le positionnement de l'enseignement du FLE à l'UNA et les conditions suivantes du milieu non francophone:

- a) restreint en temps et espace
- b) avec une infrastructure moins favorable comparée à d'autres pays
- c) dans un espace très artificiel et non actionnel. \*Nous retiendrons ici le fait que l'enseignante est convaincue que l'apprenant n'est pas un acteur social.

À son avis, l'activité est contrainte par de nombreux facteurs :

- a) un recours obligatoire à une préparation préalable et « artificielle » de l'activité
- b) l'absence d'immersion linguistique en dehors de l'espace-classe et des conditions de communication « naturelle ».

- c) Le nombre élevé d'étudiants dans un même groupe pouvant aller jusqu'à quarante inscrits en première année requière des interactions plus dynamiques.
- d) Le temps de production individuelle par l'apprenant et/ou retour personnalisé par l'interactant expert en classe est fortement limité par le nombre d'étudiants.
- e) La non adaptabilité des niveaux du CECR d'après les heures de contact en classe estimée rendue évidente par la faible prononciation et fluidité orale chez les étudiants.
- f) L'altérité transforme la tâche, selon les concepts prônés par le CECR, en un « exercice théorique et artificiel ».
- g) La dimension affective est un élément important dans le processus interactionnel car malgré empathie pour la langue française, il existe une forte inquiétude du côté des apprenants concernant l'avenir professionnel. La profession d'un enseignant de FLE est considérée moins prestigieuse vis-à-vis d'autres disciplines, par exemple celle d'un enseignant de mathématiques.
- h) Les différences entre les apprenants au niveau de leurs connaissances générales obtenues par le biais de l'éducation primaire et secondaire devient souvent un obstacle pour la progression homogène du groupe.
- i) Les ressources technologiques et matérielles sont parfois limitées, telle que l'accès au laboratoire de langue.
- j) Les contenus grammaticaux, définis par le Département de Français, sont trop élémentaires et ont un impact négatif sur les activités de compréhension et expression orale.

Pour l'enseignante, les connaissances préalables représentent le 20% de difficultés à surmonter pendant les interactions en classe :

- a) Une moyenne basse d'admission à l'université (ex. : d'un groupe de 40 étudiants, la moitié (environ 20 étudiants) avait une moyenne de 70 sur une échelle de 100 (note maximale).
- b) Les lacunes linguistiques de la langue d'origine (l'espagnol) : difficultés rencontrées pour l'organisation du discours, maîtrise insuffisante des structures grammaticales en

espagnol avec des répercussions pour l'acquisition du FLE ou une autre langue étrangère.

- c) Le travail d'enrichissement lexical en dehors de l'espace-classe n'est pas constant ni systématique (ex. pas de recours au dictionnaire ou à d'autres outils d'appropriation d'un nouveau vocabulaire).
- d) Attitude peu active envers le travail individuel.
- e) Faible développement des stratégies d'apprentissage (une problématique provenant de l'éducation primaire et secondaire).

#### **4. Synopsis pour la séquence LLJ412 Atelier d'expression orale II (II-2011)**

L'entretien avec l'enseignante de la séquence LLJ412 Atelier d'expression orale II (II-2011) permet de regrouper les aspects qui suivent concernant les interactions en classe de FLE à l'UNA.

##### **Représentation générale**

«... réellement je trouve qu'ils ont un bon échange, les commentaires et aussi une certaine connaissance des sujets que nous sommes en train de traiter. Ça veut dire qu'il y a une assimilation de ce qu'on avait travaillé dans la classe. Et, j'étais surprise vraiment de voir la spontanéité avec laquelle ils parlent d'abord et puis il y a cette fluidité. Il n'y a pas beaucoup de difficultés réelles en dehors du linguistique mais ça prend du temps à corriger »

##### **Contenu culturel en lien avec les habiletés linguistiques**

« Je crois qu'on avait beaucoup discuté sur les différentes cultures étant donné que le cours il est axé sur la découverte des cultures francophones. Donc, normalement dans le cours, on a étudié quatre cultures. Et ce qui se passe d'habitude dans la compréhension, même si se sont des cultures qui sont très choquantes parfois comme l'arabe, ils passent leur temps à comparer avec la réalité. Et souvent on trouve beaucoup de similarités dans les situations par exemple des violences à la maison et d'autres problèmes sociaux qu'on peut percevoir dans les différents livres qu'on étudie. Il faut dire aussi que beaucoup de livres qu'on étudie sont des témoignages, c'est la vie réelle, ce qui leur permet de comparer et de mieux comprendre les réalités des autres cultures qu'on étudie. Réellement, jusqu'à maintenant je n'ai pas eu vraiment de problèmes dans ce qui est la perception et la compréhension des autres cultures c'est vrai que le but du cours est de découvrir les autres cultures, de découvrir l'identité particulière de celles-ci, d'apprendre à comprendre pourquoi et à respecter le fait qu'elles sont différentes même s'ils trouvent souvent beaucoup de similarités entre les différentes cultures et la nôtre ».

## **Interactions dans les cours avancés (quatrième année)**

« je dirais qu'elles sont spontanées parce qu'à ce niveau-là on a déjà pratiqué ça. On axe notre discussion sur le débat d'idées. On le fait toujours à partir d'un exposé et une fois que l'exposé a été terminé, on pose des questions ou bien on passe directement aux commentaires, c'est souvent en fonction des réalités culturelles qui ont été exposées, c'est pour ça que ça devient naturel parce qu'ils s'expriment sur :

- 1) ce qu'ils ont compris
- 2) leurs opinions de ce qu'ils ont compris
- 3) la comparaison entre la culture étudiée et la culture costaricienne

Spontanée : un entraînement au débat: « ils jugent dans une certaine mesure si l'argument est approprié ou pas et s'il est vraiment adéquat à ce qui a été exposé et justifié. Il y a déjà à ce niveau-là cette capacité à critiquer si c'est bien ou pas en accord avec, c'est un des buts de la dissertation qu'on étudie dans ce cours »

### **Rôle de l'enseignant :**

«...simplement je suis la coordinatrice parce qu'en réalité ils sont là pour parler, c'est pas à moi de parler. Je crois que c'est ça l'idéal de l'exposé parce qu'ils ont déjà tout pour discuter, parfois je peux faire un commentaire ou je peux orienter ou poser une question pour un éclaircissement par rapport à une certaine idée ou bien poser une question par rapport à ma perception de ce qu'ils sont en train de dire, pour mieux orienter et essayer d'approfondir un peu plus leur analyse de la situation parfois aussi pour corriger certaines idées qui ont été mal perçues ou mal comprises en fonction des expériences que j'ai pu avoir... »

« ..je coordonne, pour moi l'essentiel c'est qu'ils parlent, qu'ils exposent leurs opinions et qu'ils développent au maximum leurs capacités d'analyse et d'expression. »

### **Enjeux /contraintes de l'enseignement-apprentissage du FLE**

«Je crois que c'est difficile, le cours en soit il est difficile parce qu'un élément qui est très important c'est d'apprendre à structurer sa pensée. On sait bien qu'ici au Costa Rica on ne structure pas sa pensée. En général, on donne ses idées ou on expose ses idées comme on le voit sans aucune cohérence. Donc, c'est vrai que l'enjeu le plus difficile à pouvoir gérer c'est ça : comment apprendre en quatre mois à structurer

une pensée. Donc, ça c'est le principal défi de la dissertation. Je crois que c'est le plus dur pour eux de pouvoir faire ça. On a beaucoup de contraintes de temps et que c'est vrai qu'à ce niveau là : ils sont à peine en train de commencer à savoir ce que c'est une pensée structurée ; ça c'est le plus dur. Le reste, je crois que c'est facile parce qu'on discute de culture, des différences culturelles, des diversités et ça c'est plus facile à assimiler pour eux surtout que comme on étudie différentes cultures on peut les comparer en essayant de ne pas dire c'est bien ou mal parce que ce n'est pas le but sinon de comprendre les différences mais je crois que c'est vrai la principale difficulté c'est structurer cette pensée »

### **Langue maternelle**

« Moi, je crois qu'à ce niveau là on trouve déjà très peu d'interférences de la langue maternelle. De toute façon, j'interdis de parler en langue maternelle parce que le but c'est de développer au maximum la capacité de s'exprimer en français, de penser en français »

« À ce niveau là, c'est déjà impensable d'utiliser la langue maternelle. Et, franchement quand on compare et on utilise les deux langues, pour moi, c'est un obstacle à plusieurs niveaux linguistique parce qu'ils font beaucoup de fautes parce que la structure même si elle se ressemble elle n'est pas la même donc parfois leur fait faire des erreurs et qu'en réalité ça n'a aucune place dans le cours... »

### **Culture éducative**

“Je dirais que c'est le vécu des étudiants. Ils utilisent ce vécu pour pouvoir comprendre ou expliquer. Eux, automatiquement, ils terminent par comparer la culture étudiée à leur propre culture, aux exemples, aux cas qu'ils connaissent autour. Donc, forcément, du point de vue culturel, la culture elle est présente. Définitivement, leur identité est très marquée. De toute façon, ils n'ont pas de connaissances. Comme ils n'ont pas de connaissances, ils ne peuvent pas parler d'autres choses qui ne soient pas leur propre culture, qui est le gros défaut. On sait bien qu'ici au Costa Rica le niveau culturel n'est pas très développé parce qu'on ne travaille pas ça dans le système éducatif. Disons que cette différence ou le fait d'étudier les autres cultures, on commence à le voir à peine quand on commence la première année et que dans ce cours c'est vraiment l'étude des différentes cultures. Mais que s'ils ne parlent pas de leur propre culture, ils ne peuvent pas parler d'une autre culture parce qu'ils ne les connaissent pas, en dehors de la française qui est celle qui est véhiculée par la langue qu'ils étudient. Mais parler de l'Afrique ou parler de l'Asie ou parler disons du Canada ou des Etats-Unis par exemple pour ce qui est la Louisiane ou d'autres parties des Caraïbes par exemple ce serait difficile parce qu'ils n'ont jamais approcher ces cultures auparavant

pas par plaisir pas dans le système éducatif donc forcément que la culture doit jouer parce que tout ce qu'ils connaissent c'est leur propre culture et quelques traits qu'ils ont appris sur la culture française. De ce fait là, la culture est toujours là mais pas l'espagnol ».

## **CECR**

« En réalité, je n'en tiens pas compte parce qu'ils sont supposés avoir un bon niveau. Ils sont supposés avoir un B2. Je dirais qu'ils ont un B2 dans l'expression mais il reste encore beaucoup de fautes de linguistique qu'ils doivent maîtriser mais qu'ils n'ont pas pu corriger au cours des quatre années d'études. Du point de vue de ce qui est demandé dans le cours qui est la dissertation en réalité ça va au delà du B2 mais en réalité je crois qu'ils arrivent petit à petit à avoir un bon niveau pour pouvoir communiquer et se faire comprendre ou exprimer leurs idées. C'est vrai que par rapport au CECR, on demande des tâches qui sont beaucoup plus compliquées.

## **Acteurs sociaux**

En réalité, tout est basé sur le social et le culturel. En dehors du fait de formater sa pensée, tout ce qui est discuté dans le cours c'est par rapport à la culture, c'est par rapport à être conscient de sa société, des sociétés différentes, des problèmes. Donc, je crois qu'on travaille à fond cette partie là.

On est en dehors d'un monde francophone. Notre réalité est tout à fait hispanophone. Donc, déjà arriver à ce niveau-là, c'est quand même... ils n'ont que quatre ans pour arriver à ça. Et, on sait que ce n'est pas parfait, c'est à peine le début d'un niveau convenable même si dans cette vidéo qu'on voit il y a quand même une certaine fluidité entre les différents commentaires. On voit qu'il n'y a pas beaucoup de difficultés dans l'expression de leurs idées, sauf les quelques fautes linguistiques qu'ils peuvent faire encore à ce niveau là. Donc, je crois qu'on a réussi au moins à structurer ça. D'un autre côté, le fait de la dissertation qui est ce formatage mental logique ça n'existe pas au Costa Rica et c'est quelque chose qu'on travaille à fond qui est purement français, si pas européen, mais surtout français, cette structuration bien particulière.

## **Contraintes du contexte alloglotte dans lequel se déroule l'enseignement-apprentissage du FLE**

1) ils n'ont personne avec qui parler en dehors de l'université puisqu'on trouve très difficilement des francophones dans la rue pour parler avec eux sauf si on se trouve dans un milieu bien particulier

2) que le fait que notre société ne développe pas l'esprit critique ni la découverte d'autres cultures francophones c'est aussi un gros problème pour pouvoir mieux comprendre

3) la contrainte de temps : ils n'ont pas suffisamment de temps pour développer ce niveau linguistique et le niveaux d'analyse des situations

3) vivre dans un milieu alloglotte est la plus grosse contrainte parce qu'il y a aussi le formatage culturel d'une pensée qui n'est pas structurée pour critiquer ni analyser. Le système ici est très paternaliste : quand est-ce qu'ils apprennent à donner une opinion ? Ils n'ont pas beaucoup d'opinion sur les choses, ils n'ont pas non plus été habitués à chercher par eux-mêmes. Donc, il y a tout ce côté de la culture qui n'est pas développé qui dans le cours est essentiel. Donc, pour moi oui c'est un gros handicap. C'est difficile parce qu'ils sont plongés toujours dans cette culture avec la mentalité de cette culture donc pour pouvoir les sortir de cette structuration c'est difficile et je crois aussi que c'est l'un des défis les plus grands dans ce cours ».

### **Public visé**

« Je trouve que c'est assez homogène. Ils n'ont pas beaucoup de choix. En réalité, ils font les mêmes cours, il n'y en a pas beaucoup qui veulent être profs. En réalité, ils étudient le français en général parce qu'ils sont supposés aimer le français mais pas vraiment parce qu'ils aient déjà une vision très exacte de ce qu'ils veulent faire avec le français »

« Je dirais que les plus grosses difficultés c'est la mentalité des étudiants. Ils n'ont pas la maturité. Ils sont toujours comme des adolescents. Ils attendent que les profs leur donnent tout. Ils ne posent pas de questions s'ils n'ont rien compris. Ils attendent que les profs les prennent par la main et disent : « Viens mon petit, t'as compris ? ». Il faut lutter contre. Ils sont supposés aimer le français. Ils sont supposés être là parce qu'ils aiment. Mais à ce niveau-là, ils ne s'intéressent pas beaucoup à ce qu'ils font. Ils n'aiment pas la lecture. Donc, comme le cours il est axé sur la lecture des quatre livres, c'est déjà difficile. Il faut leur donner des tests pour être sûrs qu'ils ont lu et pas copier. Donc, les contraintes sont énormes et parce qu'on est en train de lutter avec ce que j'appellerai une programmation culturelle et un manque d'intérêt.

Les plus grosses réussites c'est quand vraiment deux ou trois étudiants arrivent vraiment à développer leur esprit critique, à vraiment s'intéresser, à vraiment aller au-delà de ce qu'on peut étudier en classe,



qui vont, qui s'informent qui cherchent des vidéos, qui cherchent des documentaires et ça m'est arrivé rarement mais quand même quelques cas parce qu'on se dit on a développé cette envie d'aller au delà et de découvrir d'autres cultures.

## **Évaluation**

« Je trouve que c'est triste parce que devoir obliger des étudiants à participer, on se pose la question : bon, est-ce que je suis en train de travailler à l'université, quatrième année, futurs professionnels l'année prochaine ou est-ce que je suis en train de travailler avec des petits adolescents ? J'applique ce système d'évaluation parce qu'il faut les forcer à parler et que jusqu'à maintenant, après autant d'années, toutes les années que je fais ça, ça donne des résultats parce que c'est une obligation et qu'ils savent que s'ils ne parlent pas, ils ne sont pas notés et que s'ils ne sont pas notés, ils peuvent rater le cours parce qu'il y a 10% de la note qui va leur manquer.

Mais d'un autre côté, ça serait bien de ne pas devoir les obliger et qu'ils participent, qu'ils s'intéressent à ce qu'ils sont en train d'apprendre surtout que c'est quelque chose de complètement différent : ce n'est pas ce qu'ils voient tous les jours, c'est découvrir d'autres cultures et comme je leur dis toujours, un jour quand vous irez en France vous pouvez côtoyer toutes ces cultures. Vous pouvez même aller dans les pays et découvrir si c'est la réalité ou pas.

C'est triste de devoir appliquer une évaluation finitive dans une certaine mesure ils sont obligés de lire c'est quand même très frustrant et très triste de te dire qu'ils n'ont même pas de conscience

Je crois qu'on pourrait aller beaucoup plus loin si déjà ils s'intéressaient s'ils apportent on irait beaucoup plus loin on irait beaucoup plus loin on arriverait à avoir des niveaux bcp quand ça va pas ce qu'ils disent s'ils sont habitués à avoir toujours le

Si je n'avais pas toutes ces contraintes il y a six filles qui vraiment se et sont arrivées pour le peu de temps qu'on avait elles ont continué par la suite

Une condition culturelle : ici on ne fait pas d'adultes on fait des petits enfants que tout le monde traîne et les profs continuent à le prolonger ».

