



HAL
open science

Agir enseignant dans deux contextes proches

Maria Lisitsyna

► **To cite this version:**

| Maria Lisitsyna. Agir enseignant dans deux contextes proches. Linguistique. 2010. dumas-00562332

HAL Id: dumas-00562332

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00562332>

Submitted on 3 Feb 2011

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

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

Agir enseignant dans deux contextes proches

Maria Lisitsyna

► **To cite this version:**

| Maria Lisitsyna. Agir enseignant dans deux contextes proches. Linguistique. 2010. dumas-00562332

HAL Id: dumas-00562332

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00562332>

Submitted on 3 Feb 2011

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

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



Agir enseignant dans deux contextes proches

**Nom : LISITSYNA
Prénom : Maria**

UFR des Sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits - Mention

Spécialité : Didactique du français : français langue étrangère et français langue
maternelle

Sous la direction de Mme Marinette MATTHEY

Année universitaire 2009-2010



Déclaration anti-plagiat

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

Signature :

Mots-clés

didactique des langues, français langue étrangère, transaction, agir enseignant, jeu didactique

Résumé

Cette étude vise à connaître l'agir enseignant dans l'ordinaire de son exercice effectif. Puisant à des théories de l'action (Sensevy, Mercier, Brousseau, Schneuwly), la recherche engage un dispositif empirique déployé en trois moments : des enregistrements audio de deux leçons de français langue étrangère réalisés au Centre Culturel Français ; des notes prises par l'observatrice lors des enregistrements ; des questionnaires remplis par les apprenants. Ces données sont ensuite traitées selon la méthodologie élaborée par le groupe de recherche de l'Université de Genève GRAFE. L'analyse des interactions entre les enseignants et les apprenants permet de mettre en évidence les techniques utilisées par les enseignants lors des séquences observées.

Ключевые слова:

преподавание иностранных языков, французский как иностранный, преподавательская деятельность

Аннотация

Данная работа рассматривает вопрос роли преподавателя в учебном процессе. Опираясь на научные теории Сансови, Мерсье, Брусо и Шновли, это исследование анализирует приемы, которые используют преподаватели в своей повседневной практике. В ходе работы были использованы аудио записи уроков французского языка, записи исследователей, присутствовавших на занятиях, а также анкеты, заполненные студентами. Полученные данные были затем обработаны с помощью методики лаборатории ГРАФЕ Женевского университета. Их дальнейший анализ позволил выявить приемы, использованные преподавателями на данных уроках.

Table des matières

Remerciements	7
Épigraphe	8
Introduction	9
Partie 1 : Cadre théorique.....	12
Chapitre 1. Les savoirs à enseigner en classe de langue	14
1.1. Histoire du développement des approches en didactique des langues.....	14
1.2. Compétence communicative	19
1.3. De la théorie à son application.....	21
Chapitre 2. Théorie de l'Action Conjointe en Didactique	24
2.1. Action didactique	24
2.2. Contrat didactique	25
2.3. Jeu didactique et le milieu	27
Partie 2 : Problématique et méthodologie	32
Chapitre 3. Problématique.....	34
Chapitre 4. Méthodologie.....	36
4.1. Contexte de situation observée	36
4.2. Méthodologie de collecte de données	38
4.3. Méthodologie de traitement des données.....	40
Partie 3 : Analyse des résultats.....	44
Chapitre 5. Contexte.....	46
5.1. Institution	47
5.2. Cadre spatio-temporel	48
5.3. Enseignants et apprenants	49
Chapitre 6. Présentation des données.....	54
6.1. Groupe 1	54
6.2. Groupe 2.....	55
6.3. Activités observées.....	56

Chapitre 7. Organisation de la prise de parole	58
7.1. Taux de participation dans les activités.....	58
7.2. Distribution de la parole	61
Chapitre 8. Analyse des engagements de l'enseignant et des apprenants	69
8.1. Interprétation des activités par l'enseignant.....	69
8.2. Stratégies de l'enseignant.....	72
Conclusion.....	76
Annexes.....	81

Table des annexes

Annexes.....	81
Convention de transcription	82
Transcription	83
Groupe 1	83
Groupe 2.....	107
Synopsis. Groupe 1	129
Synopsis. Groupe 2	138
Questionnaire	148
Documents supplémentaires.....	150

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord aux étudiants et aux enseignants du Centre Culturel Français de Moscou qui ont accepté de collaborer et d'être enregistrés.

Aussi je remercie très sincèrement les enseignants de l'UFR des Sciences du langage de l'Université Stendhal-Grenoble III. Les réflexions qu'ils ont exposées lors de leurs cours ont enrichi cette recherche. Des remerciements particuliers concernent Mme Marinette MATTHEY et Mme Sandra CANELAS-TRÉVISI. Leurs remarques, critiques toujours pertinentes et conseils constructifs m'ont guidé dans l'élaboration de ce mémoire.

Je n'oublie pas également toutes les personnes qui m'ont soutenu et encouragé par un sourire, par un intérêt toujours renouvelé pour mon travail.

Épigraphe

« Là où l'un¹ peut voir défaut, incompréhension, incompétence, formation insuffisante, l'autre voit choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel. »

(Amigues, 2003, p. 9)

¹ un enseignant

Introduction

Introduction

Aujourd'hui plusieurs méthodes d'enseignement des langues étrangères sont à la disposition des apprenants. Mais la manière de l'interpréter et de la reconstruire reste toujours à la charge des enseignants.

Le présent mémoire a pour objectif général d'étudier la question de l'agir enseignant dans l'apprentissage du français langue étrangère. Mon expérience professionnelle m'a guidée dans le choix de ce sujet. En tant qu'enseignante je me pose souvent les questions suivantes :

- Quelles activités didactiques pourraient-elles intéresser les apprenants ?
- Comment faut-il reconstruire les consignes proposées par les méthodes FLE pour éviter la routine d'apprentissage ?
- Comment est-il mieux d'adapter chaque exercice en fonction des particularités du groupe d'apprenants ?

L'institution où j'exerce mes fonctions impose une relative homogénéité des savoirs entre les groupes du même niveau. De plus, les apprenants sont souvent étudiants et la différence d'âge n'est pas importante. La méthode de référence choisie pour enseigner le français est la même dans tous les groupes du même niveau. Dans ces conditions-là le travail de l'enseignant est plus facile à observer.

Cette étude sera centrée sur l'analyse de deux leçons de français langue étrangère, réalisées au Centre Culturel Français de Moscou par deux enseignants différents dans deux groupes du niveau A2+. Les données recueillies sont de trois ordres : des enregistrements audio des leçons de français langue étrangère, des notes prises par l'observatrice et des questionnaires remplis par les apprenants.

Notre démarche d'analyse repose sur une ferme prise de position que les apprenants apprennent en construisant eux-mêmes. L'enseignant doit à son tour donner la possibilité de construire les connaissances.

Ainsi, nous posons l'hypothèse que la situation où l'enseignant donne une relative autonomie aux apprenants est plus favorable à l'apprentissage.

Pour illustrer cette thèse, nous étudierons quatre extraits des leçons enregistrées en nous concentrant sur l'analyse de l'agir enseignant dans les interactions entre les enseignants et les apprenants.

Nous ferons références en particulier aux théories de l'action (Sensevy, Mercier, Brousseau, Schneuwly) qui cherchent à comprendre l'agir enseignant dans la situation didactique.

Notre démarche est empirique et qualitative ce qui n'exclut pas le recours à la quantification des phénomènes linguistiques.

Notre travail comporte trois parties : le cadre théorique, la problématique et la méthodologie et enfin l'analyse des données.

Dans le cadre théorique nous préciserons d'abord les savoirs que cherchent à développer les didacticiens. Ensuite, nous exposerons les idées essentielles de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy & Mercier, 2007).

Dans la deuxième partie du mémoire nous présenterons notre problématique. Ce chapitre sera poursuivi par le cadre méthodologique où nous présenterons nos données, leurs conditions de recueil et de traitement.

Enfin, nous ferons l'analyse des données recueillies en mettant en évidence le contexte de l'apprentissage et l'engagement des apprenants et des enseignants dans les activités didactiques.

A travers cette étude nous cherchons à mieux connaître l'agir enseignant et émettre des propositions dont pourraient profiter les enseignants et les apprenants.

Partie 1 : Cadre théorique

Partie 1 : Cadre théorique

Dans ce travail nous voudrions apporter des éléments de réponse sur l'action enseignante en classe de langue.

Autrefois, les regards des chercheurs n'ont été fixés que sur l'enseignant dans le milieu scolaire ou universitaire. Maintenant, la situation a changé considérablement. Les didacticiens ne se limitent pas à observer le professeur, mais tous les paramètres de la situation didactique (les interactants, l'objet transactionnel, l'environnement créé pour faire exister l'objet).

Avant de passer à l'analyse des activités que nous avons enregistrées et transcrites il nous paraît indispensable d'éclaircir les questions suivantes :

- Qu'est-ce c'est que l'action enseignante ?
- D'après quels paramètres pouvons-nous l'analyser ?
- Quels éléments sont-ils pertinents pour l'analyse du processus d'apprentissage ?