## 4. Transcriptions des séquences

### 1. LLJ203 Francés II (II-2010)

(Ens: enseignante, E : étudiant)

- 1 Ens pour commencer rappelez-vous qu'aujourd'hui vous devez présenter les personnages que je vous ai donné hier n'est-ce pas alors on va commencer qui veut être le premier volontairement (15 secondes) alors vous devez passer ici venir ici (l'enseignant signale avec le doigt l'endroit de la classe devant le tableau en face du groupe) Carolina et Samantha
- 2 E1 bonjour notre personnage est un peintre qui s'appelle Pierre xxx il n'est pas jeune il a 60 ans environ il est guatémaltèque mais il habite à Heredia il a son propre xxx dans chaîne 13 où il vend beaucoup de tableaux physiquement il est chauve il a les yeux bleus il est petit et il porte une grande barbe il est gros parce qu'il aime manger quand il est en train de faire ses tableaux ces oreilles sont grandes et de la même manière son nez et sa bouche habituellement il porte une chemise avec un gilet très colorée et bien sûr comme tous les peintres il porte un béret
- 3 E2 aussi il porte un pantalon noir en lin et des baskets confortables il est bien responsable donc il porte une montre pour arriver pour arriver tôt il se lève à 6 heures du matin il ne se baigne pas parce que il aime bien dormir il prend son petit déjeuner à 6h30 après il s'habille il ne se dépêche pas il a beaucoup de temps il se lave les dents il lit le journal et puis il part à son travail à 8 heures il arrive à 9 heures à San Jose à chaîne 13 il aime son travail c'est le sens de sa vie il s'inspire par la nature c'est fini
- 4 Ens merci (applaudissements)
- 5 E3 bonjour bon nous allons présenté un personnage qui est un peu paresseux
- 6 E4 il s'appelle Frédéric Mérieux il a 39 ans et puis il est canadien mais il habite à xxx il n'a jamais travaillé travaillé ses parents s'occupent de lui jusqu'à se marier avec sa femme mais sa femme maintenant maintenant s'occupe de lui il est très très gros il est cheveu il est haute il y a une moustache et xxx ses yeux sont couleurs vert
- 7 E.3 habituellement il porte eh un débardeur xxx rouge une ceinture une casquette verte des sandales marron et des chaussettes blanches il se réveille à 11h30 du matin il ne prend pas une douche il se lave pas parce qu'il est un pa paresseux à 13h30 il prend un régime à 16h30 il boit un café avec sa femme et à 19 heures il dîne à 19h40 il voit la télé le chaîne de sport et à 23 heures il se couche il aime regarder la télé manger beaucoup de charcuterie
- 8 E4 il habite en Santiago Chile il a une maison très simple la maison a une salle de bain une salon une piscine une salle à manger la cuisine et une chambre la cuisine est très petite et
- 9 E3 la chambre est très grande et (rires) c'est fini
- 10 Ens Priscilla et Vivi

- 11 E5 bonjour eh notre personnage est une journaliste elle s'appelle xxx elle a 31 elle est Belge elle habite à Bruxelles elle est mariée avec avec Philippe et ils ont deux enfants ils s'appellent Vanessa et Pierre xxx est petite mince et elle a cheveux blondes et frisés ses yeux sont marrons elle a le visage allongé elle est très belle habituellement elle porte un tailleur et des chaussures à talon xxx porte tous les jours un bracelet un collier des boucles d'oreilles et une bache en or elle porte aussi un sac à main la journée habituelle commence quand elle se lève tôt à six heures du matin elle préparé un petit déjeuner pour ses enfants et après elle prendre un petite douche elle s'habille rapidement et elle part à son travail
- 12 E6 dans le soir elle retourné chez elle à 7 heures et elle prépare le dîner puis elle partagé avec sa famille et elle se couche à 9 heures la maison de xxx et sa famille est grande elle est en bois elle a deux étages elle est une maison traditionnelle xxx travaille dans une grande entreprise qui sont très connues para ses articles de l'écologie ce sont les articles que qui xxx écrit elle a beaucoup des amis dans son travail elle ai aime sortir avec eux xxx est passionnée de la nature elle aime aller au foret et prendre beaucoup de photos tous les samedis elle et sa famille fait du camping merci
- 13 Ens Isabel (et Maryi)
- 14 E7 bonjour xxx un pompier il s'appelle Nathan xxx il est pompier il a 23 ans et il est français il es célibataire Nathan est très gros grand son peau est blanc il a les cheveux bleus et les yeux noirs et gros dans son travail il porte un uniforme de pompier quand il va à son à ses travail Nathan se prépare avec son casque des xxx des bottes des lunettes spéciales et aussi il porte des vêtements spéciaux pour se protéger du feu
- 15 E8 la journée habituelle de lundi à samedi il se levé à 4 heures à les 4 heures et midi il prend une petit déjeuner il prend une douche et puis à 5 heures il part à travail Nathan répond à beaucoup des cas d'incendie xxx comme à les 17h Nathan va à sa maison à reposer tous les dimanches Nathan va au cinéma au théâtre avec ses amis Nathan habite à xxx sa maison est jolie et grande Nathan xxx manger pizza aller nager les groupes de la musique fort surtout les classiques les groupes de xxx et xxx merci
- 16 Ens Elizabeth et Mariel
- 17 E9 bonjour nous allons parle d'un chanteur il s'appelle Ricardo Arjona Morales il est 41 il est né au Guatemala mais il très célèbre en tout le monde il est haute grand haute et il porte les cheveux longs et noirs les yeux sont ronds et la bouche petite parfois il portera une moustache
- 18 E10 la plupart du temps il porte une chemise blanche un jeans des sandales la bijouterie est hippie hippie humm bracelet et des colliers il porte aussi des lunettes et un chapeau parfois
- 19 E9 il a l'air drôle et sympathique et il est très sociable il se
- 20 E10 il se lève tôt et il prend un petit déjeuner après il fait du yoga du yoga pour ah deux heures plus tard il se baigne dans un jacuzzi à 10 heures 10 heures il va travailler à la compagnie de

- disques il joue de la guitare et il compose des chansons quelques sont romantiques et des autres sont de pros de protestation
- 21 E9 il habite à Miami il a une maison très grande et belle au bord de la mer merci
- 22 E11 eh il s'appelle Robert xxx et elle a il a 27 ans et elle il est américain elle est un policier et elle est célibataire et
- 23 E12 il est grand corpulent et long les cheveux frises et blonds aussi il a les yeux bleus il porte des xxx dans le dos et il porte un gilet pare-balles pare-balles un pant bleu des bottes et aussi des armes et d'abord à 5 heures il se réveille et pour commencer la journée à 5h30 il se réveille et prend une douche et ensuite à 6 heures il prend un petit déjeuner après à 6h30 il sort de sa maison parce qu'il entre à travailler à 7h dans la commissariat de police et à 7h30 il part xxx uy no me sale puis à 10 heures le déjeuner et retourné à travailler pour finir il il sort de de son travail à 5 heures tarde et quand il retourne à sa maison il dîner regarder la télé et s'a couche à 20 heures pour dormir à xxx
- 24 E11 et Robert aime faire de sports il aime jouer au foot et il aime faire basketball et elle aime xxx et il aime manger pizza à manger de pizza et il a il a un maison la maison est de deux étages dans le premier étage il y a un salle un salle à manger un chambre un cuisine un un chambre avec toilettes et salle de bain et dans le deuxième étage un un salle trois chambres et un salle de bain et toilettes et il a un jardin este son travail est très intéressant et et amusant mais très dangereux parce qu'il attrape aux voleurs son lieu de travail est très joli et son copains sont sympas mais très responsables
- 25 Ens Silvia et Katherine
- 26 E12 bonjour nous allons parler d'un scientifique il s'appelle Francesco xxx eh Francesco est né le 10 avril à Buenos Aires Argentin il a 25 ans s'est marié avec Angelina Jolie ils ont trois fils et trois filles Paul a trois ans Santiago a 15 ans et Diane a 5 mois (no se como se dice meses) [Ens. : mois ] mois Marie et un son jumelle jumelles elles ont 5 ans et xxx a 10 ans il habite habite à Lyon depuis de 15 ans
- 27 E13 Francesco est mince et très grand ses cheveux sont longs frisés et en couleur noire xxx yoga il est très sympathique et intelligent mais un peu timide
- 28 E12 il porte un t-shirt rouge un panta pantacourt noir des baskets rouges et blanches et un bonnet noir il met toujours des lunettes et xxx
- 29 E13 tous les jours il se lève très tôt et après il déjeune ensuite et xxx il adore les pâtes avec sauce blanche et vin rouge il travaille tous les jours dans les laboratoires xxx spatial de France il a peu de temps xxx
- 30 E12 le laboratoire se trouve dans la rue de la gare et très grand et confortable
- 31 E13 ils habitent dans une maison belle et il y a beaucoup d'espace vert pour ses enfants jouent il y a sept chambres et une salle

- 32 E12 Francesco aime pratiquer le tennis et le basketball pendant qu'il écoute la musique il adore faire la cuisine tous les samedis il aime à sa famille merci (applaudissements) (une minute pendant que les étudiantes qui suivent s'installent devant le groupe)
- 33 E14 bonjour [Ens.: bonjour] nous allons parler de un xxx il s'appelle Victor xxx il a 48 ans et il est russe il habite dans un château en les Émirats-Arabes Unis et il a deux filles et il est divorcé
- 34 E15 il est fin et grosse le teint et son yeux sont marrons eh et ils sont très grands et il a un moustache et barbe il est plus o moins beau il est sympathique très aimable amusant et il est un père amoureux
- 35 E16 il porte dans son travail une chemise blanche et une cravate rouge rose un pantalon noir et des chaussures à lacets il a un montre très très chère et une bague d'or il a un bracelet de diamants il a un manteau aussi habituellement pour les week-ends il porte une polo un jeans et une casquette
- 36 E14 la journée habituelle il va à son travail tous les jours au matin il va manger avec son amie et en jeudi il va jouer au tennis les week-ends il aime sortir avec ses filles ils font des voyages le week-end dans autres pays
- 37 E15 sa maison est dans un quartier très élégant c'est un château en pierre et il a trois étages il y a deux piscines et un jacuzzi aussi un xxx de tennis un camp de golf il y a un jardin très grand et dans le château il fait des fêtes importants avec ses amis qui sont célébrités et il a des animaux très exotiques et un chien qui est blessé il y a un collier de diamants il a d'employés
- 38 E16 xxx il est dans très important dans le monde il a beaucoup d'argent
- 39 E14 il aime voyage avec sa famille et xxx et naviguer dans son yate privé il aime aider les personnes qui n'ont pas ressources économiques et il est le meilleur donneur d'argent de son pays il aime aider les hôpitaux et il aider les sécurités de l'environ de l'environnement aussi (applaudissements)
- 40 E17 bonjour on va présenter une présentatrice elle s'appelle Sara Cambronero elle est espagnole elle est née en 1984 en Coral de xxx Toledo España elle a 26 ans elle est présentatrice sportive travaille dans deux chaînes de la tv espagnole elle est réda rédactrice de la chaine de xxx elle est très connue elle est gagné le prix xxx Sara est une femme très belle sympathique aimable amoureuse et très gentille
- 41 E18 elle est mince jeune longue et le visage allongé les cheveux longs et raides et les yeux bruns habituellement elle porte une blouse un pantalon ou un blouse avec xxx et les chaussures à talon usuellement elle porte des boucles d'oreilles collier un bracelet un sac à main et bagues le week-end elle adore faire le sport et elle utilise des baskets un short un t-shirt et une casquette elle adore le football
- 42 Ens Raquel
- 43 E19 bonjour nous parlons de xxx a 40 ans a 46 ans et américain il a les yeux et les cheveux marrons il est mince et de taille moyenne et il se réveille eh tôt il se réveille tôt et elle ne se

- laver pas non plus ne se peigne pas après il s'habille et brosse les dents ensuite il part à son travail dans les États-Unis dans les xxx après il prend le petit déjeuner dans son travail à 6 heures il se repose pour dîner et pour téléphoner sa famille il est marié avec Vanessa Paradis pour finir le jour il se couche dans l'hôtel qui se trouve à côté de son travail
- 44 E20 il habite Paris avec sa famille sa femme et son fils a maison est très grande et belle et avait un beau jardin il adore les châteaux les chalets il habituellement porte le jeans les mocassins les baskets et les chemises il n'utilise pas les chaussettes il adore les lunettes les bracelets les bagues et les colliers et il aime les peintures jouer de la guitare et le vin merci (applaudissements)
- 45 Ens Jessica et Melissa
- 46 E21 nous allons parler d'un médecin il s'appelle John xxx il a 40 ans son anniversaire est le 03 mai
- 47 E22 il est grand mince blanc ses cheveux sont forts et ronds ses yeux sont noirs et il a un beau cheveux
- 48 E21 il est sympathique et beau et orgueilleux de son travail parce qu'il est un excellent médecin sa maison est grande il habite seul il est célibataire mais il a un chien qui s'appelle il fait beaucoup de la natation il aime aussi le football et le tennis
- 49 E22 il aime aller au cinéma le dimanche avec ses amis il porte un jeans une chemise blanc des chaussures blanc et montre et des lunettes de soleil un jour habituel à 6 heures il se lève à 6h30 il prend le petit déjeuner à 7 heures jusqu'à 21 heures il travaille il arrive à chez lui à 21h30 et il se couche à 22 heures
- 50 E21 merci (applaudissements)
- 51 E23 bon d'accord je vais parler mon ami qui s'appelle Benito Gutierrez il est costaricien il habite à San Carlos il a 30 ans il est marié avec Marie Antoniette il a deux fils Manuel et Adrian mon ami est grand fort aussi très sympa il a cheveux marrons et frisés il a les yeux bleus et il est très mince Benito porte une chemise à carreaux il porte un jeans avec une ceinture noire aussi des bottes ah et il porte un chapeau très traditionnel pour le matin il se lève à 4 heures après il s'habille maintenant eh ce femme le préparer le déjeuner avant de partir à 5 heures il part et plus tard eh il prend le petit déjeuner il travaille dans le champ et il cultive les salades aussi elle aime beaucoup sa famille aussi elle aime le football et parler beaucoup avec ses amis xxx
- 52 Ens merci
- 53 E24 il s'appelle François xxx il est écrivain il a 51 52 ans il est né le 17 mai 1958 à la Polynésie Française mais maintenant il habite en France pour son travail il est grand il est brun il a les yeux bruns il a le visage allongé il est grand il est brun il est marié et il a deux enfants sa famille est sa meilleure inspiration quand il voyage voyager à son pays ses vêtements sont légers parce que le climat est chaud mais en France les vêtements sont un peu plus abrités il porte un pantalon un pull et des baskets François se réveille à

ensuite il se prene une douche après il s'habille avant de partir de partir à son travail il prene le petit déjeuner à 8 heures il part dans son travail qui est dans le xxx il retourne à sa maison à 17 heures et de chemin il regarde des paysages des paysages et il écoute de la musique ce sont aussi son inspiration pour ses livres et à 10 à 18 heures il est il es il est avec sa famille à 19 il dîne et à 22 heures il se couche et il écrit part de ses livres il adore écrire il xxx lire il aime les chiens le foot et le tennis les livres qu'il a écrit sont le xxx et chevalier de la xxx  
(applaudissements)

- 54 (Après la dernière présentation orale des étudiantes l'enseignant utilise une stratégie de correction des erreurs au moyen d'une mise en commun au tableau)
- 55 Ens c'est bon le travail que vous avez fait simplement quelques remarques autour de la prononciation (l'enseignant écrit les fautes et donne la correction sur le tableau) alors ça se prononce déjeuner avec e comme en espagnol parents (les étudiants prononcent en chœur) avec a nasal couleur (les étudiants répètent le mot) ici c'est manger (les étudiants répètent le mot manger) il faut faire la liaison n'est-ce pas les yeux ses yeux ça se prononce quand (les étudiants répètent le mot) il elle prépare ça c'est le feu dans ce cas on prononce heures (les étudiants prononcent le mot heures) sympa n'est-ce pas ça c'est brun et le féminin (les étudiants répondent brune) brune ça se prononce bonnet ses enfants jouent ils jouent rappelez-vous que la conjugaison ou la terminaison ne se prononce pas là c'est main et dans ce cas peintures (les étudiants répètent le mot) et ça (les étudiants répondent il arrive) il arrive alors voyons le verbe conjugué au présent il arrive l'infinitif arriver le participe passé arrivé donc il faut faire la différence (une étudiante demande : « et à l'imparfait ? ») arrivait il arrivait son fils son son fils o nasal son fils alors (les étudiants répètent son fils) ce sont des remarques concernant la prononciation voyons la grammaire et le lexique (l'enseignant efface le tableau et écrit les fautes de grammaire) jusqu'à ce qu'il se marie ça c'est trop difficile parce que euh ça c'est le subjonctif et non pas encore étudié ça jusqu'à ce qu'il se marie d'accord Santiago de la capitale du Chili alors c'est une ville à dans le soir je regarde la télé par exemple (une étudiante répond : « le soir ») le soir sans jouer guitare de la guitare il entre à travailler ça serait comment qu'est-ce qu'il faut dire (une étudiante répond : « il part ») il commence à travailler faire football (les étudiants répondent : « faire du ») faire du football la maison est de deux étages la maison a deux étages un chambre (les étudiants répondent : « une ») une chambre ce n'est pas comme en espagnol c'est féminin en français depuis de quinze ans depuis quinze ans un montre (les étudiants répondent : « une montre») une montre rappelez-vous que c'est féminin elle est gagné elle a gagné avec avoir (une étudiante demande : « profe, qu'est-ce que c'est gagner ?) euh ganar un bouche une
- 56 (l'enseignant efface la moitié du tableau pour continuer la correction ) il aime à sa famille il aime sa famille sans la préposition (il écrit les mots pays, connu, famille et visage au tableau) alors voyons ici ça se prononce comment (les étudiants prononcent ces mots en chœur) pays

connu famille visage vi visage il se prend une douche (les étudiants répondent : « il prend une douche ») il est mari il est marié alors voyons ici les enfants ça peut être les fils et les filles rappelez-vous qu'ici on prononce fils et ici filles et ici il faut faire la liaison les enfants (les étudiants répètent le mot) alors ça se prononce comment (les étudiants répondent : « il est costaricien ») costaricien pas costaricienne c'est masculin (l'enseignant écrit des mots sur le tableau) par exemple pour raconter la journée habituelle vous pouvez utiliser ces mots pour organiser le récit n'est-ce pas d'abord après puis finalement et les autres qu'on a étudié d'accord est-ce que vous avez des questions non ça va alors on va continuer on va faire une autre pratique de l'imparfait et le passé composé mais pour l'instant séparés (l'enseignant distribue des feuilles et on entend des chuchotements) vous allez faire l'exercice quinze et l'exercice 18 pour commencer et après on va faire les autres l'exercice 15 vous devez conjuguer les verbes au passé composé et l'autre exercice vous devez conjuguer les verbes à l'imparfait.