Chapitre 1. Les savoirs à enseigner en classe de langue

L'agir enseignant n'est pas quelque chose d'isolé que l'on peut analyser hors contexte. Le travail du professeur dépend directement de l'institution qui l'embauche, des traditions de la discipline, de sa propre formation et surtout des exigences de la société. Le programme d'enseignement donne des prescriptions, des objectifs à atteindre et le travail de l'enseignant consiste à essayer de le faire. Cependant, la théorie et la réalité diffèrent et il existe un écart entre le travail prescrit et le travail réel.

Avant d'aborder les théories concernant l'agir enseignant, nous voudrions préciser quelles compétences sont prioritaires à développer aujourd'hui et quels objectifs sont fixés pour les professeurs.

Dans un premier lieu nous ferons un bref aperçu historique des approches didactiques. Cette étape semble intéressante car elle donne une image sur des méthodes qui ont été appréciées autrefois et dont certains éléments font toujours partie des leçons de langue.

Ensuite, nous présenterons les compétences que vise à développer l'enseignement à notre époque. Nous nous arrêterons particulièrement sur le point de vue adopté par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

Enfin, nous exposerons quelques problèmes auxquels pourrait faire face l'enseignant pratiquant la nouvelle méthode.

1.1. Histoire du développement des approches en didactique des langues

Autrefois l'enseignement des langues étrangères s'effectuait d'après les mêmes modalités que celui d'autres disciplines : « [...] les exercices de grammaire et de traduction ressemblaient à des résolutions d'équations mathématiques, et la mémorisation des systèmes morphologiques à celle du tableau périodique de Mendeleïev au cours de chimie » (Defays & Deltour, 2006, p. 14).

Les didacticiens considéraient que la connaissance de la grammaire, du lexique et de la phonétique était suffisante pour communiquer dans une langue étrangère.

Avec le temps, la façon d'enseigner les langues étrangères a évolué et s'est démarqué de l'enseignement d'autres disciplines. Pour retracer l'histoire de ces changements, nous allons présenter brièvement quelques conceptions de l'apprentissage.

Dans cette optique, il faut mentionner en premier lieu la méthode audio-orale et le courant béhavioriste. Celui-ci avance l'idée que pour apprendre une langue il faut acquérir un ensemble d'habitudes verbales qui soient automatiques. Pour ce faire, l'apprenant est censé répéter des structures linguistiques jusqu'au « overlearning » (Germain, 1993). Il doit imiter le modèle de l'enseignant, suivre ses directives et répondre vite aux questions afin d'acquérir des automatismes.

Quant au rôle du professeur, il sert d'exemple linguistique à ses étudiants. En outre, « il dirige, guide, et contrôle le comportement linguistique des apprenants » (Germain, 1993, p. 144). Le matériel didactique occupe une place importante dans cette méthode, mais c'est l'enseignant qui choisit des documents et des exercices à étudier.

L'analyse contrastive ou différentielle de la langue source et de la langue cible permet de déterminer des éléments linguistiques à enseigner. Ainsi, se fait la sélection du contenu didactique dont l'objectif est de prévenir les erreurs. Notons que le vocabulaire est relativement restreint. Les règles grammaticales sont souvent présentées de manière explicite. Les apprenants doivent d'abord les repérer dans le dialogue de départ et après les formuler eux-mêmes.

La langue source est généralement exclue de l'enseignement car elle peut provoquer des interférences négatives. Dans ces conditions-là le professeur a recours à des gestes, à des images, à la mimique, etc.

La méthode audio-orale prévoit des interactions en classe de langue entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants. Cependant, les étudiants ne font que suivre les directives du professeur.

Enfin, il faut ajouter que l'erreur n'est pas tolérée dans la méthode audio-orale.

Cette approche a connu de nombreuses critiques. Parmi les plus significatives, notons Wilga Rivers (Germain, 1993). Elle a souligné que le transfert des connaissances acquises en classe est limité ou ne se fait pas du tout dans la vie réelle. L'apprenant éprouve des difficultés à utiliser spontanément des formes linguistiques hors de la classe de langue.

La deuxième conception clé que nous voudrions évoquer c'est le courant chomskyen basé sur la conception biogénétique du langage. Les idées de Chomsky ont indirectement influencé la didactique des langues. Sa théorie postule que le langage ne s'apprend pas, mais se développe grâce à une compétence innée appelée « la grammaire universelle » :

La GU² est à la fois un ensemble de contraintes qui expliquent le caractère universel des structures linguistiques (les syntagmes de toutes les langues se construisent selon un même modèle abstrait) et un LAD (*Language Acquisition Device*), c'est-à-dire un programme neurobiologique propre à l'espèce qui permet aux humains d'apprendre à parler quand ils sont bébés (L1, voire deux L1 si l'enfant est en contexte bilingue), et de continuer à apprendre des langues lorsqu'ils sont plus âgés (L2, L3³, etc.) (Matthey, 2003, pp. 12-13).

Chomsky distingue des principes et des paramètres qui font partie de la grammaire universelle. Les principes c'est ce qui reste invariable dans toutes les langues. En revanche, les paramètres ce sont des variations qui changent d'une langue à l'autre. Ainsi, un adulte apprenant une langue étrangère est censé déterminer à nouveau les paramètres de la langue cible. Il est à noter que d'après l'approche générativiste la capacité cognitive de traiter tous les aspects de la langue diminue avec l'âge.

La théorie de Chomsky a bouleversé la linguistique et, par conséquent, les méthodes d'enseignement des langues étrangères. Cependant, elle a connu de nombreuses critiques. Citons, par exemple, Hymes qui a reproché à Chomsky d'avoir oublié l'aspect social du langage :

Chomsky propose non une théorie de la compétence, de la performance et de l'usage créatif de la langue mais une rhétorique sur ces termes. C'est une rhétorique de la métonymie, de la partie pour le tout. Dire « compétence » mais entendre « grammaire » ; dire « performance » mais entendre « réalisation psychologique » ; dire « créativité » mais entendre « productivité syntaxique ». A quoi on peut ajouter : dire « appropriation » mais ne pas l'analyser du tout, car l'appropriation est une relation et l'autre terme de cette relation c'est le contexte social, dont Chomsky évite l'analyse. (Hymes, 1984, cité par Juanals & Noyer, 2007, p. 4)

Enfin, pour terminer notre bref aperçu, nous présenterons l'approche communicative. Elle est apparue dans les années 1980, à l'époque où les échanges entre des pays ont

² GU – grammaire universelle

³ L - langue

augmenté. Dans ces conditions-là les didacticiens devaient trouver une méthode efficace d'enseigner une langue cible essentiellement aux adultes.

Cette méthode considère la langue comme un instrument de communication. L'objectif d'enseignement est de développer la compétence de communication qui « se compose minimalement d'une compétence grammaticale, d'une compétence sociolinguistique, et de stratégies de communication ou de ce que nous appellerons une compétence stratégique » (Canale & Swain, 1980, cité par Germain, 1993, p. 213). La compétence grammaticale n'est pas prioritaire dans ce type de méthode puisque les connaissances linguistiques sont nécessaires, mais ne suffisent pas pour assurer la communication. L'apprenant doit savoir adopter les formes linguistiques à la situation de communication et transmettre le message de façon appropriée.

Ainsi, apprendre des phrases par cœur n'est plus considéré comme une méthode efficace. Les professeurs sont censés enseigner à former des règles qui permettent aux apprenants de créer de nouveaux énoncés.

Cette approche considère l'apprenant comme un communicateur, un participant actif de l'interaction. Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981, p. 6) soulignent que durant la décennie quatre-vingt l'objectif de la classe de langue était « de permettre la communication (et il est bien entendu que toute activité verbale, même et surtout en classe de langue, n'est pas synonyme de communication...). ». Ainsi, les trois aspects de la situation d'apprentissage sont devenus importants : l'autonomie de l'apprenant, sa motivation et son évaluation. Dalgalian et al. soulignent que la motivation est très importante en apprentissage. « Il s'agit bien, dans la majorité des cas, de pouvoir comprendre et communiquer, plutôt que d'acquérir des connaissances sur la langue » (Dalgalian et al., 1981, p. 10).

Par conséquent, le rôle de l'enseignant a également changé. Ses fonctions varient en fonction des besoins de ses étudiants : « un "modèle", un "facilitateur", un "organisateur" des activités, un "conseiller", un "analyste" des besoins et intérêts des apprenants, un "co-communicateur", etc. » (Germain, 1993, p. 206).

L'enseignant doit maintenir l'attitude positive envers la langue et l'apprentissage, encourager ses élèves, donner priorité au message transmis ou non qu'à la forme linguistiquement correcte. « Il ne s'agit pas, bien entendu, de valoriser des productions linguistiques qui s'écartent de la norme, mais de valoriser un essai pour ce qu'il représente

dans la stratégie d'apprentissage propre à l'apprenant et pour ce qu'il en révèle » (Dalgalian et al., 1981, p. 11).

Dans cette optique le comportement de l'enseignant et les contraintes de l'institution deviennent significatifs, puisqu'ils peuvent exercer une influence anxiogène ou facilitante sur chaque apprenant (Dalgalian et al., 1981).

Pour conclure la partie sur les conceptions d'enseignement des langues étrangères nous présentons le tableau de l'évolution du type d'enseignement de la langue (Defays & Deltour, 2006, p. 17)

Tableau 1. Evolution du type d'enseignement de la langue

	Enseignement			Observation	
	méthode- approche	sciences contributoires	acteur principal de l'enseignement	objet de l'observation	objectif de l'observation
après 1940	audio-orale structuro- audiovisuelle	béhaviorisme structuralisme	l'enseignant	l'enseignant	prescriptif
après 1980	communicative	cognitivism pragmatisme linguistique de l'énonciation	les apprenants	tous les paramètres de l'enseignement (situation, personnes...) et leurs interactions	descriptif

Ce tableau présente des changements qu'a subis la didactique des langues au XX^e siècle. Il est évident que l'apprenant est devenu l'acteur principal des interactions. Aussi, les chercheurs se concentrent-ils sur l'observation de tous les paramètres d'enseignement (enseignant, apprenant, interactions, contexte didactique).

Tout de même, les didacticiens soulignent que certains éléments des méthodes précédentes persistent et restent dans le cours de langue :

Toujours en ce qui concerne le contenu de l'apprentissage, on distinguait naguère clairement les leçons de langue et de civilisation, ainsi que les drills de grammaire, les listes de vocabulaire, les exercices de traduction. Cela ne signifie pas qu'on puisse maintenant faire l'économie de ces activités, mais qu'il faut les subordonner aux besoins de la communication. (Defays & Deltour, 2006, p. 19).

1.2. Compétence communicative

Avec l'avènement de la méthode communicative notre vision de l'enseignement des langues a changé. Les chercheurs ont commencé à parler du développement de la compétence communicative chez les apprenants. Dans cette partie nous nous concentrerons sur la conception de cette compétence et plus particulièrement sur sa vision par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR).

Cuq (2003, cité par Mahieddine, 2009, p. 17) la définit comme « la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de la communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. »

Bien que la notion de la compétence communicative change relativement d'un auteur à l'autre, ils s'accordent à dire que celle-ci prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques de la communication.

Dans cette optique le point de vue adopté par le CECR devient pertinent.

Rappelons que le CECR est un document de référence élaboré à l'aide du Conseil de l'Europe. Il a été conçu pour aider à identifier des éléments communs à atteindre lors des différentes étapes d'apprentissage des langues étrangères. Il procure également une échelle internationale qui facilite la définition des niveaux de compétence de l'apprenant ce qui est maintenant indispensable eu égard au nombre d'échanges entre les pays.

Le CECR est le fruit de nombreuses recherches dans la didactique des langues et la linguistique. Son objectif est de fournir une base commune afin d'élaborer des méthodes pédagogiques et des outils d'évaluation. Cependant, le CECR n'impose pas l'usage de ses matériaux, ni la manière de les utiliser :

[...] il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du *Cadre européen*

commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. Ce qui ne veut pas dire que le Conseil de l'Europe soit indifférent à ces questions. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 4)

Le CECR privilégie l'approche actionnelle d'apprentissage des langues, puisque celle-ci considère l'apprenant comme un acteur social, dont le but est accomplir des tâches (langagières et non langagières) dans une situation et un contexte donnés. La notion de tâche est définie de la façon suivante :

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

Le CECR avance l'idée que les utilisateurs de la langue développent leurs compétences générales, en particulier la compétence à communiquer langagièrement.

Les compétences générales comprennent quatre aspects : savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

Les savoirs sont des connaissances déclaratives d'ordre académique ou résultant de l'expérience sociale. Comprendre les traditions, les normes du comportement, les habitudes alimentaires correspondent ainsi aux savoirs.

Les savoir-faire « relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16)

Les savoir-être concernent les traits de personnalité, son attitude, sa manière de se comporter dans une interaction, son image de soi, sa motivation. Le CECR les considère comme des éléments variables.

Les savoir-apprendre recouvrent « une capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 85)

Quant à la compétence à communiquer langagièrement, elle est constituée de plusieurs composantes : linguistique, sociolinguistique, pragmatique.

La compétence linguistique regroupe des connaissances déclaratives et des savoir-faire en lexique, phonétique, syntaxe, etc., prises en dehors des contextes sociolinguistique et pragmatique.

La compétence sociolinguistique est relative aux paramètres socioculturels de l'usage de la langue. Ici, nous nous intéressons aux normes sociales, telles que les règles de politesse, les rapports entre les représentants de différentes catégories et groupes sociaux.

La compétence pragmatique renvoie à « [...] l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

Le CECR propose de développer toutes ces compétences par le biais des activités langagières diverses :

- activités de réception (la compréhension écrite et orale : lire et écouter) ;
- activités de production (la production écrite et orale : écrire et parler en continu) ;
- activités d'interaction (l'échange écrite ou orale, où participe au moins deux acteurs) ;
- activités de médiation (par exemple, les activités de traduction ou d'interprétation).

Ainsi, apprendre une langue signifie apprendre la grammaire, la phonétique, le lexique, mais aussi la culture, les traditions, les normes de comportement, les techniques efficaces à accomplir une tâche langagière ou non langagière et à transmettre le message.

1.3. De la théorie à son application

Nous sommes passés de la période où les professeurs n'ont enseigné que des savoirs, ensuite des savoir-faire, à une autre dont l'objectif est de développer les compétences communicatives. L'erreur n'est plus autant sanctionnée qu'autrefois puisqu'elle prouve que l'étudiant est en train d'apprendre. En revanche, la cohérence et la cohésion sont valorisées.

Les chercheurs soulignent que la motivation occupe une place importante dans les progrès que peut faire un apprenant et c'est la tâche de l'enseignant de la faire croître.

Evidemment, l'objectif fixé pour l'apprenant et l'enseignant est devenu plus complexe par comparaison avec celui de l'époque du behaviorisme.

A ce propos Defays et Deltour (2006, p. 19) disent que « [...] on a assez taquiné l'ancien professeur de langue devenu animateur culturel, psychologue, sociologue, philosophe : rien de ce qui est humain n'est étranger au professeur de langue étrangère, pourrait-on souvenir. »

La concentration sur la communication dans tous les aspects énumérés dans la partie précédente désoriente parfois les enseignants. Le champ de travail étant très vaste devient de temps en temps une source de la désorganisation des professeurs de langue, ou, au contraire, de leurs exigences excessives.

Cependant, la priorité de l'enseignement est souvent attribuée aux compétences extralinguistiques et, plus particulièrement, à la capacité de transmettre un message sous une forme appropriée. Pour cette raison, l'approche actionnelle est parfois critiquée. Citons, par exemple, Verreman (2003):

Avec le recours à la perspective actionnelle dans le système scolaire, ne tombe-t-on pas dans le piège de l'instrumentalisation de la formation au profit de certains actes de la vie professionnelle, et au détriment de la formation générale qui rend apte à apprendre et à juger de ce que l'on veut apprendre ?

De plus, si les règles grammaticales, phonétiques et un certain répertoire du lexique sont facilement accessibles aux enseignants et aux apprenants, l'information exacte sur les normes de comportement ou les modalités d'interaction dans et entre des différents groupes sociaux est rarement à la disposition du professeur de langue non natif (Moirand, 1982, cité par Defays & Deltour, 2006). Il n'y a pas de liste de règles sociales à apprendre ce qui pousse les enseignants à faire une sélection eux-mêmes.

Face aux multiples objectifs de l'enseignement des langues, il est intéressant de voir comment les professeurs résolvent-ils les problèmes suivants :

- le nombre d'heures de cours limité ;
- le nombre d'apprenants ;

- le manque de motivation de certains d'entre eux ;
- le manque d'information sur la culture du pays (des pays) de la langue cible ;
- la nécessité de suivre un programme d'enseignement, etc.

Les anciennes méthodes privilégiaient essentiellement des exercices infinis de répétition orientés souvent sur la grammaire. La nouvelle ère a ses propres dangers : nous risquons « de ne prendre en compte que l'individu, son enthousiasme, son assurance, son charisme, et non plus l'apprenant et ses performances linguistiques. » (Defays & Deltour, 2006, p. 25).

Chapitre 2. Théorie de l'Action Conjointe en Didactique

Dans ce chapitre nous présenterons la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), dont les idées principales sont exposées dans l'ouvrage collectif *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (Sensevy & Mercier, 2007).

Nous éclairerons également les notions essentielles pour notre analyse.

La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) propose de penser conjointement l'action de l'enseignant et celle des apprenants.

La TACD a été inspirée par les recherches des didacticiens comme Guy Brousseau dont les idées ont été développées plus tard dans les travaux de Gérard Sensevy, Alain Mercier et d'autres chercheurs.

Par le biais de notion de jeu la TACD met en évidence certains aspects de la situation didactique et cherche à comprendre les jeux auxquels jouent l'enseignant et les apprenants et les déterminations de ceux-ci.

2.1. Action didactique

Une des notions clé de la TACD est celle de l'action didactique : « [...] l'action didactique est une action conjointe, produite en général dans la durée au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur, et les élèves (la relation didactique). » (Sensevy, 2007, p. 15)

Les deux dimensions caractérisent plus particulièrement l'action didactique. Le premier aspect consiste en ce que l'action est conjointe. En effet, par ce terme Sensevy veut insister sur le fait que si une personne enseigne, l'autre apprend et vice versa, si quelqu'un apprend cela veut dire qu'il y a une personne qui enseigne. Bien sûr, il y a des cas où quelqu'un enseigne, mais personne n'apprend ou, inversement, on apprend sans être enseigné. Tout de même, l'institution didactique est un endroit où l'action est censée être conjointe. Ainsi, si nous admettons cette formule, nous admettons également qu'à la base de l'action didactique il y a une communication et donc une relation d'une certaine durée entre le professeur et ses apprenants. Cette communication actualise l'action didactique et à son tour elle est aussi actualisée.