## 2. LLJ203 Francés II (II-2011)

(Ens: enseignante, E : étudiant)

- 1 Ens on va travailler un petit peu l'histoire de l'enfance n'est-ce pas ↑ une anecdote ce qui vous est arrivé quand vous étiez des enfants ↓ par exemple un anniversaire /chez la grand-mère d'accord /euh une aventure avec les amis d'accord / pensez à quelque chose de votre enfance à un moment donné / on va essayer de raconter un petit peu ce qui s'est passé quand vous étiez petits ↓ / s'il y a des volontaires c'est mieux sinon je vous demande / je vous pose des questions / imaginez quel âge avez-vous / à cette époque-là / quel âge aviez-vous / où vous étiez / si c'était une maison si c'était //que sais-je / la plage la plage le champ etc l'école par exemple le premier jour d'école / si c'est xxx d'accord / est-ce qu'il y a quelqu'un qui veuille commencer à nous raconter un petit peu une anecdote de l'enfance ou vous préférez que je pose des questions ↓ (12s) quand vous étiez petits / quels quels souvenirs d'enfance vous pouvez raconter (8s) non ↓ il n'y a pas de volontaires ↑ hum Johan tu veux commencer quand tu étais petit /de quoi te rappelles tu
- 2 E1 quand je avais trei :ze ans
- 3 Ens quand j'avais trois ans ou treize ans ↑
- 4 E1 euh j'étais à San Ramon avec mes amis et je jouais au football
- 5 Ens humm humm
- 6 E1 et j'étais le gardien du but
- 7 Ens ah ok tu étais le gardien du but très bien
- 8 E1 et (3s) nous avons gagné / le match
- 9 Ens ah vous avez gagné le match ok très bien combien de buts ↑ il y a eu combien de buts ↑ vous avez gagné combien de buts vous avez marqué /votre équipe ↑
- 10 E1 ééé non
- 11 Ens pas de but c'est-à-dire alors comment est-ce vous avez gagné s'il n'y a pas eu de but ↑
- 12 E1 euh parce que / nous avons gagné / le score
- 13 Ens le score final ah ok ↓
- 14 E1 le score final euh dix pou :r six
- 15 Ens dix contre six ok les points finaux de de c'était une série avec d'autres équipes
- 16 E1 euh non
- 17 Ens non
- 18 E1 non seulement deux équipes
- 19 Ens ok continue
- 20 E1 mais (2s) je coupé la langue

- 21 Ens ah je me suis coupé la langue un accident tu as eu un accident ok je me suis coupé la langue oh  
c'est terrible c'est douloureux ↓
- 22 E1 euh le bol euh
- 23 Ens le ballon t'est tombé ici
- 24 E1 le visage
- 25 Ens le visage on t'a amené à l'hôpital
- 26 E1 non seulement / « como digo hielo » ↑
- 27 Ens on t'a mis de la glace
- 28 E1 on m'a mis de la glace sur la bouche ↓
- 29 Ens ok très bien tu as été content d'avoir gagné / oui ok très très bien / merci / E2 est-ce que tu peux  
nous raconter quelque chose de ton enfance ↑ une anecdote
- 30 E2 (premiers énoncés incompréhensibles volume de la voix très faible) je suis allée à la plage et  
avec mes amis nous faisons des petits châteaux
- 31 Ens des châteaux de sable ↓
- 32 E2 et nous jouions au volley-ball
- 33 Ens hum
- 34 E2 je sais pas ↓
- 35 Ens et tu allais souvent à la plage ↑
- 36 E2 oui
- 37 Ens et tu aimais bien aller à la plage ↑
- 38 E2 oui tout à fait
- 39 Ens ok et maintenant aujourd'hui tu vas souvent à la plage ↑ ok très bien voilà ↓ on va laisser un  
petit peu ceux qui viennent d'arriver s'installer / Ana Maria hum non elle vient d'arriver / E3  
est-ce que tu peux nous raconter une anecdote de ton enfance ↑
- 40 E3 quand j'avais six ans / j'allais à la plage avec mes oncles / mes cousins / ma mère et je jouais  
dans les arbres (2s) aussi je jouais à cache-cache / nous avons caché derrière les pierres et les  
arbres
- 41 Ens nous nous cachions / le verbe / derrière les pierres et les arbres ↓
- 42 E3 et quelques fois je ramassais quelques fruits délicieux (12s) aussi quand j'avais dix ans une  
seule fois je suis allée à la plage // et j'ai j'ai fait de la natation
- 43 Ens tu faisais de la natation même dans la mer comme ça ce qui est dangereux (5s) ↓
- 44 E3 hum hum
- 45 Ens et tu allais souvent à la plage ↑
- 46 E3 oui
- 47 Ens tu allais souvent ok // tu allais avec ta famille ↓
- 48 E3 avec ma famille et mes amis

- 49 Ens alors il y avait beaucoup de personnes ↑
- 50 E3 oui (3s) aussi je //j'ai fait des petites randonnées au bord de la mer
- 51 Ens tu faisais des petites randonnées au bord de la mer très bien ↓
- 52 E3 le soir on a fait la fête et des (5s) « fogatas »
- 53 Ens ah vous avez mis du feu
- 54 E3 mis du feu
- 55 Ens faire un feu j'ai oublié le mot / je ne me rappelle plus du mot « fogatas » ↓ pour moi c'est faire du feu pour faire cuire par exemple de la viande ou des oignons // pour manger autour du feu disons/ très bien merci beaucoup ↓
- 56 Ens E4 est-ce que tu as une anecdote à nous raconter sur ton enfance ↑
- 57 E4 quand j'étais enfant j'allais souvent avec ma famille à la campagne (bruits à l'extérieur de la salle empêchent une bonne écoute des énoncés de cet étudiant)
- 58 Ens à la campagne ah c'est bien
- 59 E4 xxx et il y avait beaucoup des animaux beaucoup des animaux
- 60 Ens beaucoup d'animaux
- 61 E4 je suis monté sur une vache
- 62 Ens bon mais c'est difficile j'imagine ↓
- 63 E4 c'était la curiosité
- 64 Ens la curiosité « par curiosidad » oh c'est bien et ça s'est bien passé tu as été blessé ou ça s'est bien passé
- 65 E4 euh je me suis tombé
- 66 Ens tu es tombé ah j'imagine oui ça doit être difficile de maintenir l'équilibre et quel âge avais-tu ↑
- 67 E4 j'avais (12s) dix ans
- 68 Ens dix ans et la vache elle était tranquille alors ↑ parce que si tu es monté c'est difficile une vache
- 69 E4 il a il a il a sorti sorti (l'apprenant ne trouve pas les mots)
- 70 Ens en marchant tranquillement ou en courant rapidement elle est sortie rapidement ah ok c'est intéressant ↑ c'est une bonne anecdote ↓ d'accord voyons /E5 que peux-tu nous raconter de ton enfance ↑
- 71 E5 quand j'avais dix ans c'est le moment de mon enfance quand je suis allée à la plage avec ma famille
- 72 Ens avec ta famille hum hum
- 73 E5 et
- 74 Ens tu allais souvent à la plage
- 75 E5 non
- 76 Ens non pas très souvent voilà pourquoi c'est mémorable ok
- 77 E5 et j'étais avec mes cousines
- 78 Ens avec tes cousins

- 79 E5 et ma grand-mère
- 80 Ens et ta grand-mère alors c'était un voyage familial complet
- 81 E5 oui oui parce que ma grand-mère
- 82 Ens ah c'était son anniversaire non↓non elle a voulu aller à la plage / ah c'est bien
- 83 E5 parce qu'elle est morte
- 84 Ens elle est morte alors c'est un beau souvenir ok très bien voyons E6 tu veux continuer une petite anecdote quand tu étais petite que s'est-il passé↑
- 85 E6 quand j'avais xxx je (8s) j'avais un chat
- 86 Ens tu avais un chat ok tu avais un chat
- 87 E6 je déteste les chats ↓
- 88 Ens ah tu détestes le chat et alors pourquoi tu en avais un↑tes parents te l'avaient donné/ j'imagine↓
- 89 E6 oui
- 90 Ens mais pourquoi tu détestes les chats tu as peur des chats↑
- 91 E6 je ne sais pas je déteste les chats (rires)
- 92 Ens tu détestes les chats tout simplement↓
- 93 Ens et que s'est-il passé avec le pauvre chat alors ↑
- 94 E6 euh un fois quand je jouais avec le chat
- 95 Ens un jour alors c'était une chatte tu jouais avec la chatte
- 96 E6 et j'avais un voiture
- 97 Ens tu avais une voiture
- 98 E6 j'ai passé avec ma voiture (montre avec des gestes qu'elle a écrasé la chatte)
- 99 Ens tu es passée sur la chatte tu as écrasé la chatte↓
- 100 E6 en ce moment ma mère E6 (nom de l'étudiante) mon dieu qu'est-ce qui s'est passé rien ma mère je déteste les chats (rires)
- 101 Ens voilà↓c'était complètement évidemment (rires) et quel âge avais-tu hein↑ parce qu'attention si vous regardez E6 en conduisant vous devez vous écarter parce que c'est terriblement dangereux↓
- 102 E6 oui oui
- 103 Ens quel âge avais-tu à cette époque-là↑ quel âge avais-tu↑ disons quand tu as écrasé la pauvre chatte↓ tu avais cinq ans sept ans dix ans↑ quel âge avais-tu↑
- 104 E6 sept ans
- 105 Ens ok sept ans c'est intéressant je ne peux pas dire que c'est sympa parce que sinon les gens de « maltrato animal » vont me tuer (rires)
- 106 E6 j'étais un fille amusée amusée « es como divertida » en amusante

- 107 Ens amusante alors sympa↓ voilà bien E7 raconte nous quelque chose dont tu te rappelles de ton enfance↓ (des apprenants rejoignent la salle) asseyez-vous ici il y a une chaise asseyez-vous ici et là s'il vous plaît / ok on continue parce qu'on va↓
- 108 E7 quand j'étais enfant ma mère et moi allons à la place
- 109 Ens très bien
- 110 E7 nous mangions un glace
- 111 Ens ok
- 112 E7 aussi nous visitons à ma grand-mère
- 113 Ens ok vous rendiez visite à votre grand-mère hum hum
- 114 E7 nous rendions visite à ma grand-mère parce que nous avons ma grand-mère
- 115 Ens très bien très bien c'est bien c'est sympa
- 116 Ens ok voyons E8 maintenant tu es prête pour parler qu'est-ce que tu peux nous raconter de ton enfance↑
- 117 E8 quand j'avais sept ans
- 118 Ens ok quand tu avais sept ans
- 119 E8 je suis allée aux Etats-Unis
- 120 Ens aux Etats-Unis ah c'est bien un moyen xxx
- 121 E8 à rendre visite à ma famille
- 122 Ens pour rendre visite à ta famille très bien qui habite euh qui habitait aux Etats-Unis à cette époque -là ta tante ton oncle ↑
- 123 E8 mon oncle et ma cousine
- 124 Ens ton oncle et ta cousine / ok la famille de ton oncle disons / ah ok alors tu es montée en avion↑
- 125 E8 hum
- 126 Ens c'est bien ça s'est bien passé ↑ pas du tout↓ que s'est-il passé↑
- 127 E8 no sé como decir
- 128 Ens qu'est-ce que tu veux dire↑ je vais essayer de t'aider ↓
- 129 E8 este / como que me agarro miedo
- 130 Ens ah tu as eu peur / on dit j'ai eu peur / ça m'a fait peur / l'avion t'a fait peur↑ ou le fait de sortir du pays ou qu'est-ce que tu sentais↑
- 131 E8 descendre
- 132 Ens ah la descente de l'avion ↑ oui c'est normal c'est difficile ↓
- 133 E8 et nous allons nous allions nous sommes
- 134 Ens ok nous sommes allés
- 135 E8 nous sommes allés à Disneyland
- 136 Ens ok tu as connu Disneyland très bien
- 137 E8 xxx (l'étudiante montre d'un geste ce qu'elle ne parvient pas à nommer)

- 138 Ens ah vous avez profité des attractions↓ c'est un parc d'attractions alors vous avez profité des attractions voilà↓et combien de temps vous êtes passés aux Etats-Unis /une semaine / deux semaines / quelques jours
- 139 E8 deux semaines
- 140 Ens deux semaines alors c'était bien ok et tu es après ça après ce moment-là tu es retournée aux Etats-Unis
- 141 E8 non
- 142 Ens non↓ et ton oncle il habite encore là bas
- 143 E8 oui
- 144 Ens ok très bien merci beaucoup ↓ voyons qui me manque encore↑ E9 vas-y de quoi te rappelles-tu pendant ton enfance↑
- 145 E9 quand j'étais dix ans euh (5s) je suis allée à la plage avec ma famille (18s) et nous allions à la plage (5s) il a un peu (3s) croissants↑
- 146 Ens ah bon ça c'est xxx/ ce sont des crabes n'oubliez pas que les croissants sont ceux qui se mangent d'accord / ceux qui marchent sont des crabes
- 147 E9 des crabes (l'étudiante fait un geste avec sa main)
- 148 Ens il y avait beaucoup de crabes là-bas ce n'était pas dangereux on ne t'a pas piqué
- 149 E9 non et (3s) nous avons joué avec disque
- 150 Ens vous avez lancé disons le disque ok vous avez joué disons sur la plage et vous êtes restés combien de jours une journée plusieurs jours
- 151 E9 deux jours
- 152 Ens deux jours et vous êtes retournés chez vous ok voilà merci / E10 que peux-tu nous dire de ton enfance↑
- 153 E10 quand j'étais petite // euh j'adore les voyages avec mon père mon beau-père
- 154 Ens ok tu adorais aller voyage
- 155 E10 xxx
- 156 Ens ok où es-tu allée↑
- 157 E10 xxx
- 158 Ens ah ok je vais vérifier xxx vas-y
- 159 E10 j'adore un voyage en especial
- 160 Ens en particulier tu adores un voyage lequel
- 161 E10 un voyage à la plage un peu long le voyage a été plus long
- 162 Ens très long très long
- 163 E10 et bel
- 164 Ens très beau ok un voyage très beau
- 165 E10 euh autre chose que j'adore euh aller avec mes meilleurs amis (3s) euh à la rivière