La seconde caractéristique réfère au fait que la communication entre le professeur et les apprenants est centrée sur un objet précis, « [...] le savoir qui doit être transmis » (Sensevy, 2007, p. 14).

Il est à noter que l'action didactique est aussi coopérative, c'est-à-dire que chaque action de l'enseignant est liée à celle de l'apprenant et inversement. Les uns et les autres tiennent réciproquement compte de l'agir d'autrui.

Nous avons mentionné ci-dessus que l'action didactique est fondée sur la communication, donc sur des interactions. Si ces interactions ont lieu dans le cadre d'apprentissage, elles ont des finalités (intersubjectives et intramondaines). Les enseignants et les apprenants ne parlent pas que pour parler, « [...] mais pour, ensemble ou l'un contre l'autre, agir sur le monde que nous construisons. La transaction intersubjective est ce mouvement par lequel les interlocuteurs se reconnaissent mutuellement comme co-locuteurs dans leurs dimensions psychologiques, sociale, idéologique, etc. La transaction intramondaine met en cause le rapport des co-agents au problème qu'ils rencontrent dans une situation qu'ils partagent. » (Vernant, 2004, cité par Sensevy, 2007, pp. 15-16). Sensevy propose de nommer ce type d'interaction la transaction didactique. Le chercheur ajoute que pour comprendre les transactions il faut comprendre le cadre dans lequel elles se déroulent : « Une transaction ne peut se comprendre sans la prise en compte de l'environnement dans lequel elle s'opère, prise en compte qui incitera à mettre en cause le dualisme sujet de l'action/environnement. » (Sensevy, 2007, p. 17)

2.2. Contrat didactique

Il est possible selon Sensevy de décrire n'importe quelle institution didactique (un cours, par exemple) en décrivant le contrat didactique car celui-ci régit les transactions.

Le terme du contrat didactique a été expliqué par Brousseau dans l'article *Le Cas de Gaël* (2001). Cette étude de cas a permis d'éclaircir certains aspects des situations didactiques, parmi lesquels le contrat didactique :

[...] nous appelons “ contrat didactique ” l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. [...] ce “ contrat ” régit les rapports du maître et de l'élève au sujet des projets, des objectifs, des décisions, des actions et des évaluations didactiques. C'est lui qui, à chaque instant, précise les positions réciproques des participants au sujet de la tâche et précise la signification profonde de

l'action en cours, de la formulation ou des explications fournies [...] (Brousseau & Warfield, 2001, p. 33)

Le contrat didactique recouvrent un certain nombre d'obligations et de « sanctions » que s'imposent ou veulent s'imposer mutuellement le professeur et l'apprenant à propos du savoir enseigné. C'est aussi une négociation entre plusieurs éléments du système : les apprenants, le milieu et l'institution.

Par ailleurs, le contrat didactique est souvent irréalisable car il a deux paradoxes. (Brousseau, 2003) Premièrement, les actions de l'enseignant visent à faire produire aux apprenants un comportement qu'il attend d'eux, ce qui prive ces derniers des conditions indispensables à l'apprentissage. Si le professeur dit ce que doivent faire les élèves, comme le résultat il n'obtiendra que l'exécution de cet ordre et non l'expression du jugement ou des connaissances de ceux-ci. Nous pouvons parler ici de l'effet Topaze, dont le nom a été inspiré par une pièce de Marcel Pagnol. Dans la situation de ce type l'enseignant baisse progressivement les exigences à l'égard de l'apprenant car celui-ci n'arrive pas à accomplir la tâche :

La réponse que doit donner l'élève est déterminée à l'avance, le maître choisit les questions auxquelles cette réponse peut être donnée. Evidemment les connaissances nécessaires pour produire ces réponses changent leur signification aussi. En prenant des questions de plus en plus faciles, il essaie de conserver la signification maximum pour le maximum d'élèves. Si les connaissances visées disparaissent complètement, c'est "l'effet Topaze". (Brousseau, 2003, p. 7)

L'effet Topaze, à son tour, entraîne parfois l'effet Jourdain, selon lequel l'enseignant accepte de considérer le comportement de l'apprenant comme une stratégie gagnante quand celle-ci est loin de l'être.

Le second paradoxe concerne l'apprenant qui est aussi devant le choix. S'il accepte que le professeur lui donne les réponses, il ne pourra pas les trouver lui-même et, par conséquent, s'appropriier les connaissances. Ainsi, la situation didactique connaît non seulement le bon fonctionnement du contrat didactique, mais également ses ruptures et ses ajustements.

Sensevy souligne que la notion de contrat didactique est cruciale pour l'analyse des transactions didactiques puisque celle-ci éclaire les aspects suivants :

- le poids des habitudes d'action dans leur formation,

- le lien entre les transactions et les attentes de l'apprenant envers l'enseignant et inversement,
- les normes établies en classe et la manière dont elles peuvent être redéfinies ou dépassées.

2.3. Jeu didactique et le milieu

Afin de pouvoir analyser la nature des transactions et du contrat didactiques, Sensevy propose d'avoir recours à la notion de jeu. Dans ce jeu didactique il y a deux joueurs l'enseignant et l'apprenant. L'apprenant à l'aide de l'enseignant doit produire des stratégies gagnantes de son propre mouvement. Ainsi, il gagne. L'enseignant gagne si l'apprenant réussit à le faire. De plus, il doit accompagner celui-ci dans sa tâche parce que seul l'enseignant possède de connaissances nécessaires pour élaborer les stratégies en cause. En revanche, ces savoirs ne doivent pas être communiqués directement. Donc, c'est un jeu coopératif. Une autre particularité du jeu consiste en fait à ce que l'enseignant juge si les stratégies adoptées par l'apprenant sont gagnantes ou non.

Dans cette optique la dévolution paraît nécessaire au jeu didactique. La dévolution est un « processus par lequel l'enseignant parvient dans une situation didactique à placer l'élève comme simple actant dans une situation a-didactique (à modèle non didactique). » (Brousseau, 2003, p. 5) Le professeur veut que l'action de l'apprenant soit justifiée par les nécessités du milieu et par ses propres connaissances et non par l'interprétation des techniques didactiques de l'enseignant. De plus, il est important que l'apprenant assume sa responsabilité dans ce jeu de savoir, se sente responsable du résultat obtenu. Il est à noter que la solution ne dépend pas que des connaissances que l'apprenant possède déjà, mais des connaissances qu'il doit acquérir. Quant à l'enseignant, s'il joue le jeu, il refusera de dévoiler les réponses aux questions pour assurer la valeur des connaissances à acquérir.

Ainsi, les règles du jeu didactique exigent de la réticence de la part du professeur. Celui-ci doit cacher une certaine partie de l'information sur ses stratégies gagnantes pour que l'apprenant élabore les siennes. Dans ce cas-là l'enseignant est sûr que la connaissance est acquise.

De plus, ses énoncés ont « [...] une très forte valence perlocutoire » (Sensevy, 2007, p. 21), c'est-à-dire elles ont comme objectif de produire des effets :

La grammaire du jeu didactique suppose que beaucoup des énoncés du joueur B⁴ seront à considérer avant tout non pas dans l'information qu'ils apportent *stricto sensu*, ni dans la manière dont elle est apportée, mais dans ce que ces énoncés ont pour but de faire faire à l'élève. (Sensevy, 2007, p. 21)

Enfin, le jeu didactique suppose qu'il y ait le milieu, le contexte cognitif commun.

Pour qu'une transaction puisse se produire, l'enseignant et l'apprenant doivent avoir un système de significations communes, un contexte cognitif de l'action c'est-à-dire « [...] un arrière-fond propre au jeu considéré dans cette action. » (Sensevy, 2007, p. 24) Ce contexte (le milieu) est un environnement spécifique qui se modifie selon le jeu. Il résulte de ce qui a été enseigné, mais comme chaque leçon pose de nouveaux buts à atteindre, le milieu actuel est rarement suffisant, il est toujours en train de s'adapter aux nouvelles exigences.

Si nous analysons une leçon nous pouvons remarquer plusieurs moments connexes et en même temps clos sur eux-mêmes. Sensevy les définit comme les jeux d'apprentissage. Ils annoncent la nouvelle étape du cours et dressent le bilan de la précédente. Avec le changement de jeu d'apprentissage, change le milieu, ainsi que le contrat didactique. Notons, que pour ce faire le professeur doit définir le jeu et le dévoluer.

Définir un jeu c'est transmettre des règles constitutives, définitoires du jeu. De plus, les apprenants doivent accepter ces règles ce qui implique que l'enseignant veille à la dévolution d'un rapport adéquat de ces derniers aux objets du milieu régis par le contrat.

Le rapport adéquat signifie que les apprenants ont des comportements didactiquement signifiants : leurs actions doivent être centrées sur le savoir.

Une autre condition nécessaire pour le bon fonctionnement du jeu est sa régulation par l'enseignant, la régulation des comportements des apprenants. Le professeur influe sur la production des stratégies gagnantes des élèves. Cependant, cette intervention doit être indirecte et donner une possibilité de produire les stratégies de son propre mouvement.

Enfin, tout apprentissage n'a pas de sens si les savoirs transmis ne sont pas reconnus en dehors de la classe. Ainsi, « [...] le professeur assure les élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes hors de l'institution-classe, et par lequel il les rend

⁴ enseignant

comptables, dorénavant, de ces savoirs. » (Sensevy, 2007, p. 29) Ce processus a été nommé l'institutionnalisation.

Les quatre catégories énumérées ci-dessus (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) permet d'analyser l'activité didactique comme une succession de jeux et voir son fonctionnement interne.

Dans cette perspective, il paraît intéressant d'étudier la manière dont l'enseignant en collaboration avec les apprenants construit le jeu. Ce processus recouvre trois aspects : la mésogénèse, la chronogénèse et la topogénèse.

La mésogénèse provient étymologiquement de la genèse du milieu. Le contenu des transactions didactiques doit se modifier fortement avec le temps, sinon celles-ci perdront leur finalité. La mésogénèse répond à « [...] l'élaboration d'un système commun de significations entre le professeur et les élèves, système dans lequel les transactions didactiques trouvent leurs sens. » (Sensevy, 2007, p. 30)

La chronogénèse porte sur la modification du contenu didactique avec le temps : « La notion de chronogénèse recouvre le phénomène d'évolution dans le temps de la production du savoir dans la classe. » (Tiberghien, Malkoun, Buty, Souassy, & Mortimer, 2007, p. 99)

Ainsi, l'enseignement peut être envisagé comme une progression où la mésogénèse et la chronogénèse sont étroitement liées. Par exemple, si l'enseignant introduit un nouvel élément dans le milieu, ce dernier sera reconfiguré ce qui se rapporte à la valeur mésogénétique. Cependant, comme le nouvel élément est introduit au sein de l'ancien nous parlons également de la valeur chronogénétique.

La description de la mésogénèse et de la chronogénèse ne suppose pas mentionner les acteurs de ces genèses et attribuer un agent à l'action. En revanche, si lors de l'analyse nous nous concentrons sur la manière dont les actions mésogénétiques ou chronogénétiques sont partagées par les transactants, nous avons recours à la topogénèse. Sensevy explique cette notion de la façon suivante : « [...] le professeur, en coopération avec les élèves, construit à chaque instant les places respectives du professeur et des élèves par rapport aux tâches didactiques. » (Sensevy, 2002, p. 28)

Les notions exploitées ci-dessus porte essentiellement sur le fonctionnement interne de la classe. Néanmoins, de nombreux travaux de recherche montrent que les facteurs externes

ne sont pas négligeables pour une meilleure compréhension du travail de l'enseignant et des apprenants :

Elle⁵ trouve certains de ses buts non dans l'immédiateté de l'action, mais dans une structure intentionnelle qui la dépasse : pour le professeur, la nécessité d'honorer les programmes, une manière de faire décidée et produite collectivement dans l'établissement, un rapport particulier à tel ou tel parent d'élève ou organisation de parents d'élèves, etc. (Sensevy, 2007, p. 33)

L'enseignant, ainsi que l'apprenant, fait partie de divers systèmes sociaux formant certaines dispositions qui à leur tour peuvent être activées en classe. Il paraît intéressant d'analyser leurs effets pour comprendre le système général de prises de décisions propre à l'enseignant.

Dans cette optique, Sensevy distingue trois niveaux des transactions didactiques en se concentrant sur l'action de l'enseignant :

- faire jouer le jeu,
- construire le jeu,
- les déterminations du jeu.

Premièrement, l'enseignant fait jouer le jeu. C'est le niveau de l'action *in situ* qui suppose « [...] de considérer les interactions de classe sous le prisme des contrats didactiques qui les régissent en partie, et des milieux qu'elles activent et qui leur fournissent leurs arrière-fonds. » (Sensevy, 2007, p. 34) En faisant la description du jeu didactique *in situ* nous considérons que les transactions didactiques se produisent au sein de jeux d'apprentissage. Ceux-ci peuvent être analysés à l'aide de trois systèmes descripteurs qui ont été mentionnés ci-dessus :

- définition – dévolution – régulation – institutionnalisation,
- mésogénèse – chronogénèse – topogénèse,
- contrat didactique – milieu.

Au second niveau, le professeur construit le jeu. Ici, il faut prendre en compte la manière dont celui-ci conçoit les activités de la classe. Lors de sa préparation au cours

⁵ l'activité de travail

l'enseignant établit une liste d'exercices à faire en fonction des objectifs qu'il veut atteindre, les moyens d'évaluation, etc.

Enfin, au dernier niveau nous analysons comment l'enseignant fait jouer le jeu (sa manière d'agir en classe), ou comment il construit le jeu (la façon de préparer la classe), donc l'aspect intentionnel.

Partie 2 : Problématique et méthodologie

Partie 2 : Problématique et méthodologie

Dans le premier temps cette partie va nous permettre de présenter la problématique de notre recherche qui a été brièvement exposée dans l'introduction ainsi que les notions auxquelles nous allons avoir recours.

Dans le second temps, nous montrerons notre méthode de recueil et de traitement des données en précisant le contexte de la situation observée. Nous expliquerons la méthodologie de constitution du synopsis ainsi que les caractéristiques de la transcription.

Chapitre 3. Problématique

Les principes exposés dans le cadre théorique nous ont permis de préciser l'hypothèse et la problématique du départ, les détailler et établir notre questionnement.

Comme point de départ nous avons adopté l'hypothèse que les apprenants apprennent en construisant, c'est-à-dire qu'ils doivent élaborer des stratégies gagnantes de leur propre mouvement. C'est une condition indispensable pour assurer la valeur des connaissances.

L'enseignant à son tour aménage le milieu qui est susceptible de favoriser l'action de l'élève. S'il est bien aménagé, l'apprenant peut être relativement autonome.

Cependant, nous n'avons pas l'intention d'avoir recours au terme « milieu » directement. Cette notion issue de la didactique des mathématiques a besoin d'être reformulée dans le contexte d'enseignement des langues secondes parce que l'objet mathématique est différent de l'objet langagier. Nous adopterons le terme « environnement » pour désigner les faits didactiques observés dans leur contexte.

Dans le cadre de cette étude centrée sur l'agir enseignant nous analyserons deux séquences « ordinaires » de français langue étrangère (FLE) aux cours privés pour adultes et selon deux enseignants. Les contextes où se déroulent les deux leçons sont proches : l'âge des apprenants, les raisons qui les ont poussés à apprendre le français, leur niveau de compétences, la même méthode choisie pour enseigner la langue. Il nous semble intéressant d'étudier comment dans ces conditions-là les enseignants créent l'environnement et si cet environnement diffère considérablement d'un groupe à l'autre ?

Dans le cadre de ce travail comparatif nous étudierons les pratiques enseignantes d'aménagement de l'environnement. Nous apporterons des éléments de réponse à la question suivante :

Comment les mises en œuvre didactiques réalisés par des enseignants rendent possible – ou pas – l'aménagement de l'environnement favorable à l'enseignement?

Dans le premier chapitre nous avons précisé quels savoirs cherchent à enseigner le système d'enseignement. Maintenant, nous allons analyser comment ce savoir ou cet objet à

enseigner se transforme en objet enseigné, comment l'agir enseignant l'adapte aux conditions concrètes de l'environnement.

Comment les enseignants interprètent-ils les activités didactiques pour que les apprenants aient le rapport « adéquat » aux objets enseignés ?

Nous avons également répondre aux questions suivantes :

- Comment la distribution de la parole s'effectue-t-elle dans des activités ? Les apprenants, sont-ils actifs, participent-ils dans la communication, dans quelle mesure ?
- L'enseignant, aide-t-il les apprenants à comprendre ce qui a été dit et à construire leurs propres énoncés au cas de difficulté ? Comment essaie-t-il d'engager tous les étudiants dans la communication ?

Chapitre 4. Méthodologie

Cet exposé est consacré à l'étude de l'agir enseignant et des objets enseignés.

Pour illustrer les thèses présentées ci-dessus, nous analyserons deux cours de français langue étrangère enregistrés au Centre Culturel français de Moscou.

Nous présenterons d'abord le contexte de la situation observée, ainsi que les apprenants et les enseignants volontaires. Ensuite, nous montrerons la méthodologie de recueil des données qui s'est déroulé en quelques étapes. Enfin, nous décrirons la méthodologie de traitement des données.

4.1. Contexte de situation observée

Cette étude sera centrée sur l'analyse de deux leçons de français langue étrangère, réalisées au Centre Culturel Français de Moscou (CCF). Cette institution est « une représentation officielle de la France, sous la tutelle du Ministère des Affaires Etrangères et de l'Ambassade de France en Russie » (Centre Culturel français de Moscou, 2010). Elle assure les échanges culturels entre les deux pays et s'occupe de la promotion de la langue française. Pour ce faire, il existe une possibilité de suivre des cours de français.