- 166 Ens quant tu étais petite alors tu adorais ça aller à la rivière très bien très bien voilà il nous manque encore E11 n'est-ce pas↑ ok
- 167 E11 comment se dit « encontrar »↑
- 168 Ens comment dit-on ↑
- 169 E11 « encontrar »
- 170 Ens « encontrar » trouver / trouver/ j'ai trouvé par exemple ok
- 171 E11 xxx c'est un bizarre
- 172 Ens c'est un peu bizarre / ah oui ↑pourquoi↑
- 173 E11 parce que c'est un voyage à la plage avec ma famille avec mon meilleur ami
- 174 Ens un voyage avec la famille et son meilleur ami
- 175 E11 dans ce voyage
- 176 Ens pendant ce voyage que s'est-il passé ↑
- 177 E11 pendant ce voyage excusez-moi mon meilleur ami et moi nous (3s) nous pa nous pra
- 178 Ens nous pratiquions
- 179 E11 aha
- 180 Ens c'est difficile c'est un verbe difficile nous pratiquions
- 181 E11 nous pratiquions xxx et mon meilleur ami est mort
- 182 Ens il est mort pendant le voyage
- 183 E11 et xxx
- 184 Ens ah jamais on ne l'a trouvé alors ah c'est difficile oui
- 185 E11 oui mais c'est un mauvais souvenir parce que
- 186 Ens c'est le dernier souvenir ok je comprends oui c'est difficile
- 187 E11 j'ai j'ai quatorze ans
- 188 Ens j'avais quatorze ans /
- 189 E11 j'avais
- 190 Ens j'avais quatorze ans / ah oui je comprends c'était difficile mais bon / eh bien il nous manque E12 et E13 n'est-ce pas↑ le reste tout le monde a déjà parlé / ok E12 / quel est un souvenir de votre enfance que vous voudriez nous raconter / quand vous étiez petit↑
- 191 E12 quand j'ai j'avais [si.ks] ans
- 192 Ens quand j'avais six ans mais il ne faut pas lire c'est pas /c'est pas possible
- 193 E12 ok/ je euh je joue
- 194 Ens je jouais
- 195 E12 je jouais mon premier foot match
- 196 Ens ah ok mon premier match de foot très bien/ à six ans tu jouais ton premier match de foot très bien ok
- 197 E12 et je parlais beaucoup avec mes amis
- 198 Ens ok

- 199 E12 eh de foot et saprissa a le plus « era el mejor »
- 200 Ens ah saprissa était le meilleur / pour toi / non tu as dit à tes amis que saprissa était le meilleur /ok
- 201 E12 aha hum j'ai [fase] du vélo avec ma mère
- 202 Ens et je faisais du vélo
- 203 E12 avec ma mère euh (3s) j'ai emb j'ai embrassé j'ai embrassé (E12 signale sa joue avec l'index)
- 204 Ens j'ai embrassé ma mère
- 205 E12 non non j'ai embrassé ma première copine
- 206 Ens ah tu as embrassé ta première copine oui
- 207 E12 à huit ans à huit ans
- 208 Ens à huit ans
- 209 E12 hum j'ai étu étudié
- 210 Ens j'étudiais
- 211 E12 année j'ai mangeons
- 212 Ens je mangeais
- 213 E12 je mangeais soupe toutes nuits
- 214 Ens de la soupe toutes les nuits
- 215 E12 toutes les nuits
- 216 Ens ok E13 que peux-tu nous raconter
- 217 E13 quand j'ai
- 218 Ens quand tu étais petit
- 219 E13 quand j'avais j'avais six
- 220 Ens quand j'avais six ans
- 221 E13 je suis allée avec toute la famille à la plage à Herradura nous nous avons non nous sommes partis euh très tôt
- 222 Ens très tôt le matin
- 223 E13 très tôt le matin hum euh nous nous avons passé tout le jour non euh euh dans le plage
- 224 Ens nous sommes passés toute la journée dans la plage
- 225 E13 à midi nous nous sommes allés déjeuner
- 226 Ens nous sommes allés déjeuner
- 227 E13 à un restaurant de Puntarenas
- 228 Ens à un restaurant de Puntarenas ok
- 229 E13 puis nous avons retourné à la plage
- 230 Ens nous sommes retournés à la plage
- 231 E13 à l'après-midi
- 232 Ens à l'après-midi ok nous sommes retournés
- 233 E13 et à le soir
- 234 Ens le soir



- 235 E13 euh nous avons retourné nous avons retourné
- 236 Ens nous sommes retournés
- 237 E13 nous sommes retournés
- 238 Ens nous sommes retournés
- 239 E13 à sj à soir
- 240 Ens le soir
- 241 E13 et nous sommes passés pour dîner à un restaurant de Alajuela
- 242 Ens de Alajuela ok très bien merci beaucoup eh bien merci à vous tous/ c'est bien merci beaucoup /  
on doit se mettre à nouveau / s'arranger à nouveau pour continuer la classe d'accord merci

### 3. LLJ200 Francés I (I-2016).

(Ens: enseignante, E : étudiant)

- 1 Ens (...) ce que nous allons faire donc je vous rappelle c'est parler un petit peu de eh dans votre cas shuu s'il vous plaît l'apprentissage du français donc je vous rappelle on avait dit plus au moins vos motivations qu'est-ce qui vous a fait venir dans la filière de français à l'université suivre une formation universitaire et ensuite nous allons parler aussi de quelles sont vos difficultés actuelles donc si vous avez des difficultés au niveau de la grammaire la prononciation et d'autres difficultés qui sont liées à l'apprentissage du français et pour les perspectives dans le futur qu'est-ce que vous aimeriez faire avec cette formation que vous allez recevoir pendant quatre ans cette formation de français si vous n'allez pas rester dans la filière de français vous pouvez aussi le dire n'est-ce pas comme par exemple Carolina qui a dit qu'elle aimerait étudier le français mais une autre discipline donc ça aussi vous pouvez le dire d'accord donc l'idée c'est de parler un petit peu avec les temps que nous avons déjà étudiés concernant l'apprentissage du français vous pouvez aussi si vous voulez parler des interactions ou des interactions en classe ou qu'est-ce que représente la langue maternelle l'espagnol pour vous d'accord donc on va commencer par un volontaire et ou sinon par quelqu'un qu'on va désigner
- 2 E josue josue josue siempre es josue siempre es josue siempre le hago lo mismo (l'étudiante désigne un copain + rires)
- 3 E1 quand j'ai commencé à étudier ou quand j'ai commencé étudier
- 4 Ens à étudier tu veux commencer
- 5 E2 oui
- 6 Ens très bien E1 donc tu parles fort de manière à ce qu'on puisse bien t'écouter
- 7 E profe ya esta grabando (un autre étudiant intervient pour demander s'il l'enregistrement a commencé)
- 8 Ens oui (rires)
- 9 E1 eh bien (rires) je crois que mon rêve est de devenir polyglotte et maintenant je parle trois langues et j'aimerais maîtriser mon français de la même manière que je maîtriser mon portugais ou mon anglais ou mon espagnol et bien quand j'ai commencé à étudier le français j'ai commencé avec le professeur X (nom anonyme) et bien il a été bien pour moi parce que eh j'ai eu eh pardon yo queria
- 10 Ens je voulais
- 11 E1 je voulais parce que je voulais apprendre autre chose différent et je suis tombé est-ce que tu dis ça je suis tombé avec le français
- 12 Ens je suis tombé amoureux du français

- 13 E1 oui je suis tombé amoureux avec le français donc je suis dans la carrière de français dans le futur je voudrais travailler dans une école maternelle je crois et avec une un une projet bilingue et quel autre je ne sais pas ça c'est tout
- 14 Ens tu aimerais voyager
- 15 E1 oui bien sur j'aimerais voyager à la France et aussi bien je crois que pour neuf mois neuf mois pardon pour neuf mois serait bien ah et ah et aussi je crois que que parfois ou quelques fois il y a interférence interférence avec l'espagnol mais aussi je sais que la grammaire ou quelque autre chose c'est sont pardon ce sont se ressemble à le français le français se ressemble à l'espagnol ou l'espagnol se ressemble à le français et bien aussi dans il y aussi que il y a quelque autre chose je crois que se ressemble qui se ressemble dans l'anglais dans le portugais aussi alors je crois que c'est un opportunité pour moi parce que je sais que je peux prendre une chose d'une langue et autre chose d'une autre langue et c'est tout je crois
- 16 Ens merci E1 (applaudissements)
- 17 Ens tu le dis de manière spontanée E2 (l'enseignant s'adresse à l'étudiant qui va parler et qui tient dans sa main une feuille avec des notes) donc on va passer à E2 qui est volontaire
- 18 E2 ouff la langue français est une nouvelle expérience pour moi je n'ai pas connu le français avant les cours euh je n'ai pas reçu des leçons de leçon de cette langue seulement l'anglais mais je voudrais apprendre le le portugais le français l'allemand l'italien etc je crois que sont des outils pour ma ma carrière professionnelle et je crois aussi je crois que mon mon grand défi c'est commencer une langue sans savoir sans savoir rien de connaissance et je n'ai je n'ai pas été sûr je ne n'ai pas été sûr ah au début mais je peux dire que maintenant je veux compléter les cours et j'ai commencé aimer le français
- 19 Ens bien merci est-ce que tu as senti des difficultés particulières ce semestre
- 20 E2 humm euh le prononciation un peu humm le grammaire le grammaire les accents les accents et nous avons nous avons un accent dans l'espagnol mais nous avons trois ou quatre je crois
- 21 Ens oui trois ou quatre quoi
- 22 E2 accents en français eh accent aigu grave le circonflexe le euh la diéresis como se dice
- 23 Ens le tréma
- 24 E2 le tréma
- 25 Ens et est-ce que par rapport à la langue espagnole tu sens que elle t'aide ou c'est un obstacle
- 26 E2 je crois que il aide c'est un peu différent mais hay cosas como se dice
- 27 Ens il y a
- 28 E2 il y a des choses similaires
- 29 Ens bien E2 merci (applaudissements) E3
- 30 E3 ya para salir de eso humm quand j'étais à l'école eh j'ai reçu eh français et j'aime beaucoup eh eh ma sœur eh eh aussi a eh eh como digo viajar
- 31 Ens voyager

- 32 E3 ahah eh eh en France et eh elle a eh o j'ai j'ai vu les photos et j'ai j'aime beaucoup et aussi eh j'ai j'ai regardé eh films eh j'aime la prononciation mais j'ai j'aime beaucoup les langues aussi et c'est ça la la rason
- 33 Ens la rason
- 34 E3 la rason pourquoi j'ai entré en français eh mais je pense que il y a interférence eh de le del de non du l'espagnol de l'espagnol eh parce qu'il y a mots que quel que sont similaires mais mais aussi eh il y a quelques fois que je pense eh un oracion
- 35 Ens des phrases
- 36 E3 des phrases que en espagnol and non en en français eh
- 37 Ens et quelles sont tes perspectives pour le futur avec le français
- 38 E3 eh je voudrais voyager parce que je pense que la meilleure forme d'apprendre une langue c'est dans le pays eh mais aussi je voudrais eh j'étude eh eh j'étude enseignement de prescolaire
- 39 Ens oui
- 40 E3 et je voudrais aussi eh enseigner français
- 41 Ens à l'école
- 42 E3 à l'ecole
- 43 Ens ou avec les plus petits
- 44 E3 les plus petits
- 45 Ens donc à l'école maternelle
- 46 E3 aha
- 47 Ens merci (applaudissements) E4
- 48 E4 bonjour j'étudie le français parce que j'étudie aussi philologie classique et dans
- 49 le futur je voudrais étud- travailler dans une éditorielle et je voudrais traduire des textes et travailler avec la littérature et et j'ai commencé à étudier le français depuis l'année dernière parce que quand j'étais à l'école eh eh oui dans le commence eh j'ai a un expé- un expérience une expérience pas bonne mais j'a mon père a une amie qui est professeur de français et il m'aidait et j'ai commencé à aimer la langue et quand j'ai fini l'école je l'ai dit à ma mère eh maman je veux étudier français et quand j'ai entré à l'UNED eh j'ai entré eh non j'ai été amoureuse oui de la langue et je l'ai dit maman je veux étudier aussi français comme filière et je suis ici oui et l'espagnol m'aide beaucoup avec le français mais j'ai j'ai aveces
- 50 Ens quelques fois
- 51 E4 quelques fois j'ai des problèmes avec les liaisons et la prononciation et les faux amis les mots faux amis
- 52 Ens oui
- 53 E4 et mais mais eh j'ai été amoureuse avec la grammaire et c'est oui j'aime beaucoup
- 54 Ens et qu'est-ce qui te plaît de la grammaire
- 55 E4 pardon

- 56 Ens qu'est-ce qui te plaît de la grammaire pourquoi tu es amoureuse de la grammaire
- 57 E4 parce que c'est très différent de la grammaire espagnole oui je n'aime pas
- 58 beaucoup la grammaire en espagnol mais j'aime la grammaire du français par
- 59 exemple avec les avec les COD les COI c'est tout différent de l'espagnol parce qu'en
- 60 français dans l'école en espagnol c'est ce n'est pas ce n'est pas non c'est comment
- 61 dit-on aburrido
- 62 Ens c'est ennuyeux
- 63 E4 c'est ennuyeux quand j'ai vu que c'est très différent c'est bien c'est différent et j'aime les
- choses différentes
- 64 Ens merci E4 (applaudissements) E5 ah oui après E6
- 65 E5 humm quand j'ai décidé d'étudier français parce que je veux être euh euh traductrice dans
- littérature et interprète et aussi eh mon objectif personnel est est être un polyglotte
- 66 Ens être
- 67 E5 un polyglotte antes de cumplir veinte
- 68 Ens pardon
- 69 E5 antes de cumplir veinte
- 70 Ens avant de d'avoir vingt ans
- 71 Ens c'est un grand défi E5 c'est une grande oui un grand but una gran meta
- 72 Ens oui très bien quelles sont tes difficultés actuelles
- 73 E5 j'ai confundo confundo le verbe humm en français avec les verbes en italien
- 74 Ens humm parce que tu parles italien ?
- 75 E5 un peu
- 76 Ens et tu parles d'autres langues
- 77 E5 oui anglais et un peu portuguais
- 78 Ens portuguais un petit peu aussi et tu crois que ces langues ont une interférence dans
- l'apprentissage du français
- 79 E5 oui
- 80 Ens très bien merci E5 E6 puis ensuite E7.
- 81 E6 je un peu nerveux
- 82 Ens c'est normal quand on parle devant un public
- 83 E6 je commence à apprendre le français dans au lycée et j'ai fait l'examen de bachillerato ou de
- langue française j'ai obtenu les note parfait et j'aime le français depuis que je suis très petit ma
- tatie c'est professeur de français au lycée à Limon et les différences et les difficultés que j'ai en
- français c'est parce que au lycée les classes de français est plus théorique et dans l'université les
- classes de les cours de français excusez- moi c'est plus plus comment dit on hablado
- 84 Ens conversationnel

- 85 E6 c'est plus conversationnel et les difficultés que j'ai eu que les plupart des classes de les de mes copains c'est le prononciation les voyelles naselles et les faux amis et pour moi c'est la même chose j'ai je j'étude j'étudie l'enseignement de français parce que j'aime travailler avec autres personnes et aider eh à les personnes que j'ai a comment dit-on al lado
- 86 Ens les personnes proches
- 87 E6 les personnes proches et c'est tout
- 88 Ens très bien merci E6 (applaudissement)
- 89 (une étudiante désigne E7)
- 90 Ens vas y E7
- 91 E7 je commence à étudier le français parce que j'aime la langue et je voulais connais différents pays et cultures ma plus grande difficulté c'est le grammaire et commence parce qu'en mon lycée n'est ce pas un bon professeur et c'est difficile commencer la grammaire et pour moi c'est difficile construire les phrases bien et pour le futur je vais utiliser le français pour voyage et en mon travail parce que c'est parce que j'aime le français
- 92 Ens quel est le travail que tu aimerais faire dans le futur
- 93 E7 eh antropologia
- 94 Ens anthropologie
- 95 E7 et paleontologia
- 96 Ens et pardon
- 97 E7 paleontologia
- 98 Ens paléontologie et donc le français il occupe quel statut quelle place dans cet
- 99 E7 eh je veux voyage au Canada Québec pour les opportunités eh pour étudier cette profession et je vais necesitar
- 100 Ens avoir besoin de avoir
- 101 E7 avoir besoin de pour la université que va probablement parler français
- 102 Ens est-ce que tu as déjà une idée de quelle université
- 103 E7 non mais je cherche actuellement un université
- 104 Ens d'accord très bien merci E7 (applaudissements) oui E8 maintenant tu es préparé
- 105 E8 salut j'aime étudier le français parce que quand j'étais en lycée j'ai j'ai eu une professeur très dynamique très sympathique comment le prof X (rires) (nom rendu anonyme puisqu'il s'agit de l'enseignant de ce cours) je veux je veux être professeur de français parce que j'aime les enfants et travailler avec les jeunes et je voulais aller à la France por apprendre beaucoup beaucoup humm c'est très difficile l'intonation et la compréhension orale
- 106 Ens et qu'est-ce que tu voudrais apprendre en France
- 107 E8 humm je voudrais comment dit-on le vocabulario de la calle
- 108 Ens le vocabulaire de la rue l'argot oui le français
- 109 E8 le vocabulaire de la rue

- 110 Ens seulement ça tu voudrais apprendre
- 111 Ens et la culture
- 112 E8 c'est très intéressant intéressant
- 113 Ens tu envisages seulement la France ou d'autres pays francophones
- 114 E8 seulement la France
- 115 Ens seulement la France pourquoi
- 116 E8 porque hum j'aime beaucoup (rires)
- 117 Ens très bien merci
- 118 E8 suivant
- 119 Ens oui
- 120 E9 quand j'étais au collège j'ai commencé avec le français et c'est difficile le prononciation et le  
compréhension orale je vais je vais aller en France je crois que l'espagnol est avantage et que  
l'anglais est désavantage parce que se confond les sons je vais je veux être professeur de français  
et je veux parler bien le français j'aime le français
- 121 Ens est-ce que tu as des difficultés actuelles tu sens que
- 122 E9 le prononciation et la compréhension orale
- 123 Ens d'accord donc plus au niveau oral qu'à l'écrit
- 124 E9 oui
- 125 Ens d'accord très bien merci
- 126 E8 suivant
- 127 Ens E9
- 128 E E12 E12 allez E12 (un étudiant désigne E12)
- 129 E10 j'ai étudié pardon j'ai décidé parce que une amie m'a motivé parce que la vraie je ne savais pas  
eh j'ai pris le risque
- 130 Ens le risque
- 131 E10 le risque pour moi il a été très difficile parce que je ne savais beaucoup sur le français pour moi  
il a été très frustrant frustrant y (l'étudiante pleure) ya ya va prof
- 132 Ens tu peux continuer E10
- 133 E10 voy prof (en pleurs)
- 134 Ens on te laisse un petit moment
- 135 E10 et par moments je me sentais très triste eh ay no prof (étudiante continue à pleurer)
- 136 Ens on va continuer avec une autre personne pour que tu respires et tu te calmes
- 137 E10 oui d'accord
- 138 E8 suivant
- 139 Ens une autre personne
- 140 E11 yo prof
- 141 Ens oui E11

- 142 E11 bon j'ai eu un professeur dans le collège qui il il a parlé très joli la langue française et il est très beau alors eh il il a connu Paris et il il eh a beaucoup les vidéos de France et de Paris et de tout et pour ça j'ai j'adore comment la culture français la nourriture les tartes tantines les ratatouille les crêpes les vins les fromages tous les nourritures français est très géniale pour moi et aussi cette langue est très différente au Costa Rica parce que tout le monde parle l'anglais l'anglais et je crois que le français est très ori- ori- originel original et dans le futur je je vais travailler comme un professeur mais aussi eh j'aimerais o je voudrais enseig- enseigne
- 143 Ens enseigner
- 144 E11 enseigner à les étrangères françaises les cultures de au Costa Rica humm humm y j'adore aussi ce langue parce que c'est la langue romantique et je crois que je suis beaucoup romantique (rires)
- 145 Ens tu es très romantique est-ce que tu ressens des difficultés particulières dans ton apprentissage du français
- 146 E11 le phonétique
- 147 Ens la phonétique à quel niveau de la compréhension ou de la production orale
- 148 E11 humm la production orale oui
- 149 Ens mais pour la
- 150 E11 et les les vocales
- 151 Ens les voyelles
- 152 E1 les voyelles parce que ici la e ou u est seulement e ou e en France les beaucoup manières ou façons o comment
- 153 Ens beaucoup de manières ou de façons
- 154 E11 manières ou de façons de dire les mêmes voyelles alors je ne
- 155 Ens tu as des difficultés à les identifier
- 156 E11 asi o asi (montre avec des gestes et des mouvements de sa bouche comment on prononce en français) o asi entonces la production orale et la phonétique pour moi est très
- 157 Ens merci E11 E10 est-ce que tu veux est-ce que tu es prête on peut revenir avec toi
- 158 E10 et le français est très beau mais très intéressante mais il es très difficile j'ai appris beaucoup eh les classes de français je les aime beaucoup et sont très amusantes mes difficultés sont la compréhension orale et la grammaire y mes perspectives sont apprenez beaucoup
- 159 Ens apprendre beaucoup le français oui tu aimerais devenir professeur voyager ou étudier une autre discipline qu'est-ce que tu aimerais faire
- 160 E10 ehh yo quiero
- 161 Ens je voudrais
- 162 E10 j'ai je voudrais étudier ingénierie électrique et je eh je eh voudrais apprendre eh autres
- 163 Ens d'autres
- 164 E10 d'autres idiomas



- 165 Ens langues
- 166 E10 oui
- 167 Ens et comment tu conçoit la compatibilité entre le français et l'ingénierie
- 168 E10 je ne sais pas
- 169 E12 elle aime le français
- 170 Ens d'accord très bien merci E10 (applaudissements)
- 171 E E12 E12 E12 E12 le toca a E12 (un étudiant désigne un copain en espagnol : « c'est le tour à E12 »)
- 172 E12 yo como E10 no me pongo a llorar me da mucha risa (rires) (moi, je ne pleure pas j'ai plutôt un fou rire)
- 173 E1 bien vas-y
- 174 E12 le français c'est une langue très intéressant mais aussi c'est une langue très difficile je crois que étudier le français dans l'Université Nationale c'est une motivation pour moi et pour tous mes collègues et parce que le français c'est c'est un peu compliqué à apprendre mais si vous si vous étudier beaucoup il n'y a pas de problèmes je pense que si vous étudier vous pouvez parler très bien le français ma difficulté c'est la prononciation parce que la phonétique cest très difficile j'aime le cours de phonétique parce que vous pouvez pratiquer très bien quand je finis d'étudier le français je voudrais aller à Paris et travailler et mon rêve c'est être une bonne professeur de français
- 175 Ens à Paris ou au Costa Rica
- 176 E12 je crois qu'au CR
- 177 Ens c'est que comme tu as dit que tu voulais travailler
- 178 E12 oui oui mais première je voudrais travailler à Paris mais j'aime le CR aussi
- 179 Ens oui très bien merci E12 (applaudissement) E13
- 180 E13 je pense que l'enseignement du français c'est la carrière universitaire que j'ai choisie mais aussi c'est ma vocation parce que j'aime le cinéma j'ai donné classes d'informatique à jeunes et adultes et c'est une expérience très agréable et très unique et très spéciale parce que je connais les différentes personnalités différentes niveaux d'apprentissage et différentes opinions et c'est très intéressant ainsi l'enseignement mais j'aime aussi le français parce que depuis que je connais bueno que j'écoute j'ai écouté le français je suis tombée amoureuse eh oui eh la prononciation c'est très intéressant c'est la plus difficulté pour moi la plus grande difficulté pour moi et et aussi la grammaire la écriture par exemple les mots en féminin et masculin je confonds avec l'espagnol y je voudrais voyager à quelconque pays francophone par exemple au Quebec Canada j'aime beaucoup sa culture et ainsi la culture du français
- 181 Ens très bien merci E13 (applaudissement) E14
- 182 E14 que linda la profé usted me ayuda j'ai connu la langue français au lycée ça fa 25 ans ouh ca fa 25 ans à partir de ce cours j'aimais la langue français et pour les choses de la vie j'ai j'ai décidé

- faire l'examen d'entrée à l'université et j'ai gagné ma enfants m'a motive à étudier français eh eh la partie écrit c'est très difficile pour moi et la mémoire ma je voudrais je voudrais vaincre ces difficultés et gagner les cours et peut-être peut-être je vais voyager en décembre 2015 à l'Allemagne je vais visiter à mes enfants ma fille va a estar va estar como se dice
- 183 Ens va être
- 184 E14 va être près près la Suisse je pense que je vais parler français un peu et y je voudrais gagner le cours mais parce que continuer étudiant de français j'aime la langue français
- 185 Ens merci E14 (applaudissements) j'ai oublié de te demander est-ce que tu ressens des difficultés particulières
- 186 E14 la mémoire
- 187 Ens ah oui tu l'as dit la mémoire la mémoire pour obtenir quel type d'information
- 188 E14 je confonds les verbes je commence un verbe et la dernière ah (rires) una mezcla (un mélange)
- 189 Ens oui tu confonds les conjugaisons des verbes merci E14 E15
- 190 E15 eh prof vous pouvez me donner me demander des question parce que j'ai oublié ça que je veux dire
- 191 Ens tu as oublié ce que tu voulais dire
- 192 E15 vous pouvez me poser des questions
- 193 Ens oui je peux te rappeler de manière générale ce qu'on est en train de dire donc l'apprentissage du français qu'est-ce qui t'a motivé ensuite quelles sont tes difficultés actuelles dans ton processus d'apprentissage et quelles seraient tes perspectives dans le futur pour ton avenir professionnel
- 194 E15 ma motivation pour apprendre le français c'est que j'aime la langue pour moi le français c'est la plus jolie et quand j'étais une petite fille je l'ai écouté et j'ai dit c'est une jolie langue mais après j'ai pensé que pour moi xxx très difficile de apprendre la langue donc j'ai décidé que non (rires) que le français n'est pas pour moi mais donc j'ai étudié une autre langue que je déteste (rires)
- 195 Ens laquelle
- 196 E15 (rires) l'anglais et n'est pas seulement la langue c'est la culture et donc si j'ai passé cinq ans euh en train d'étudier une langue que je déteste j'ai décidé d'étudier la langue que j'aime c'est pour ça que j'ai décidé d'étudier le français et quel autre
- 197 Ens juste pour revenir un petit peu tu as dit que tu as écouté le français quand tu étais une petite fille et tu l'as écouté où et à quelle occasion
- 198 E15 à l'école
- 199 Ens à l'école tu avais des cours de français à l'école
- 200 E15 ouais
- 201 Ens oui et ensuite quelles seraient tes principales difficultés ou perspectives pour le futur
- 202 E15 bon comme débutante de l'apprentissage de la langue français pour moi tout c'est un défi la phonétique la grammaire la graphie ah beaucoup d'accents que nous n'avons pas en espagnol

- circonflexe accent grave il y a beaucoup d'information que je dois retenir donc c'est difficile la compréhension orale mais avec la l'interaction avec autres personnes j'ai noté j'ai noté que que la compréhension est est bonne
- 203 Ens oui progresse
- 204 E15 progresse beaucoup au début j'ai dit qu'est-ce-que c'est ça qu'est-ce qu'il a dit c'est c'est très difficile mais maintenant je pense que c'est très bon
- 205 Ens quand tu parles d'interactions tu veux dire interactions avec quelles personnes
- 206 E15 avec mes copains avec autres personnes qui sont françaises aussi avec si j'écoute beaucoup de la musique dans la radio et tout ça
- 207 Ens où est-ce que tu as l'opportunité de rencontrer des personnes francophones
- 208 E15 ici au restaurant avec Philippe et j'ai une amie Sophie il est française aussi dans mon travail
- 209 Ens oui
- 210 E15 dans mon travail il y a des personnes francophones aussi qui travaillent là donc je cherche des opportunités pour parler avec eux
- 211 Ens et tu travailles dans un call
- 212 E15 je travaille dans un centre des appels que je déteste mon travail aussi
- 213 E12 dans mon famille tout le monde parle anglais xxx
- 214 Ens tu ne peux pas pratiquer comme E15 la langue française
- 215 E12 ma sœur elle parle français avec elle je peux pratiquer
- 216 Ens d'accord très bien merci beaucoup E15
- 217 E15 ah prof et le à futur
- 218 Ens oui qu'est-ce que tu aimerais devenir
- 219 E15 je voudrais être prof de français
- 220 Ens avec quel type de public tu voudrais travailler
- 221 E15 ça n'importe pas l'idée c'est de partager les connaissances qui m'a fait heureuse
- 222 Ens que
- 223 E15 que m'a fait heureuse que me ha hecho
- 224 Ens qui m'a fait
- 225 E15 qui m'a fait heureuse
- 226 Ens qui t'a rendu heureuse merci beaucoup E15 E16 il se cache derrière E14 (rires)
- 227 E16 ici la caméra je m'appelle E15 et je vais parler pourquoi j'ai j'ai décidé étudier le le français à l'université j'ai décidé étudier cette carrière parce je vais visiter la France les pays francophones et l'Europe j'ai voudrais je voudrais non je vaudra étudier le francais et apprendre devant la France et visiter les vignobles et la fran l'euro- l'europe par exemple la France la Belgique le Luxembourg et mes difficultés de la langue sont les articles et la compréhension orale et quand j'écris avec une conversation ou dialogue pour dialogue oui dialogue c'est très

- difi pour moi et finalement et finalement quand je finis les cours je vais travailler eh je veux travailler dans un site touristique par exemple croisière ou un hôtel ou un aéroport c'est fini
- 228 E2 il veut être sommelier
- 229 Ens d'accord merci (applaudissements) tu aimes donc le tourisme et le contact avec les étrangers
- 230 E16 différents gens de différents pays et cultures
- 231 Ens très bien merci E16 de ce côté là oui E17 (l'enseignant confond le nom de cette étudiante avec le nom d'une autre étudiante E12 corrige le nom E17)
- 232 Ens eh E17 pardon je vous confonds toujours
- 233 E17 ce qui m'a motivé pour étudier la langue française c'est que j'aime le français depuis que j'étais à l'école et dans l'école ma professeuse a fait que j'aime que j'aime plus la langue et aussi je pense que les langues ce sont des grands outils aujourd'hui pour l'avenir je voudrais compléter la langue avec autre discipline mais je ne sais pas encore laquelle je veux aller comme assistante en France mais ce que je veux plus pour l'avenir c'est voyager pour tout le monde (rires)
- 234 Ens tu aimerais apprendre d'autres langues ou
- 235 E17 oui le portugais et l'italien
- 236 Ens l'italien
- 237 E17 l'anglais ne non
- 238 E12 il n'aime pas l'anglais elle n'aime pas l'anglais
- 239 Ens oui tu n'aimes pas l'anglais tu ne parles pas en anglais
- 240 E17 comme ci comme ça
- 241 Ens un petit peu oui tu as parlé de tes difficultés de l'apprentissage du français
- 242 E17 la grammaire et la compréhension orale
- 243 Ens tu la trouves qu'elle est différente à la grammaire en espagnol la grammaire du français
- 244 E17 oui les accents
- 245 Ens les accents
- 246 E17 oui
- 247 Ens oui et est-ce que tu penses que l'espagnol t'aide ou plutôt c'est une aide ou un obstacle pour toi
- 248 E17 un peu
- 249 Ens un peu quoi
- 250 E17 un obstacle mais comment dit-on un poco pero no tanto
- 251 Ens un peu mais pas beaucoup (rires)d'accord merci beaucoup E18
- 252 E18 bon mon motivation était de mon professeur dans l'école eh mon difficulté est la prononciation et compréhension orale et je voudrais être une professeuse dans l'école
- 253 Ens oui
- 254 E18 et j'ai pensé voyager dans le futur
- 255 Ens est- ce que tu parles d'autres langues E18

- 256 E18 non
- 257 Ens non tu ne parles pas l'anglais non tu ne parles pas eh eh l'anglais ou l'Italien ou (rires)
- 258 E18 non
- 259 Ens non très bien et l'espagnol tu penses qu'il a une place dans ton apprentissage du français
- 260 E18 j'ai pensé que c'est similaire similaires
- 261 Ens c'est simi- ce sont des langues similaires
- 262 E18 c'est similaire
- 263 Ens donc pour toi c'est plus facile si tu passes si tu utilises l'espagnol quelques fois si tu passes par l'espagnol pour toi c'est facile de de d'utiliser l'espagnol ça te rend plus facile l'apprentissage du français
- 264 E18 oui
- 265 Ens merci beaucoup E18 (applaudissement) E19
- 266 E19 bon j'aime le français parce que quand j'ai été à l'école j'ai eu un professeur que c'est très bon et il a parlé avec sa son expérience pour parler français et pour moi c'est très intéressant humm je pense que mes difficultés pour l'apprentissage du français c'est la prononciation a les a xxx
- 267 Ens les différentes
- 268 E19 pour l'anglais et l'espagnol aussi et mes mes attentes pour le futur sont je voudrais aller à les pays francophones et connaître les cultures and et j'aimerais travailler à le tourisme ou comme comme professeur aussi
- 269 Ens donc tu envisages ces deux possibilités le tourisme ou l'enseignement
- 270 E19 oui
- 271 Ens merci (applaudissements) E20
- 272 E20 ah j'ai j'ai décidé étudier le français eh parce que j'ai connu une professeure très bonne et qui parle eh eh toujours français eh dans les classes et dans l'école et ma difficulté es le compréhension orale et la grammaire les accents eh et por le futur eh j'aimerais voyager en en France eh eh pour apprendre eh beaucoup la culture et c'est tout
- 273 Ens très bien tu as dit que tu voulais devenir professeur tu aimerais devenir professeur ou tu aimerais étudier une autre discipline
- 274 E20 eh professeur
- 275 Ens tu voudrais être professeur avec quel type de public enfants adolescents adultes
- 276 E20 enfants
- 277 Ens avec les enfants très bien merci E20 (applaudissements) nous avons pour terminer E21 E22 et E23 E24 E21
- 278 E21 j'ai décidé étudier français parce que quand j'étais quand j'étais petite j'aime j'aimais la ville de Paris et la langue et ma grand-mère me dit que que qu'elle voudrais apprendre
- 279 Ens apprendre
- 280 E21 apprendre le français et et quand j'étais à l'école j'ai été admis