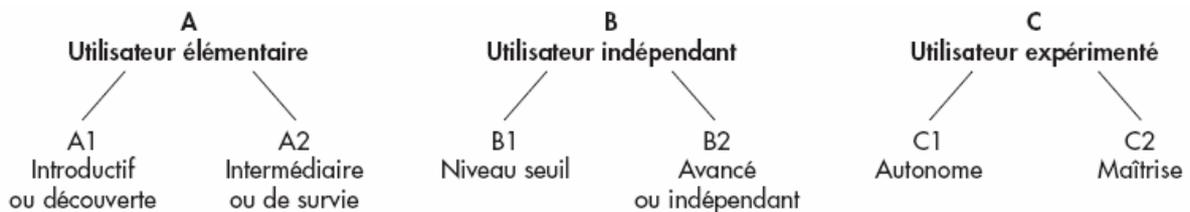
Le CCF propose neuf types de cours :

- français général pour les adultes à partir de 17 ans ;
- français général pour adolescents de 12 à 17 ans ;
- français général pour enfants qui est à son tour subdivisé en trois catégories : de 4 à 6 ans, de 7 à 9 ans, de 10 à 12 ans ;
- perfectionnement (que pour les adultes et les adolescents) ;
- préparation aux examens DELF/DALF (adultes et partiellement les adolescents) ;
- préparation aux examens français des affaires (pour les adultes) ;
- français des voyages (adultes) ;

- conversation (adultes) ;
- français médical (adultes).

Pour effectuer l'étude ci-présente nous avons choisi le cours de français général pour adultes. Celui-ci a certaines particularités d'organisation. L'année universitaire est divisée en trois semestres. Chaque session comprend soixante heures réparties en dix semaines consécutives. Les étudiants sont obligés de passer un test avant de s'inscrire aux cours. L'échelle des niveaux est inspirée par celle proposée par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25):

Tableau 2. Niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues



Ainsi, le CCF distingue dix niveaux de compétences dont seulement les sept premiers (de A à B1+) font partie du français général.

Tableau 3. Niveaux enseignés aux cours de français du CCF

Utilisateur élémentaire				Utilisateur indépendant				Utilisateur expérimenté	
Niveau introductif			Niveau intermédiaire		Niveau seuil		Niveau avancé		Autonome
A	A1	A1+	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1

Les apprenants (tous russophones) des deux groupes observés ont le niveau A2+ au moment de l'enregistrement et sont relativement homogènes. Ils ont deux leçons de trois heures par semaine.

Chaque groupe est suivi par deux professeurs travaillant en binôme, dont l'un est russophone et l'autre est francophone. Pour notre étude nous n'avons enregistré que les cours avec les enseignants francophones natifs.

Les deux leçons ont eu lieu dans des salles identiques de 12 mètres carrés environ où les tables sont disposées en U. La place de l'enseignant dans les deux cas est près de la porte et du tableau. Les étudiants s'installent des deux côtés de la table du professeur.

Le groupe 1 est composé de quatre apprenantes, mais une d'elles a été absente lors de l'enregistrement. Leur âge varie de dix-huit à vingt-quatre ans. Les deux apprenantes font leurs études aux différentes universités de Moscou où elles apprennent également le français. Ainsi, vu que c'est une discipline importante dans leur cursus, les jeunes filles prennent des cours supplémentaires pour progresser en langue. La troisième étudiante déjà diplômée (bac+5) perfectionne son niveau de français essentiellement pour des causes professionnelles. Leur niveau au test d'entrée a été défini comme A2+ ce qui reflète la réalité.

Le groupe 2 est formé de dix apprenants, neuf femmes et un homme. Le jour de l'enregistrement seulement cinq d'entre eux ont assisté au cours. Leur tranche d'âge se situe entre vingt et trente ans. Les trois apprenants sont titulaires des diplômes bac +5 et mènent une vie active. Les deux autres sont étudiantes aux différentes universités de Moscou. Les motifs d'apprendre le français sont ici plus variés. Les uns suivent les cours de langue pour avoir de bonnes notes à l'université. Les autres le font pour des raisons professionnelles ou également pour se sentir à l'aise lors des voyages aux pays francophones.

Dans le groupe 1 l'enseignante volontaire est une Française d'environ vingt-cinq ans. Elle a une expérience de cinq ans en tant que professeure de français. Quant au deuxième enseignant, il est Français d'environ trente-cinq ans et son expérience professionnelle dans le domaine d'enseignement est de trois ans et demi. Les professeurs ont eu assez de temps pour connaître leurs apprenants puisque nous avons assisté aux cours qui ont eu lieu un mois après le début du trimestre. Ainsi, les leçons ont été enregistrées le 8 et le 9 juin 2009.

4.2. Méthodologie de collecte de données

Notre recherche est basée sur l'étude de cas dont l'approche est empirique et qualitative.

La démarche est empirique car elle porte sur des données recueillies sur le terrain.

L'approche est qualitative car elle porte sur l'analyse interprétative des données. Mucchielli (2004, cité par Mahieddine, 2009, p. 49) définit la méthode qualitative comme :

[...] une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour

lui-même et les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données. [...] La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif).

Les données recueillies sont de trois ordres : des enregistrements audio de cinq leçons FLE (dont deux que nous utilisons dans cette étude), des notes prises par l'observatrice ainsi que des questionnaires remplis par les apprenants.

Il convient de relever que l'observatrice en charge de la récolte des données au CCF y a travaillé au moment de l'enregistrement en tant qu'enseignante. Elle a d'abord discuté avec ses collègues de la problématique, des objectifs et des conditions de la réalisation de la recherche.

Treize heures de cours ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone numérique disposé sur la table. Notons que le dictaphone peut enregistrer 155'07'' en une seule fois ce qui nous a empêché dans certains cas d'enregistrer la fin des leçons. Comme le nombre d'apprenants dans tous les groupes n'est pas très élevé nous avons pu nous contenter de ce type de matériel et avons réussi à obtenir des données audio d'assez bonne qualité. Malheureusement, nous n'avons pas eu l'autorisation de filmer les cours. Donc, l'observatrice a assisté à toutes les leçons FLE et a pris des notes pour fixer certains moments clé de l'interaction non verbale. Les enregistrements sont transférés sur une clé USB.

De plus, les apprenants ont rempli des questionnaires en russe où ils ont été priés de fournir l'information suivante :

- âge,
- formation,
- activité professionnelle,
- raisons d'apprendre le français,
- temps d'apprentissage du français avant ce trimestre,
- d'autres langues apprises.

Par ailleurs, lors de la phase d'enregistrement proprement dite, l'observatrice avait déjà recueilli les questionnaires remplis par les étudiants et avait pris connaissance des membres des cinq groupes.

4.3. Méthodologie de traitement des données

Nous avons enregistré cinq cours de trois heures chacun dans cinq groupes. Les données recueillies sont assez hétérogènes. Le niveau des apprenants varie de A1+ jusqu'à B1. Le programme d'enseignement, la tranche d'âge, ainsi que les raisons d'apprendre le français sont très variés. Comme le temps pour effectuer cette étude a été limité, nous avons fait le tri en fonction de la problématique de la recherche et nous nous sommes centrés sur deux leçons. Celles-ci ont eu lieu dans des groupes similaires d'après certains critères, comme par exemple, le programme d'enseignement, les activités abordées, le niveau des apprenants, leur âge.

Nous avons également établi deux synopsis pour chaque cours qui ont servi à condenser les données recueillies.

Pour constituer le synopsis nous avons eu recours à l'outil méthodologique élaboré dans le cadre d'un projet de recherche de l'équipe GRAFE⁶ (Schneuwly & Dolz, 2009) qui a été ensuite adapté par S. Canelas-Trévisi.

Tout d'abord nous avons écouté les enregistrements et avons pris connaissance de l'ensemble des données. Ensuite, nous les avons hiérarchisées en trois niveaux et avons effectué un découpage en unités.

Une unité est une partie constituante d'une séquence d'enseignement qui ne coïncide pas nécessairement avec les périodes de découpage temporel de l'organisation scolaire et qui se caractérise par

- une constance dans la perspective et les objectifs de l'enseignant sur l'objet enseigné,
- un maintien des dimensions à traiter à propos de cet objet (parties, composantes),
- un maintien également des éléments de base de l'environnement contextuel permettant son traitement par les élèves. (Canelas-Trévisi, 2009, pp. 4-5)

Les unités ont été numérotées (1 ou 1.1), nommées et découpées à leur tour en dispositifs didactiques.

Le dispositif didactique est une unité dynamique qui permet d'observer et d'analyser le synopsis avec un point de vue autre que celui de l'objet [...] (Canelas-Trévisi, 2009, p. 5)

⁶ « Le groupe de recherche des langues et formation des enseignants: analyse du français enseigné (GRAFE) est dirigé par les professeurs Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz-Mestre » (Université de Genève, 2010)

Le troisième niveau hiérarchique coïncide dans notre cas avec les dispositifs didactiques. Ainsi, ils ont été numérotés selon le principe 1.1.1. Nous avons décidé de ne pas les nommer, mais de les décrire afin qu'ils contiennent l'information sur les activités de classe, les supports matériels et la manière de les utiliser.

Nous avons également inclus les colonnes Repères, FST et Matériel.

La colonne Repères indique le moment précis du début et de la fin de l'unité et du dispositif didactique, ainsi que leur durée.

La colonne FST (Forme Sociale du Travail) porte sur les essentielles formes du travail en classe :

I – travail individuel,

D – travail en dyades, à deux ou à trois,

G – travail en groupe,

Q – travail par une démarche question – réponse entre enseignants et étudiants,

M – travail par écoute d'un exposé, cours, explication de l'enseignant (Canelas-Trévisi, 2009).

La colonne Matériel nous fournit l'information sur le type de matériel utilisé en classe, par exemple, un tableau, un manuel, des photocopies, etc.