281 Ens admise  
 282 E21 admise au l'alliance française mais j'ai mais c'est un expérience terrible pour moi  
 283 Ens pourquoi  
 284 E21 c'est uy no (rires) je ne sais pas je déteste la ma-  
 285 Ens la manière  
 286 E21 la manière que le professeur en si este  
 287 Ens enseignait  
 288 E21 ens- ens- enseignait  
 289 Ens et de quelle manière il enseignait  
 290 E21 eh seulement eh comment oui es que no sé no sé es que no sé como decir como que se enfocaba  
 en una sola persona ( il faisait participer seulement une personne)  
 291 Ens ah d'accord il préférerait  
 292 E21 oui  
 293 Ens travailler avec un seul étudiant  
 294 E21 et pour moi eh la langue français c'est très difficile la expression orale ou parce que je je n'ai  
 pas vocabulaire vocabulaire  
 295 Ens du vocabulaire  
 296 E21 du vocabulaire et le grammaire ah bueno bueno et je voud je voudrais je voudrais étudier  
 promotion de la salud fisica  
 297 Ens oui oui  
 298 E21 mais je voudrais revenir à des cours de français quand je vais je va mettre fin  
 299 Ens oui mettre fin  
 300 E21 mettre fin à ma carrière et et et c'est ça je ne sais pas et je voudrais voya- voyager  
 301 Ens voyager  
 302 E21 voyager (rires)  
 303 Ens très bien merci E21  
 304 E2 ton professeur n'est pas sympathique et joli(e) comme (nom du professeur)  
 305 E21 ahi dicen y le hacen un examen a cada uno para ubicar entonces lo ponen a uno en primer nivel  
 pero hay maes que son toda y los profesores van ahi con ellos y uno es como  
 306 E12 quand j'étais dans l'alliance française c'est très difficile parce qu'il n'y a pas cours de  
 phonétique ah y c'est très difficile parce que les professeurs sont françaises entonces elle dit se  
 dit ici c'est très difficile parce qu'il ne connaît les sons et les sym-  
 307 Ens les symboles  
 308 E12 les symboles de phonétique et ici c'est nous nous avons cours de phonétique et c'est un peu plus  
 facile  
 309 Ens oui parce que les symboles la transcription phonétique vous aide beaucoup  
 310 E12 oui il eso il aide beaucoup

- 311 Ens ça nous aide beaucoup
- 312 E4 c'est le même avec l'UNED non (E6 prend le tour de parole)
- 313 E6 j'étais aussi dans l'alliance française et oui c'est correct c'est comment le professeur écrit dans le tableau les phrases les choses de le cours c'est comment vous faire les première phrase et vous vous les deuxièmes et c'est ça c'est les comment les les les
- 314 Ens les interactions
- 315 E6 oui les interactions avec chaque personne c'est comment espci—fique par pour pour une ou deux personnes et c'est très instable
- 316 Ens très injuste
- 317 E6 injuste
- 318 E4 dans mon expérience à l'UNED c'est très différent parce que le prix est moins cher et les professeurs les mêmes professeurs nous avons dit que les professeurs de l'alliance sont non a été copains à l'université et dans les cours et c'est très intérêt et les on faire chaque deux semaines un examen oral et écrit et le bon ça dépend beaucoup aussi avec le professeur parce que j'ai eh j'ai un professeur eh Natalia et elle est très bon professeur mais mais elle parle beaucoup avec les étudiants et quelles sont les difficultés mais le quatrième le cuatrimestre dernier
- 319 Ens le cuatrimestre
- 320 E4 oui le cuatrimestre j'ai un professeur qui il parle très bien mais quand avec le vocabulaire il n'écrit pas le vocabulaire donc un jour je le dis prof je ne comprends pas la classe parce que vous parle et on ne sait pas comment s'écrit mais ce n'est pas l'idée mais après il a corrigé mais en général le cours c'est bien mais on a aussi le problème avec la phonétique parce qu'ils ils ont expliqué en général mais ne pas tout
- 321 Ens il n'y a pas les questions spécifiques des sons
- 322 E12 prof j'aime l'alliance française pour moi c'est une expérience très jolie mais ici très difficile a apprendre la phoné- comment prononcer la phonétique mais j'aime pour moi c'est très linda l'alliance française
- 323 Ens oui merci alors on va écouter E22 ou E23 E22 E23 et E24 seront nos dernières participantes
- 324 E22 j'ai commencé étudier la langue français parce que j'aime beaucoup la langue et je voudrais parler différentes langues mes difficultés sont le prononciation du sons r et les consonnes finales je sais que ne se prononcent pas mais quand je parle j'oublie parce que je suis très nerveuse et au moment de l'écoute de l'exercice d'écoute pour moi c'est difficile identifier les mots qui se prononcent de le même forma
- 325 Ens de la même manière
- 326 E22 de la même manière et l'écriture c'est différent et et j'espère finir ces courses de manière satisfactorie parce que c'est le début d'un objectif personnel
- 327 Ens et quel est cet objectif personnel

- 328 E22 parler beaucoup de langues
- 329 Ens merci beaucoup E22 (applaudissements et rires)
- 330 E23 ya mon apprentissage du français commence dans l'école j'ai reçu des classes de français pendant six ans après à le collège j'ai étudié français pendant cinq ans j'ai eu des excellents professeurs qui m'aidaient beaucoup pendant mon apprentissage et qui renforçaient mon intérêt pour les langues françaises j'adore le français et les cultures françaises j'ai toujours aimé les langues mais le plus beau de tout pour moi c'est le français ah et il est très similaire à l'espagnol il est important de connaître les différentes langues pour pouvoir d'interagir avec des gens de différentes cultures ma difficulté c'est la compréhension orale parce que c'est difficile de comprendre les gens quand il parle très rapide et c'est difficile pratique la structure syntaxique à l'oral pour moi et je veux obtenir un diplôme et devenir un professeur de français pour aller à la France et pour travailler pendant un certain temps dans l'enseignement et mon plus grand désir est d'avoir ma propre école pour d'enseigner aux gens de tous les âges
- 331 Ens très bien ce sont de très jolis rêves
- 332 E24 je voudrais étudier français parce que mon professeur du collège m'a xxx à étudier la filière et aussi parce que j'aime la littérature française et les romans surréalistes et je voudrais apprendre plus sur xxx ma but est apprendre différentes langues comme bon premier le français après l'anglais et l'italien et mes différences sont eh différencier les voyelles nasales et la grammaire et la compréhension orale et mes perspectives pour le futur sont eh maîtriser bien la langue française et peut être obtenir une bourse eh dans un pays francophone
- 333 Ens pour étudier quoi pour continuer avec le français ou pour
- 334 E24 littérature française
- 335 Ens la littérature française oui tu envisages un pays en particulier ou
- 336 E24 la France Maroc ou la Belgique
- 337 Ens et pourquoi le Maroc
- 338 E24 j'aime connaître la nourriture et la culture
- 339 Ens oui d'accord très bien merci E24 tout le monde a participé n'est-ce pas tout le monde a participé donc on va terminer ici pour que vous ayez le temps aussi de faire l'enquête



#### 4. LLJ412 Atelier d'expression orale II (II-2011)

(Ens. : enseignante, E : étudiant ; durée 16 min : 00 :17-16 :14)

- 1 Ens non, mais est-ce que c'est une conception qui est/ euh disons/ c'est la conception des blancs vis-à-vis des asiatiques/ ou est-ce que c'est une conception qui est partagée par les asiatiques aussi↑
- 2 E1 je pense que qu'il est partagé parce que dans le film on voit que la mère ne n'adresse presque pas la parole au chinois et le chinois lui-même il n'est pas sûr sûr de lui et il se sent il se sent toujours inférieur
- 3 Ens humm ok johan
- 4 E2 on voit aussi que le père de du chinois lui dit que qu'il ne peut pas se marier avec une avec une blanche il doit être avec une chinoise aussi donc on voit que cette euh euh idéologie je pense↓
- 5 Ens cette quoi↑
- 6 E2 idéologie ou
- 7 E cette vision (un autre étudiant intervient dans ce tour de parole)
- 8 Ens cette vision merci
- 9 E2 cette vision du monde la partage aussi le monde du chinois
- 10 Ens mais est-ce que parce que le père du chinois considère que la blanche elle est inférieure au niveau qu'il a en tant que chinois riche dans cette colonie asiatique ou est-ce que c'est simplement une question de il faut se marier avec des gens de sa propre ethnie ou de sa propre main de sa propre culture
- 11 E2 je pense que c'est se marier avec des personnes de la même de la même colonie [parce que même on voit ]
- 12 Ens humm bon il se sent pas supérieur ni inférieur par rapport aux blancs
- 13 E non (un autre étudiant intervient dans ce tour de parole)
- 14 Ens c'est pas la question qu'elle soit blanche qui fait que qu'il ne veut pas que son fils se marie avec elle sinon plutôt quelque chose de culturel plutôt que de question d'infériorité ou supériorité
- 15 E mais déjà on le voit (un autre étudiant intervient dans ce tour de parole)
- 16 Ens attends parce qu'il y a Gabi
- 17 E3 je pense que par rapport à la question que vous avez posée je pense que c'est plutôt les deux il se sent euh bon quand il dit que il va se marier il dit à Marguerite Marguerite lui demande si si il l'aime il dit c'est pas la question c'est pas la question mais aussi après il dit que qu'elle est habillée en xxx en jade
- 18 Ens en quoi
- 19 E3 en jade (prononciation en espagnol)
- 20 Ens en jade (prononciation en français)

- 21 E3 en jade donc c'est aussi pour l'argent c'est pas ce n'est pas seulement pour l'ethnie c'est aussi pour l'argent et pour continuer avec la même le même niveau sociaux social
- 22 Ens humm non c'est plus une question économique pour le chinois qu'une question culturelle ou raciale karen
- 23 E4 oui moi je ne suis pas tout à fait d'accord avec Gabi parce que on peut voir que le chinois ne se sent pas supérieur à la fille blanche même s'il est s'il est plus riche parce que les gens le voient lors de leur première rencontre ils voient comment il hé- hésite de lui parler et c'est seulement par le fait qu'elle soit blanche on peut il sait qui il sait qu'elle n'est pas riche parce qu'on peut le voir pour sa façon de s'habiller
- 24 Ens on peut le voir
- 25 E4 on peut le voir dans sa façon de s'habiller
- 26 Ens hummm
- 27 E4 alors je pense que c'est plutôt c'est plutôt les français qui ont cette xxx (bruit de chaises)
- 28 Ens donc pourquoi est ce que ce chinois qui est riche cultivé avec une très belle personnalité a-t-il peur de parler à la jeune blanche qui est beaucoup plus jeune que lui on pourrait dire que étant donné qu'il a 27 ans on pourrait dire que c'est une gamine donc comment un homme de 27 ans ayant un parcours culturel dans ce niveau-là peut avoir peur de parler avec une gamine comment est-ce qu'on pourrait expliquer ça ↑
- 29 E4 c'est parce qu'il y a aussi une hiérarchie de pouvoirs n'est-ce pas ↓ parce que elle on pourrait dire qu'elle fait partie des colonisateurs ↓ le chinois ce peuple par contre lui il fait partie du peuple colonisé même s'il est riche même s'il a voyagé en France alors c'est pour ça s'il était en France peut-être il aurait une attitude différente mais comme il se trouve dans un endroit où il y a plus de colonisateurs ou un endroit où les colonisateurs sont arrivés c'est pour ça que je pense que on voit cette hiérarchie
- 30 Ens hummm tu penses que il est timide avec elle simplement pour une question de hiérarchie et que ce n'est pas vraiment parce que lui il sent qu'il est quand même inférieur à cette fille pense-t- il qu'il pourrait avoir un châtement simplement parce qu'il parle avec cette fille ou vraiment c'est que lui il a une interdiction de parler à une blanche dans ce contexte-là
- 31 E4 mais déjà lorsqu'on parle de hiérarchie on voit que il y a une relation de pouvoir alors il se sent inférieur à elle parce que on voit avec le seul fait de voir comment il parle on pourrait dire qu'un homme plus âgé serait xxx (bruits à l'extérieur) avec une fille avec toute naturalité sans en avoir peur par contre lui-même s'il a de la maturité même s'il a plus d'argent il a peur alors c'est pour ça que je pense qu'il se sent inférieur à cette fille blanche
- 32 Ens ok leslie
- 33 E1 je pense que oui il se sent inférieur mais c'est pas seulement ça c'est aussi parce que c'est mal vu par la société que qu'un chinois soit avec une fille blanche et bon une chose qui attire mon

- attention c'est que il dit que quand il est en France qu'il avait couché avec des filles blanches alors il a un contexte complètement différent que quand il est en France quand il est
- 34 E en Indochine (un autre étudiant intervient dans ce tour de parole)
- 35 Ens en Indochine
- 36 E1 oui parce que il me semble que quand il est en France il a un statut supérieur parce qu'il est riche il est également riche il n'est pas seulement un chinois tandis que quand il est là il est riche mais quand même chinois
- 37 Ens il est d'abord chinois et après riche ce qui est assez étonnant n'est-ce pas surtout que lui en France il avait un statut une image qu'on ne voit pas souvent chez les chinois n'est-ce pas en généralité les chinois qui sont à l'étranger sont ceux qui ont des restaurants qui sont pauvres
- 38 E1 ce n'est pas seulement qu'il est riche sinon qu'il est aussi cultivé parce qu'il a fait des études à Paris même comme ça il continue à être inférieur à une fille qui est in- immature (difficulté de l'étudiante à prononcer le mot immature)
- 39 Ens immature
- 40 E1 immature et qui n'est pas aussi cultivée que lui
- 41 Ens ce qui est un paradoxe n'est-ce pas est-ce que cette idée de supériorité est simplement liée au fait d'être un colonial dans une région colonisée puisque si on assume la réalité à la même époque les Français auraient dû traiter ce chinois aussi avec un certain mépris en France je veux dire en France métropolitaine et d'après ce qu'ils nous disent c'était complètement différent donc est-ce que cette idée de supériorité est seulement véhiculée par les coloniaux qui habitent les différentes régions colonisées ou non gabi
- 42 E3 ce que je voulais dire c'est qu'on voit disons la réponse correcte à cette question que vous avez posée disons il trouve parce que euh la différence raciale donc c'est la fille blanche elle se sent inférieure
- 43 Ens elle
- 44 E3 il se sent inférieur et comme leslie vient de dire euh c'est tout un contexte c'est l'ordre de l'interracial c'est aussi c'est une paradoxe aussi parce qu'elle pauvre
- 45 Ens un paradoxe
- 46 E3 un paradoxe elle est pauvre le chinois il est riche et aussi bon c'est ça
- 47 Ens Ana
- 48 E5 je pense aussi qu'il y a peut-être un autre niveau c'est la personnalité du chinois parce qu'on trouve que on sait déjà que l'homme c'est la personne qui prend des décisions disons qui fait la parole et xxx mais dans ce cas le chinois est plus intimidé et plus fermé disons plus il a de la honte alors
- 49 Ens il a honte pourquoi
- 50 E5 peut-être à cause du système racial dont vous êtes en train de parler et on voit aussi que c'est la femme dans ce cas-là qui a plus de force à l'heure de parler à l'heure de prendre des décisions

- parce que on voit que il quand il va se marier il demande à la femme de ce qui de ce qu'elle elle lui dit il va le faire c'est pas une question de personnalité sinon une question de honte de peur de aussi
- 51 Ens hum est-ce que c'est plus un problème lié à la personnalité de ce chinois ou est-ce que ça serait une constante dans cette culture asiatique jonathan
- 52 E6 je crois que c'est une constante de cette culture parce que par exemple on voit on voit la soumission on voit ça quand il parle avec son père et on voit qu'il parle mais il doit tout accepter alors c'est une autre façon de constater qu'il est timide qu'il est qu'il a honte qu'il est insécurité qu'il est un homme très timide
- 53 Ens mais est-ce que le respect qu'il montre vis-à-vis de son père est une question de timidité ou de manque de personnalité ou est-ce que c'est lié à l'éducation qu'il a reçu dans le sens que si on tient compte des cultures asiatiques c'est les parents qui donnent des ordres et les enfants obéissent c'est une sorte d'éducation je suppose
- 54 E6 c'est une belle partie je crois parce qu'il doit avoir du respect parce qu'il est le père et aussi il doit être soumis aux décisions de la famille
- 55 Ens oui Esther
- 56 E7 je suis tout à fait d'accord avec ce qu'a dit Jonathan bon premièrement je crois que c'est une question raciale on lit dans le livre ce n'est pas un homme blanche
- 57 Ens blanc
- 58 E7 on voit que c'est une question raciale tout à fait et aussi on voit que la culture chinois est très fermée
- 59 Ens la quoi
- 60 E7 la culture chinois chinoise est tout à fait fermée
- 61 E7 alors on voit que depuis qu'ils sont petits ils sont élevés d'une manière dont ils sa mentalité
- 62 Ens leur mentalité
- 63 E7 leur mentalité c'est soit d'obéir de respecter la tradition et on le voit dans le chinois même et s'il aime la fille blanche il doit suivre les traditions de se marier avec la fille que son père lui a donnée ou lui a établie et aussi c'est une question économique parce que le chinois il sache il sait que s'il que si elle se marie que si elle si il reste avec la fille blanche il va perdre toute toute l'économie et l'argent alors on voit qu'il y a beaucoup de points qui sont contre à cette relation et à ça la question raciale et économique et aussi la culture chinoise et française
- 64 Ens est-ce qu'on peut dire qu'il n'y a que cette relation d'infériorité supériorité vis-à-vis des blancs asiatiques ou est-ce qu'on la retrouve aussi dans les asiatiques eux-mêmes chez les asiatiques plutôt quelle est l'attitude du chinois vis-à-vis des autres indigènes dans les xxx quelle est attitude de ces indigènes vis-à-vis de ce chinois est-ce que c'est la même est-ce que il sait xxx tiens un compatriote chinois riche ou pauvre c'est la même chose ou est ce que il y a aussi une

- certaine hiérarchie ou une certaine un certain mépris parce qu'il est chinois en Indochine c'est-à-dire au Cambodge donc il n'est pas non plus chez lui il n'est pas un indigène du pays ou de la région donc quelle est cette relation Maureen après Karla
- 65 E8 je crois que c'est une question pas seulement par rapport à la Chine en Indochine et ses traditions sinon on peut le voir pendant à l'Afrique
- 66 Ens en Afrique
- 67 E8 en Afrique quand on voit les différents points ou statuts qu'on a et c'est la même chose en Chine si on est un ouvrier
- 68 Ens ouvrier
- 69 E8 ouvrier oui on va parler on va faire seulement ce que les ouvriers font alors si on est riche on va parler on va faire seulement ce que les riches font alors c'est la tradition mais aussi c'est cette mentalité des autres qu'on ne peut pas changer ce qu'on a notre vie c'est notre vie et point et on le voit je crois que quand on a colonisé ces pays l'Indochine aussi en Afrique on bon les français ou les pays colonisateurs ont créé un espèce d'image que c'était une aide pour le pays pas ce qu'on sait vraiment qu'il vont faire c'était avoir de la richesse ce type de choses alors je crois que c'est ça et alors qu'on a la relation on a essayé de maintenir de soutenir
- 70 Ens de garder
- 71 E8 de garder cette relation de distance entre les deux parce que je suis euh ton sauveur
- 72 Ens ton sauveur
- 73 E8 ton sauveur mais vous êtes des invités qui ont venu et point on n'a pas de relation
- 74 Ens tout à fait /Karla
- 75 E9 je pense aussi que le chinois a peur parce qu'il a peur de se cacher de beaucoup se cacher à la fille parce que il sait que cette relation c'est interdite xxx et aussi il allait se marier et si la fille n'était pas vierge c'est-à-dire pour donc je pense aussi que le peur qu'il a
- 76 Ens la peur
- 77 E9 la peur qu'il a c'est aussi à cause de la sensibilité qu'il éprouve

## 5. LLJ203 Francés II (II-2016)

(Ens : enseignante, E : étudiant ; durée totale 43 :56 minutes)

### 0-6.34 min

- 1 Ens on attend X dépêche toi dépêche toi elle se promène elle se promène mon dieu on va fermer la porte (l'enseignante ferme la porte) bien alors aujourd'hui on va commencer par une petite révision des pronoms relatifs vous avez étudié les pronoms relatifs avec Karina la semaine passée alors vous connaissez le pronom que et vous connaissez le pronom qui vous savez quand est-ce que vous devez utiliser le pronom qui quand Ashley quand est-ce que tu peux utiliser le pronom qui pronom relatif
- 2 E1 quand il y a seulement un sujet
- 3 Ens très bien quand il y a un sujet quand il y a un sujet n'est-ce pas vous pouvez utiliser le pronom relatif qui et quand est-ce que nous allons utiliser le pronom que
- 4 E2 quand il y a deux sujet
- 5 Ens non non non
- 6 E3 deux personnes différents
- 7 Ens non quand il y a un
- 8 E4 un sujet
- 9 Ens quand il y a un complément d'objet direct
- 10 E5 oops
- 11 Ens attention alors petite révision a la maison des pronoms relatifs que et qui bien alors vous allez compléter l'exercice vous avez l'exercice numéro 1 compléter par que ou qui alors faites attention si l'antécédent est un sujet ou si l'antécédent est un complément direct si vous connaissez bien l'espagnol vous savez qu'est-ce que c'est un complément direct qu'est-ce que c'est un sujet bien et le numéro 2 vous devez employer par le pronom relatif qui convient c'est aussi qui et que alors je vous laisse quelques minutes travailler d'accord 5 minutes et on va corriger d'accord
- 12 E5 d'accord
- 13 Ens commencer s'il vous plait et je vais préparer pour le tableau (les étudiants travaillent 2min) vous pouvez regarder aussi le livre à la page 36 et pardon 36 pardon la partie numéro deux vous pouvez compléter avec qui que et où d'accord et dans la première partie seulement avec que et qui oui
- 14 E6 le numéro cinq c'est déjà fait
- 15 Ens le numéro cinq ah oui merci A6 la numéro cinq il y a déjà la réponse alors soulignez la réponse
- 16 E7 la sept aussi
- 17 E5 la sept aussi

- 18 E6 oui
- 19 Ens oui je ne sais pas ce qui s'est passé avec ma tête (rire des apprenants) alors vous le soulignez dans la sept aussi complétez le numéro un et on va le corriger c'est-à-dire vous allez me donner la réponse d'accord finit Ashley
- 20 E1 oui
- 21 E5 point (l'apprenant indique qu'il a terminé)
- 22 Ens ok bon on va commencer qui veut me donner la réponse de la numéro un lire la phrase avec les pronoms relatifs corrects /Yoderick peut-être merci
- 23 E8 c'est une recette de cuisine
- 24 Ens bien bien fort
- 25 E8 c'est une recette de cuisine qui est facile à faire et que tous les gourmands connaissent
- 26 Ens très bien je répète c'est une recette de cuisine qui est facile à faire et que tous les gourmands connaissent les gourmands ce sont les personnes qui aiment man- beaucoup manger

### 21.11-23.35

- 27 Ens bien alors pour savoir si vous avez compris alors on va regarder un petit peu les dialogues que vous avez en haut du livre on répète entre rapidement ferme la porte doucement quitte ta veste en disant salut en parlant va lentement vers Tarek c'est elle qui sait le mieux son texte ok alors là vous avez quelques adverbes dans les phrases que vous devez reconnaître ok alors recherchez et classez les formes qui caractérisent les groupes verbaux en gras alors vous allez faire l'exercice d'accord ensuite vous allez remplacer l'expression ou la phrase soulignée par un adverbe en ment réussite à l'examen alors Inès Inès a étudié avec beaucoup de patience alors vous devez remplacer tout ce qui est souligné avec beaucoup de patience et vous allez mettre un adverbe d'accord le deuxième c'est l'adverbe de tranquille troisième intelligence quatrième facile et avec joie peut-être celui-là si vous ne le trouvez pas je vous le donne mais vous allez essayer et dans le numéro 1 c'est très facile vous avez entre qui est souligné en gras caractère gras c'est ce qui est remarqué entre c'est en caractère gras entre comment rapidement ferme la porte comment
- 28 E doucement (tous en chœur)
- 29 Ens doucement va
- 30 E lentement (tous en chœur)
- 31 Ens lentement d'accord et on a fait l'exercice numéro 1 alors essayez vous avez quelques minutes pour le numéro 2 et on corrige

### 24.00

- 32 Ens quelques minutes parce que xxx facile 24.17 vous pouvez demander à votre camarade à côté n'est-ce pas

## 24.58

33 Ens fini A10 déjà très bien

## 25.19-30.33

34 Ens tu as fini aussi k

35 E5 oui je cherche quelques mots

36 Ens vous cherchez quelques mots que vous ne connaissez pas très bien oui toujours le téléphone vous pouvez l'utiliser mais comme dictionnaire et pas passer des messages ça va bien on va voir ce que ça donne bien attention on corrige alors réussite a l'examen ça veut dire que la personne a eu de bonnes notes n'est-ce pas dans son examen Inès a étudié avec beaucoup de patience alors Inès a a étudié

37 E patiemment (tous en chœur)

38 Ens patiemment alors attention parce que patiemment double le « m » (enseignante écrit sur le tableau) alors il y a quelques adverbes que je vais vous expliquer après qui doublent le m et ici c'est le cas de patiemment peut-être vous l'avez écrit avec un m n'est-ce pas il y a deux m bien elle est allée passer l'examen elle était tranquille elle est allée passer l'examen

39 E tranquillement (tous en chœur)

40 Ens tranquillement alors je laisse le féminin tranquille et j'ajoute ment tranquillement elle a répondu aux questions avec intelligence elle a répondu aux questions

41 E intelligemment (tous en chœur)

42 Ens intelligemment et c'est un autre adverbe qui double le m deux m aussi soulignez bien qu'il y a double m bien suivante elle a trouvé ça facile elle a réussi facilement ok normal avec ment facilement d'accord bien après nous avons elle a fêté son succès avec joie est-ce que vous connaissez l'adjectif de joie

43 E joyeusement (tous en chœur)

44 Ens joyeusement très bien vous avez joyeux avec x vous avez le féminin joyeuse et vous avez l'adverbe joyeusement questions vous avez compris après on fera une petite liste avec les verbes qui et pardon avec les adverbes qui doublent le m d'accord ce ne sont pas tous les adverbes qui doublent le m mais il y a quelques adverbes qui doublent le m Catalina tu avais une question

45 E9 oui je peux utiliser heureusement euh

46 Ens heureusement au lieu de joyeusement

47 E5 ce sont les mêmes

48 Ens ça signifie la même chose mais si on te donne joyeux tu dois utiliser joyeux bonne question très bonne question

49 E5 xxx

50 Ens un dix un dix



51 Ens bien exercice trois placer l'adverbe entre parenthèse dans la phrase alors ici je vais vous expliquer parce que ce sont les adverbes en général qu'on peut placer dans un avec passé composé par exemple mais nous le plaçons après l'auxiliaire et avant le participe passé par exemple nous avons mangé et vous avez entre parenthèse beaucoup alors je ne dis pas nous avons mangé beaucoup on dit nous avons beaucoup mangé d'accord alors faites la les quatre suivantes je vous l'écris nous avons beaucoup mangé (l'enseignante écrit au tableau) et voilà beaucoup vous avez ici l'auxiliaire être ou avoir n'est-ce pas et ici vous avez le participe passé et après l'auxiliaire et avant le participe passé vous avez l'adverbe

## 6. LLJ400 Compréhension et expression orale IV (II-2011)

(Ens: enseignante, E : étudiant)

- 1 Ens donc Marylin elle veut aller à une fête et la maman n'est pas d'accord est- ce que c'est c'est c'est récent ou c'est quelque chose qui a eu lieu dans le passé
- 2 E1 c'est récent
- 3 Ens c'est récent (rires) est-ce tu as pu parvenir à un accord ou non
- 4 E1 non
- 5 Ens non pas encore
- 6 E1 pas encore
- 7 Ens il faut le résoudre ici
- 8 E1 oui
- 9 Ens ok et susana quel est le problème que tu as
- 10 E2 euh bon il dit je voudrais te confier un problème qui m'inquiète en ce moment et que je voudrais résoudre mais je ne sais pas très bien comment il se trouve que ma fille adolescente fait ses études dans un lycée privé beaucoup de ses copains sont dans une très bonne situation économique beaucoup plus meilleure que la nôtre ça m'oblige toujours à parler avec elle sur notre réalité et à essayer de la rendre consciente qu'on ne peut pas se permettre certains luxes d'autre côté elle est de plus en plus solli- sollicitée par ses amis pour sortir et aller au cinéma ou faire des activités ensemble et voici mon problème je pense qu'il est temps qu'elle ait avec soi un portable pour pouvoir communiquer avec elle en tout moment pourtant elle a déclaré qu'elle ne serait pas disposée à accepter un téléphone quelconque il lui faudrait quelque chose de moderne et de sophis- sophistiqué devine un peu ce qu'elle veut un iphone moi aussi t'imagines en plus elle a dit qu'autrement elle n'aura pas de téléphone sur elle je sais que c'est de la manipulation pure mais comment XXX j'attends ton conseil
- 11 Ens voilà j'ai une fille adolescente et elle veut un iphone et c'est très cher et elle a dit que si elle n'a pas un iphone elle n'aura pas de téléphone parce que sortir un petit truc comme ça elle ne veut pas n'est- ce pas donc vous allez m'aider à trouver une solution je veux lui donner un téléphone mais elle n'accepte pas n'importe quel téléphone et moi je ne peux pas payer un téléphone très cher qu'est-ce que je vais faire quel est ton problème marylin le problème que tu as là
- 12 E1 bon il dit la santé est mon problème je perds du poids rapidement et également à l'envers c'est pour le estres généralement je suis malade quand j'ai des travaux comme une exposition ou une présentation ça me préoccupe parce que je ne veux pas avoir une note terrible je ne peux pas perdre un cours pour sa raison
- 13 Ens voilà alors c'est quelqu'un qui peut grossir ou qui peut maigrir à cause du stress
- 14 E1 du stress oui

- 15 Ens ok c'est toi Karina nous avons trois problèmes différents un mère et fille un autre d'ordre économique n'est-ce pas et un autre d'ordre disons de la vie moderne du stress n'est-ce pas maria qu'est-ce que tu as comme problème
- 16 E3 euh il dit mon problème est je ne fume pas et tous mes amis fument j'ai peur que xxx j'ai un problème de santé
- 17 Ens oui c'est bien ça c'est à qui c'est à toi très bien et Ivannia
- 18 E4 le problème c'est que j'en ai marre de vivre en ville de la vitesse de la vie la pollution et du consumisme qu'est- ce je peux faire
- 19 Ens ah très bien
- 20 E2 c'est à moi
- 21 Ens oui c'est un problème intéressant et c'est vrai / tu en as marre de vivre en ville
- 22 E2 oui
- 23 Ens surtout quand on vient de loin quand on vient des provinces
- 24 E2 oui
- 25 Ens ça peut donner des problèmes d'adaptation et qu'est-ce que tu as Gabi
- 26 E5 comme organiser une fête surprise pour une amie
- 27 Ens très bien ça c'est à qui et Karina quel est le problème que tu as
- 28 E6 ma mère ne me laisse pas avoir un petit ami le problème c'est que j'en ai un et je ne sais pas si je dois suivre en me cachant ou finir avec lui
- 29 Ens ça c'est un problème sérieux (rires) mais alors nous avons deux problèmes (rires) deux problèmes de maman et fille l'un plus sérieux que l'autre bon (rires de l'enseignante) je ne sais pas si c'est plus sérieux ou non n'est-ce pas parce qu'une maman fâchée ça doit être grave (rires) et ensuite nous avons un problème de quelqu'un qui ne veut pas vivre en ville et nous avons deux problèmes de gens qui se préoccupent pour leur santé n'est-ce pas et finalement si vous me posez la question je pense que mon problème c'est plutôt économique n'est-ce pas mais c'est aussi mère et fille n'est-ce pas donc qu'est-ce que je pourrais recommander qu'est-ce qu'on peut recommander à ces deux filles qui voudraient converser avec leur maman pour leur dire de leur permettre comment négocier avec une maman qui n'est pas d'accord avec certaines compagnies ou avec des petits amis qu'est-ce qu'on qu'est-ce qu'on peut leur dire à ces mamans
- 30 E6 je pense que qu'elles doivent qu'elles doivent être sincères parce que
- 31 Ens les filles/
- 32 E6 aha parce que la mère euh peut comment ça se dit
- 33 Ens comment on dit quoi
- 34 E6 enterarse
- 35 Ens ah elle peut
- 36 E1 se rendre compte

- 37 Ens se rendre compte par d'autres moyens
- 38 E6 oui
- 39 Ens et ça c'est pire ou c'est mieux
- 40 E6 c'est pire
- 41 Ens tout à fait toujours si on se rend compte par l'externe par l'extérieur c'est c'est plus grand le problème est-ce que tu as essayé de faire quelque chose Maria
- 42 E3 eh j'ai parlé avec elle et je lui ai demandé pourquoi est-ce qu'elle ne me laisse pas
- 43 Ens très bien oui il faudrait savoir quelles sont les raisons
- 44 E3 elle m'a dit que c'est parce que je ne lui connais pas très bien
- 45 Ens ok voilà tu ne connais pas très bien le garçon et qu'est-ce que tu proposes parce que la seule façon de le connaître c'est continuer de le voir
- 46 E3 eh oui mais je pense (rires) continuer avec lui
- 47 Ens ah oui parce qu'en plus il y a une attraction
- 48 E3 en me cachant de ma mère mais ma mère me laisse être avec elle seulement comme ami
- 49 Ens avec elle/
- 50 E3 avec lui
- 51 Ens oui
- 52 E3 et je peux être devant ma mère avec lui comme ami mais puis et
- 53 Ens mais tu ne penses pas à ce que Karina a dit si tu continues en cachette et elle se rend compte ça va être très désagréable
- 54 E3 j'ai j'ai la foi que dans un moment donné ma mère me donne de la permission
- 55 Ens oui c'est peut-être et tu lui as demandé qu'est-ce qu'elle qu'est-ce qu'elle définit comme connaître quelqu'un
- 56 E3 eh passer quelque temps avec lui
- 57 Ens combien de temps combien de temps est-ce qu'il faudrait passer avec quelqu'un pour dire qu'on le connaît
- 58 E4 ouhhh
- 59 E3 je ne sais pas
- 60 Ens oui qu'est-ce que vous en pensez parce que moi je crois qu'on peut être avec quelqu'un toute la vie
- 61 E4 [j'ai une relation de cinq ans] comme j'ai une relation de cinq ans avec mon petit ami
- 62 Ens et tu le connais
- 63 E4 très très bien
- 64 Ens mais voilà c'est ça on a on a l'impression que des fois on ne finit pas de connaître les gens
- 65 E4 toujours il y a des surprises
- 66 Ens il y a toujours des surprises voilà ou sinon vous pouvez connaître très bien quelqu'un mais ça n'empêche pas qu'à un moment donné il y a une surprise n'est-ce pas