Enfin, grâce aux synopsis, les moments les plus pertinents pour cette étude ont été sélectionnés. Nous avons choisi deux activités similaires faites dans chaque groupe ce qui a donné le corpus oral de quatre exercices. Ils ont été transcrits et feront une partie essentielle de notre analyse. Ainsi, notre transcription contient 68'21'' pour les deux leçons.

Nous avons fait la transcription orthographique à l'aide des conventions habituellement utilisées par les chercheurs avec un certain nombre de modification selon nos besoins. Cette étape a été indispensable pour notre étude car comme le souligne M.-J. Beguelin (2000, cité par Mahieddine, 2009, pp. 64-65) « [...] une transcription d'oral fournit une représentation où les unités langagières successives sont co-présentes sous les yeux du lecteur ».

Afin que la temporalité de l'événement soit plus visible nous avons ajouté des repères comme 01 :01 où le premier chiffre indique le nombre de minutes et le deuxième celui de secondes qui se sont écoulés après le début de la leçon.

Les données paraverbales font également partie de la transcription : l’allongement d’un son, des rires, un ton appuyé, etc.

En revanche, les données non-verbales telles que les gestes ne figurent presque jamais dans notre étude. Par ailleurs, l’enregistrement audio nous procure une masse considérable de données pour effectuer l’analyse.

Pour préserver l’anonymat des étudiants et des enseignants volontaires, nous avons remplacé les vrais prénoms par des prénoms fictifs. Les lettres que nous utilisons correspondent aux premières lettres de leurs pseudonymes.

A : Anna, B : Borislava, V : Véra, K : Kira, T : Tamara, M1 : Marina 1, M2 : Marina 2,

S : Serguey

A, B, V, K, M1, M2, T : étudiantes, S : étudiant

P1 : enseignante 1, P2 : enseignant 2

é : étudiant(e) non identifié(e), és : étudiant(e)s non identifié(e)s

Parfois, lorsque un locuteur X intervient brièvement pendant le tour de parole d’un locuteur Y qui n’a pas encore terminé son discours, les propos de X sont notés entre crochets à l’intérieur du discours de Y.

Les passages non pertinents pour l’étude ci-présente ne sont pas transcrits ; ils sont signalés par [...]

Les passages produits en russe sont écrits avec l’alphabet latin en caractères gras italique, puis traduits en dessous en français.

Comme certains phonèmes russes n’existent pas en français, nous avons établi une liste d’équivalence :

Lettre cyrillique	Lettre latine	Lettre cyrillique	Lettre latine
А	A	С	S
Б	B	Т	T
В	V	У	Ou
Г	Gu	Ф	F
Д	D	Х	Kh
Е	E	Ц	Ts
Ж	J	Ч	Tch
З	Z	Ш	Ch
И	I	Щ	Sch
К	K	Ъ	‘
Л	L	Ы	I
М	M	Ь	‘
Н	N	Э	É
О	O	Ю	Iu
П	P	Я	Ia
Р	R		

Pour compléter nos données nous avons également établi un tableau commun pour chaque groupe où figure l’information recueillie grâce aux questionnaires. Afin de préserver l’anonymat des apprenants volontaires nous avons omis toutes les données sur la date et le lieu exacts de naissance qui ont été remplacées par leur âge au moment de l’enregistrement. Ajoutons qu’une apprenante n’a pas précisé sa profession actuelle.

Partie 3 : Analyse des résultats

Partie 3 : Analyse des résultats

Dans le cadre de cette étude nous cherchons à mieux comprendre l'agir enseignant.

Les leçons observées ont eu lieu dans la même institution, le nombre d'apprenants dans chaque groupe n'est pas élevé. Leur âge, les raisons de suivre les cours sont comparables. Pour effectuer l'analyse nous avons choisi les deux activités proposées par le manuel « Tout va bien ! 2 ». Elles font partie du devoir dans les deux groupes et les apprenants ont eu une semaine pour les préparer. Donc, les contextes sont relativement proches. Pourtant, l'agir enseignant différencie considérablement d'un groupe à l'autre. Pour cette raison nous nous concentrerons essentiellement sur ces deux exercices.

Chapitre 5. Contexte

Sensevy défend l'idée qu' « agir, c'est s'adapter à un environnement » (Sensevy, 2002, p. 25). Il insiste qu'il faut prendre en compte la notion de situation et celle d'institution pour décrire l'environnement où agissent les acteurs. Il fait la supposition que « l'action se produit à l'intérieur d'une situation donnée, et décrire l'action, ce sera décrire l'action de la personne à l'intérieur de cette situation, situation qui devra être prise comme objet de la description » (Sensevy, 2002, p. 25).

Déterminons la notion de situation. Sensevy l'explique sur l'exemple d'un jeu qui impose un certain nombre de règles aux joueurs. Mais la situation est à son tour liée à l'institution. Nous comprenons l'institution comme une « machine à produire à la fois des catégories cognitives (dans telle institution, on agit, et donc on « voit » le monde de telle ou telle manière), des profits symboliques (dans telle institution, il est bien vu d'agir de telle ou telle manière), du pouvoir (dans telle institution, il est licite d'agir de cette manière) » (Sensevy, 2002, p. 26).

Ainsi, l'action est un résultat d'une adaptation à une situation où elle se déroule qui est à son tour incluse dans une institution.

Nous rejoignons Sensevy dans l'idée qu' « une manière de décrire l'action du professeur dans la classe consiste à considérer que cette action est structuré par les dimensions fondamentales de l'institution didactique dans laquelle le professeur construit des situations d'apprentissage » (Sensevy, 2002, p. 26).

L'action enseignante se situe dans le réseau des relations didactiques (un triangle didactique dont les éléments sont le professeur, l'apprenant et le savoir). Avec son action l'enseignant doit initier, établir et réguler la relation didactique. Pour ce faire, il produit des techniques didactiques dont l'objectif est d'aménager l'environnement et de construire la topogénèse et la chronogénèse.

Ainsi, le contexte joue un rôle éminent dans le processus d'apprentissage et a ses effets sur la situation didactique. Bien que l'enseignant ait la liberté d'interpréter les tâches proposées par le programme et de choisir des activités qu'il juge pertinentes, il le fait dans la mesure où son activité s'inscrit dans des prescriptions de l'institution, même si ces dernières ne sont pas contraignantes. Le professeur est une personne salariée qui s'est engagé à

enseigner une discipline dans le cadre du plan d'enseignement choisi par l'institution qui l'a embauché. L'institution détermine la forme du contenu scolaire ou universitaire. Cependant, il y a un écart entre le travail prescrit et le travail réel.

Les apprenants sont également soumis à des contraintes d'apprentissage. Ils doivent respecter les règles adoptées par l'institution.

Pour ces raisons nous allons commencer l'analyse par les particularités d'enseignement au CCF.

5.1. Institution

Le CCF privilégie le principe que les étudiants apprennent à communiquer en communiquant. Pour ce faire, les enseignants doivent éviter de parler d'autres langues que le français pendant les cours. Tout de même, ils peuvent avoir recours au russe ou à l'anglais en cas d'incompréhension entre eux et les apprenants et après avoir essayé de se comprendre d'une autre manière. C'est une prescription non contraignante qui peut être suivie ou non. Les apprenants sont invités et non obligés à s'exprimer en français tout au long de la leçon, même lorsqu'ils se parlent entre collègues. Si les étudiants ont de temps en temps des lacunes lexicales, ils sont encouragés à expliquer les mots en question sans utiliser le russe ou d'autres langues. Leur volonté de ne parler qu'en français pendant les leçons FLE est souvent liée d'après les opinions des enseignants à leur niveau et à l'effet-classe.

A ce propos Talbot affirme que les connaissances acquises par les apprenants dépendent de leurs caractéristiques individuelles ainsi que de la classe (l'effet-classe) et des pratiques adoptés par les enseignants (Talbot, 2009). Les recherches de Laurence Jeannot et de Thierry Chanier montrent que la collaboration en groupe est favorable à l'apprentissage de l'apprenant : « [...] les comportements et actions observés chez les autres lui servent de modèles dans l'action, même en l'absence du tuteur [...] l'apprenant va privilégier des stratégies de réussite pour tenir sa place dans le groupe. » (Jeannot & Chanier, 2008, p. 70)

D'après le CCF la prescription de parler le français aux cours de français permet aux apprenants d'être plus habitués à parler la langue cible et à se sentir plus rassurés en leurs compétences communicatives.

Le manuel adopté par l'institution au niveau qui nous intéresse est une méthode française « Tout va bien ! 2 » sortie en 2005 et destinée aux apprenants du niveau A2 au B1.

Le kit comprend un livre de l'élève avec 2 CD audio, un livre de professeur, un cahier d'exercice avec un CD audio et un portfolio.

Selon la présentation de l'éditeur le manuel respecte les recommandations du CECR et propose :

- Des supports et des situations de communication authentiques ou proches de l'authentique, permettant à l'élève de se sensibiliser aux différents registres et de découvrir certains aspects de la culture francophone tout autant que la langue.
- De très nombreuses activités visant l'acquisition des quatre compétences de communication et l'utilisation de stratégies spécifiques.
- Un travail sur la grammaire et le vocabulaire associés aux situations et au service de la communication faisant une large place à l'observation et à la réflexion.
- Une invitation régulière à l'évaluation, au travail en autonomie et à l'auto-évaluation. (Auge, Marlhens, Canada Pujols, & Martin, 2008, p. 170)

Outre cette méthode de base, les enseignants utilisent d'autres outils didactiques dont le grand choix leur est proposé au CCF.