- 67 E4 peut-être on peut oui le connaître pour se marier est suffisant pour se marier mais pas pour dire  
oui je le connais cent pourcent parce que c'est xxx
- 68 Ens c'est compliqué est-ce qu'il faut être amis avant d'être plus qu'amis toujours c'est toujours  
obligatoire nécessaire
- 69 E3 pas nécessaire mais
- 70 E4 amis avec des droits
- 71 Ens pas nécessaire mais quoi
- 72 E3 c'est mieux
- 73 Ens et combien de temps il faut être amis avant de passer à une autre étape est-ce que vous seriez  
vous auriez une relation avec quelqu'un copain ici à l'université
- 74 E non (en chœur)
- 75 E5 c'est trop fatigué de le voir tous les jours
- 76 Ens ah ça doit être fatiguant de voir quelqu'un tous les jours mais comme ça vous pourrez le  
connaître mieux ou non
- 77 E1 oui
- 78 E5 mais on a besoin d'espace pour on même
- 79 Ens pour nous-mêmes tout à fait et vous croyez que si on se voit tous les jours on perd l'espace  
individuel tu crois ça
- 80 E5 oui je crois que chaque personne a besoin son espace pour son xxx ses affaires et  
éventuellement ou par exemple ma sœur elle a une petite amie et elle le voit
- 81 Ens elle a une petite amie
- 82 E5 elle a elle a un petit ami
- 83 Ens très bien
- 84 E5 et elle le voit un jour par semaine
- 85 Ens c'est ça ce que je voulais vous demander quand on commence à voir un petit ami combien de  
fois on devrait se voir comment ça doit être le contact
- 86 E3 pour moi trois fois
- 87 Ens trois fois et ta sœur c'est une fois par semaine
- 88 E2 mais ça dépend de la personne
- 89 E oui ça dépend (plusieurs étudiantes répondent en même temps)
- 90 E oui ça dépend (les étudiantes parlent en même temps)
- 91 E2 ça dépend du travail
- 92 Ens ça dépend du travail et ça dépend de quoi d'autre
- 93 E2 du personne et de la façon d'être déjà
- 94 Ens oui et contact
- 95 E4 moi
- 96 Ens oui

- 97 E4 quelques fois c'est mieux si on ne on ne donne pas de des jours marqués parce que ça peut devenir hum
- 98 Ens ça peut devenir quoi qu'est-ce que quelle est l'idée qu'Ivannia elle a
- 99 E3 routine
- 100 Ens oui voilà
- 101 E3 routine si
- 102 Ens ça peut devenir routinaire oui et téléphone et courrier électronique et tout ça
- 103 E tous les jours (plusieurs étudiantes répondent en même temps)
- 104 Ens toujours
- 105 E3 non pour moi non je déteste les appareils électroniques
- 106 E3 oui
- 107 Ens alors qu'est-ce que tu préfères
- 108 E3 le voir
- 109 Ens le face-à-face
- 110 E4 mais ça dépend ça dépend par exemple à le principe de mon relation
- 111 Ens au début
- 112 E4 au début de mon relation je l'ai vu trois jours ou chaque jour que nous pouvons nous voir n'est-ce pas et mais après mais maintenant
- 113 Ens oui
- 114 E4 nous nous nous nous nous nous verrons
- 115 Ens nous nous voyons oui (l'enseignante corrige au tableau)
- 116 E4 chaque fois qu'on peut mais oui tous les jours on passe on utilise le téléphone
- 117 Ens oui
- 118 E4 messages
- 119 Ens par messages qu'est-ce que vous préférez les messages ou les appels
- 120 E les messages (toutes en même temps)
- 121 Ens vous préférez les messages ce n'est pas vrai
- 122 E3 moi les appels
- 123 Ens tu préfères les appels mais ça c'est fatigant d'avoir le téléphone comme ça
- 124 E4 mais très cher aussi
- 125 Ens c'est tout à fait cher ça aussi j'imagine que vous préférez les messages par des raisons très compréhensibles
- 126 E4 oui
- 127 E3 mais je ne veux pas écrire tout tout ce que je veux dire
- 128 Ens moi ça je le trouve ennuyeux de mettre tout en message
- 129 E1 mais on a l'habitude de le faire
- 130 E1 oui

131 Ens mais alors vous traitez vous traitez les petits amis comme un ami quelconque ou non  
 132 E1 mais on peut l'appeler et parler quelque temps et après  
 133 Ens après on continue par les messages  
 134 E3 oui  
 135 E2 mais c'est plus lente par message  
 136 Ens c'est pas si spontané n'est-ce pas les spontanéités c'est  
 137 E4 le message ce n'est pas pour dire tout c'est pour dire qu'est-ce que tu fais ah j'étude d'accord ah  
 qu'est-ce que tu vas faire après ah oui d'accord et dans la nuit qu'est-ce que tu vas faire eh oh  
 d'accord des choses comme ça ce n'est pas de faire un long message  
 138 Ens et combien de fois de fois en ce moment toi et ton petit ami vous vous voyez maintenant parce  
 que tu dis que vous voyez à chaque fois que vous pouvez donc ça peut être combien de fois  
 139 E4 ça dépend j'étude et él aussi donc il aussi  
 140 Ens est-ce qu'on dit j'étude  
 141 E5 j'étudie  
 142 Ens j'étudie  
 143 E4 j'étudie et aussi et oui il aussi  
 144 Ens il aussi (3s) después de il aussi  
 145 E6 lui aussi  
 146 Ens et lui aussi voilà  
 147 E4 et lui aussi donc je le vois chaque mardi si on a le temps et le weekend mais c'est que lui il  
 étudie il étudie  
 148 Ens non mais la terminaison du verbe  
 149 E5 il étudie  
 150 Ens et alors si vous voyez c'est des petits moments  
 151 E.4 humm humm  
 152 Ens et qu'est-ce qu'on doit faire qu'est-ce qu'on doit faire quand on commence à sortir avec  
 quelqu'un quand on sort ensemble quelles sont les activités qu'on doit qu'on doit privilégier  
 quand on commence à sortir on doit toujours aller au cinéma  
 153 E4 non  
 154 Ens on doit toujours aller manger  
 155 E4 à un bar  
 156 Ens oh exactement qu'on doit trouver un xxx  
 157 E4 non non non  
 158 Ens quel est le type d'activité qu'il faudrait privilégier  
 159 E4 moi  
 160 E4 moi danser aller au cinéma pas toujours parce que c'est ennuyeux  
 161 Ens c'est ennuyeux

162 E on doit changer les lieux parce que sinon c'est ennuyeux  
163 Ens aussi qu'est-ce que tu allais dire maria  
164 E3 que moi je préfère un lieu où on peut parler  
165 Ens alors il faut un certain silence  
166 E3 oui  
167 E5 où il y a du conta (contact)  
168 Ens vous allez dans un café  
169 E5 au resto  
170 Ens venez prenez à un resto à un café entre un café et un bar qu'est-ce que vous préférez  
171 E un café (les étudiantes parlent en même temps)  
172 Ens ça dépend de l'heure  
173 E4 ça dépend  
174 Ens si vous sortez la nuit ce n'est pas possible d'aller dans un café n'est-ce pas  
175 Ens mais si vous allez au cinéma vous n'avez pas beaucoup d'opportunité de parler parce que vous êtes en train de voir le film  
176 E2 je préfère marcher et parler me promèner dans la montagne  
177 E4 l'idée c'est prof l'idée cest par exemple un samedi on va à le cinéma à quatre heures  
178 Ens on va à le cinéma  
179 E4 au cinéma au cinéma excusez-moi  
180 E4 on va au cinéma à quatre heures  
181 Ens oui on sort vers six heures  
182 E4 oui et après on va à xxx (l'étudiante applaudit)  
183 Ens et on mange à Subway ou à  
184 E4 à Subway  
185 Ens Macdonald ou de n'est-ce pas des fast-foods on s'assoit et après on marche et là on fait le tout parce que c'est la seule façon de commencer à connaître quelqu'un  
186 E4 oui prof mais avoir une relation c'est très difficile  
187 Ens ah ba toujours toujours



## **5. Documents autoréflexifs**

### **1. Commentaire de l'enseignant de la séquence LLJ203 Francés II (II-2010)**

« Cette expérience a été très intéressante pour moi ; en fait, c'est la première fois que je participe à une activité de ce type. Cette expérience m'a permis de partager avec d'autres collègues mon travail, de revoir mes pratiques de classe et de les analyser d'une manière plus critique et à la fois approfondie car au moment de mettre en pratique une activité de classe, on se concentre sur certains aspects très ponctuels (la grammaire, le lexique ou la prononciation) et d'autres aspects sont ignorés.

En outre, cette expérience m'a incité à prendre des décisions pour essayer d'améliorer et de mieux préparer les activités d'expression orale à réaliser dans un avenir proche. Lorsque je revois la vidéo de mon cours, je me rends compte qu'il y a des situations qu'il faudrait modifier ou améliorer pour mieux atteindre les objectifs du cours. Également, j'ai pu constater qu'il serait nécessaire d'aborder autrement certains aspects de la langue pour faciliter l'expression orale des étudiants.

En ce qui concerne l'enregistrement de la séance, il faut mentionner que les étudiantes ne savaient pas qu'elles allaient être filmées ce jour-là, je le leur ai dit quelques minutes avant ; logiquement elles ont commencé à murmurer, puis elles m'ont posé quelques questions, elles voulaient savoir pour quelles raisons seraient-elles filmées et je leur ai rapidement expliqué l'objectif de l'activité. Elles étaient, visiblement, étonnées (leur regard et quelques gestes) et un peu nerveuses (elles disaient qu'elles ressentaient de la honte). Même moi, j'étais un peu nerveux, il me semble que dans ce type de situations, lorsqu'un regard externe est dans la salle de cours, on est inquiet, on sent l'obligation de ne pas se tromper et on essaye de se montrer « naturel », je crois que les étudiantes ont assumé une attitude semblable. En plus, j'ai pu remarquer, chez quelques étudiantes, un effort pour mieux prononcer, par exemple, que d'habitude, dans ce cas, il me semble qu'il s'agit d'une réponse à une idée qu'elles avaient dans la tête depuis le moment qu'elles ont su qu'elles seraient filmées : elles croyaient qu'elles seraient évaluées, voire critiquées.

Par rapport à l'interview, sincèrement, j'étais un peu inquiet car je croyais qu'elle serait trop théorique et j'avais peur de ne pas connaître les concepts ou les termes et ne pas pouvoir répondre à vos questions. Les questions posées étaient très intéressantes car elles abordaient tant des aspects généraux que des aspects spécifiques, favorisaient un échange fluide d'information et me permettaient de déterminer les aspects essentiels pour vous.

Cette expérience a été une excellente opportunité pour partager avec des collègues d'autres pays différents points de vue concernant le processus d'enseignement-apprentissage du français. Finalement, je voudrais dire que cela a été une expérience de grande valeur qui m'a permis de m'approcher, dans une certaine mesure, d'un système d'enseignement de haute qualité et de faire partie d'un projet très enrichissant ».

## 2. **Commentaire de l'enseignant de la séquence LLJ203 Francés II (II-2011)**

El contexto de aprendizaje del francés en la UNA tiene las siguientes características:

- institucional,
- en medio no francófono,
- limitado en tiempo y espacio,
- con infraestructura deficiente si se compara con el primer mundo
- artificial y no accional (en ningún momento el estudiante es actor social)

Desde estos elementos básicos, efectivamente el contexto condiciona y en gran medida indica la pauta de la actividad: hay una preparación previa de la actividad para que el estudiante pueda revisar y preveer en alguna medida su intervención ya que NO contará con una inmersión que le permita actuar en condiciones naturales, la preparación previa por sí misma es ya artificial. Los estudiantes grabados fueron un pequeño grupo, pero apenas iniciaban su segundo ciclo de aprendizaje, por eso, aunque se grabaron como quince en ese momento, hay que indicar que su contexto de aprendizaje durante los primeros seis meses estuvo fuertemente limitado por el número de estudiantes (más de 40 en un solo grupo) y por ende el tiempo individualizado de participación fue mínimo para cada uno. Al momento de la grabación, el grupo de quince estudiantes apenas llevaba un mes con otras condiciones. Para mí como docente las huellas son claras, pero no sé si en la grabación estas circunstancias serían transparentes para un "extraño"... los estudiantes no tienen ni una buena pronunciación, ni una fluidez correspondiente a la que el Marco Europeo preconizaría con la cantidad de horas que han recibido: aquí me atrevo a asegurar que el estatus del FLE se evidencia, ya que al ser una lengua de considerable xenitud geográfica, bien que de cercanía lingüística, se vuelve una "tarea" pero no como la preconiza el Marco, sino como un "ejercicio" teórico artificial. Además, el público meta, si bien es cierto es un conjunto de estudiantes motivados porque la lengua les agrada, desde un enfoque afectivo, por otro lado, ya comentan su inquietud acerca de su futuro laboral y del prestigio "reducido" que implica ser profesores de francés con respecto a los profesores de matemática, por ejemplo. Hay diferencias entre ellos, pero no se deben al aprendizaje en la UNA, sino realmente a la base que traían de sus años colegiales. Asimismo, las herramientas son limitadas. Hay acceso al laboratorio únicamente cuatro horas de las diez del curso. Los contenidos gramaticales (según lo determinó la misma área) son elementales y por ende la comprensión y expresión oral sufren las consecuencias.

### **3. Commentaire de l'enseignant de la séquence LLJ200 Francés I (I-2016).**

« J'ai remarqué grâce au visionnement de cette séquence que les enseignants à l'UNA nous focalisons notre pratique professorale sur les contenus linguistiques et les niveaux de français à atteindre. Nous employons par exemple pour ce cours Francés I un manuel d'une maison d'édition française donc un matériel importé. Nous pourrions cependant créer nos propres manuels pour le cours de manière à ce qu'ils soient plus adaptés aux besoins d'un public d'apprenants ayant l'espagnol comme langue maternelle espagnol. Grâce à cet exercice d'autoréflexions, j'ai observé aussi que nous ne systématisons pas souvent les multiples facteurs qui accompagnent les interactions, tels que les émotions autour de l'apprentissage du français, les intérêts des apprenants et leurs motivations académiques et professionnelles. Nous les connaissons très souvent de manière superflue. Quant aux perspectives pour le futur, j'ai noté qu'il s'agit d'un élément beaucoup plus stable car ces perspectives se construisent en fonction du « perfil de salida » de l'apprenant qui est déjà très encadré par les deux plans d'études en FLE à l'UNA et par les possibilités de travail au Costa Rica. Les possibilités de poursuivre des études ou de travailler à l'étranger sont moins faciles à identifier car elles sont gérées par les apprenants de façon autonome à travers divers organismes, ambassades, universités, etc.

Ce semestre, j'ai décidé de démontrer à ce groupe d'apprenants comment leur apprentissage en FLE ne commençait pas vraiment à zéro car ils avaient déjà des connaissances linguistiques préalables en espagnol, un très vaste vocabulaire transparent entre le français et l'espagnol, des emprunts français en espagnol, etc. De là, le fait qu'ils évoquent comme principales difficultés les habiletés ou les aspects reliés à l'oral et non pas à l'écrit. On ne devrait pas accorder beaucoup de temps à travailler la compréhension et/ou production écrite car ces compétences se facilitent davantage pour un apprenant d'espagnol langue maternelle. Ceci est un constat important que je vais considérer dans l'avenir avec d'autres groupes d'apprenants. Un autre aspect que j'ai remarqué est que nous négligeons fréquemment l'aspect émotionnel de la langue par faute de temps. J'ai remarqué qu'en première année nous avons un rôle très participatif et étant donné que nous sommes investis dans de nombreuses tâches en même temps : expliquer, corriger, évaluer, aider à formuler, entre autres nous écoutons parfois seulement les « erreurs » de français ou aidons les étudiants à formuler correctement leurs phrases et nous n'avons pas assez de temps ou capacité ou nous oublions de faire plus attention au contenu de leurs interventions qui est porteur de nombreuses significations affectives pour eux.

Après cet exercice, je trouve qu'une conscience un peu plus éveillée du contexte costaricien et la production d'un enseignement-apprentissage plus adapté au public et aux caractéristiques de ce public pourrait permettre non seulement d'avancer de manière plus rapide et efficace mais aussi de réduire les difficultés des apprenants de FLE dans notre contexte costaricien ».