Chaque salle dispose d'un magnétophone, d'un téléviseur avec un lecteur DVD. Il existe également une possibilité de réserver une salle équipée d'ordinateurs avec un accès à Internet. Il est à noter que le CCF propose de suivre une formation sur l'usage d'Internet à tous les enseignants.

5.2. Cadre spatio-temporel

Un autre facteur important en milieu institutionnel est la contrainte temporelle. Les enseignants sont parfois forcés d'accélérer le processus d'apprentissage/appropriation eu égard à la nécessité d'accomplir le programme prévu par l'institution. Dans notre cas les enseignants doivent expliquer le matériel de six leçons du manuel en soixante heures, tandis que les auteurs de la méthode y consacrent environ quatre-vingt heures. Donc, les enseignants éprouvent certaines contraintes temporelles, même si l'objectif de ces cours de français est avant tout développer les compétences communicatives des apprenants et non de faire tous les exercices du manuel.

Le facteur spatial détermine également le contenu et la forme des transactions. La disposition des tables peut faciliter la communication si ses participants se sentent en position

égale par rapport à leurs interlocuteurs. Pour cette raison l'aménagement traditionnel de la classe peut bloquer les apprenants à s'engager dans la conversation avec leurs collègues ou avec l'enseignant.

Dans les deux groupes les tables sont rangées en fer à cheval ce qui devrait favoriser les échanges entre pairs. L'enseignant occupe une place au même niveau que celles des apprenants. Néanmoins, elle est différenciée des autres puisque c'est l'unique place qui permet d'observer facilement toute la salle et elle se trouve près du tableau.

La distance entre les apprenants et l'enseignante du groupe 1 (P1) ne dépasse pas 2,5 mètres. Les apprenants sont assis, de même que P1. Cependant, celle-ci se lève de temps en temps pour faire des notes au tableau.

Pour ce qui est du groupe 2, les apprenants sont assis à la distance de 1 à 4 mètres de l'enseignant (P2) et ne se déplacent pas. P2 est souvent debout, il se déplace dans la salle, s'approche vers les apprenants, regarde leurs notes dans les cahiers, marquent des règles grammaticales et du nouveau lexique au tableau.

5.3. Enseignants et apprenants

Le profil des apprenants influe considérablement sur la situation didactique. Afin de faciliter notre analyse concentrée sur l'agir enseignant et exclure certaines variables nous avons décidé de choisir des groupes d'apprenants relativement pareils. Nous avons fait remplir aux apprenants un questionnaire et à partir des données recueillies nous avons établi deux tableaux.

La différence d'âge dans les groupes ne dépasse pas dix ans. Les deux tiers (65%) des apprenants du premier groupe sont étudiants, dans l'autre groupe leur nombre s'élève à 40%. 7 apprenants sur 8 sont des femmes.

Nous avons également posé des questions sur leur répertoire verbal. Nous utilisons cette expression pour désigner « [...] l'ensemble des formes linguistiques dont dispose un locuteur pour interagir dans la diversité des situations de communication auxquelles il participe. Ce répertoire verbal est donc constitué de toutes les langues et variétés de langue qu'est capable d'utiliser un locuteur, ainsi que, lorsqu'il est monolingue, de tous les registres et styles dont il dispose pour interagir. » (Mahieddine, 2009, p. 62)

Les apprenants qui ont participé dans cette étude disposent du répertoire verbal suivant :

- le russe qui est une langue maternelle pour 7 sur 8 apprenants, un apprenant parle également kazakh qu'il considère comme sa langue maternelle
- le français au niveau A2+ - B1
- 7 apprenants sur 8 parlent anglais à des degrés différents
- 2 apprenants parlent allemand
- 1 apprenant parle italien

Ainsi, la moitié des apprenants possèdent quatre langues dans leur répertoire verbal, 37,5% parlent trois langues et un apprenant (12,5%) connaît deux langues.

Nous considérons que ces savoirs aident les apprenants à apprendre le français. Les travaux en plurilinguisme montrent que le locuteur plurilingue développe une compétence plurilingue et pluriculturelle qui contribue à l'apprentissage/appropriation des langues :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore, & Zarate, 1997, p. 12)

La motivation des apprenants, une question cruciale en situation didactique, est initialement élevée car les cours au CCF ne sont pas obligatoires et les gens prennent la décision de commencer/recommencer à apprendre la langue eux-mêmes. La plupart des étudiants du CCF apprennent le français soit pour des raisons professionnelles soit pour poursuivre leurs études dans un pays francophone soit des leçons supplémentaires de langue leur permettent d'avoir de meilleures notes en université.

Les groupes observés ne sont pas une exception. En effet, les apprenants suivent les cours pour progresser en français et pour avoir des résultats.

Dans les deux groupes les apprenants travaillent en coopération et sont prêts à aider leurs pairs.

Quant aux enseignants, il convient de relever qu'un enseignant des langues étrangères est un porteur de deux cultures au moins ce qui a bien sûr des répercussions sur son caractère. « [...] le professeur de langue – bilingue, biculturel, étranger parfois – se caractérise, quant à lui, par sa dualité par rapport à ses élèves et éventuellement à ses collègues, ce qui n'est pas sans créer parfois quelques ambiguïtés : qui s'adresse à qui, en quelle langue, avec quelles intentions, en classe, dans le couloir, dans la salle des professeurs, dans la rue... ? » (Defays & Deltour, 2006, pp. 20-21). Il faut ajouter que les enseignants des langues sont souvent passionnés de la langue et de la culture qu'ils enseignent et croient que leur enthousiasme peut motiver leurs apprenants plus que des techniques pédagogiques d'où la source de leur déception en cas d'échec.

Les enseignants qui ont participé dans cette recherche sont des francophones natifs. P1 est une enseignante diplômée de français langue étrangère (Master 1), tandis que P2 a eu une formation dans le domaine du journalisme. Tous les deux ont déjà de l'expérience pédagogique de cinq et de trois ans et demi respectivement.

Il faut noter que P1 parle bien russe. Néanmoins, elle ne l'utilise jamais pendant ses cours. C'est pour cette raison que nous ne pouvons pas dire si les apprenants du groupe 1 ont compris que P1 parle leur langue maternelle.

P2 a le répertoire verbal limité en russe ce qui ne lui empêche pas d'avoir recours à cette langue au cas de nécessité pour expliquer aux apprenants certains mots inconnus. Tout de même, il défend aux apprenants de parler russe pendant les cours. Pour ce faire au début du trimestre, P2 a introduit certaines règles de communication en classe. L'apprenant qui parle russe doit tirer un gage. P2 a une boîte remplie de petits bouts de papier sur lesquels sont marquées des « pénitences » différentes : sauter autour d'une table, siffler, être debout pendant cinq minutes, etc. Après les premières leçons, tous les apprenants ont arrêté de parler russe pour ne pas sortir un gage.

Tableau 4. Groupe 1 : niveau A2+ Jours/Horaires : MA/JE 12:15-15:15 Professeurs : enseignante française (ma), enseignante russe (je)

PRENOM, sexe	Age	Formation	Activité professionnelle	Raisons d'apprendre le français	Le temps d'apprentissage du français avant ce trimestre	D'autres langues apprises
V (f)	24	Etudiante à VGIK, scénariste (scripte) Université de cinématographie	Étudiante Ingénieur de la vision	C'est très intéressant!	Ecole, 1-2 ans cours particuliers pas régulièrement	Anglais
B (f)	24	Diplôme de fin d'études supérieures (bac+5) Université économique de l'Oural	?	Causes professionnelles, études	Cours de français, CCF, en France	Anglais, allemand
A (f)	18	Etudiante à MKVI ingénieur du son Institut de cinématographie et de télévision	Étudiante	études	Ecole, CCF	anglais

Tableau 5. Groupe 2 : niveau A2+ Jours/Horaires : LU/VE 19.00-22.00 Professeurs : enseignant français (lu), enseignante russe (ve)

PRENOM, sexe	Age	Formation	Activité professionnelle	Raisons d'apprendre le français	Le temps d'apprentissage du français avant ce trimestre	D'autres langues apprises
M1 (f)	22	Etudiante à MPGU Université pédagogique	Étudiante	études	Cours de français	Anglais, italien
K (f)	20	Etudiante en sociologie à GU-VCHE	Étudiante	études	Au CCF	anglais
T (f)	30	Diplôme de fin d'études supérieures (bac+5)	Technologue de restauration	Causes professionnelles, tourisme	A l'école, 3 ans aux cours	-
M2 (f)	27	Diplôme de fin d'études supérieures (bac+5) économie	Manager	Causes professionnelles et personnelles	5 ans à l'école	Anglais, allemand
S (m)	26	Diplôme de fin d'études supérieures (bac+5) économie	Économiste	Causes professionnelles, tourisme	2 sessions au CCF (6 mois), a commencé au niveau A1+ (3e partie du TVB!1)	anglais

Chapitre 6. Présentation des données.

6.1. Groupe 1

Nous avons enregistré 155 minutes et 7 secondes, tandis que la séquence a duré environ 157 minutes avec une pause de 25 minutes qui ne fait pas partie du temps enregistré. Nous ne disposons pas d'explications complètes de P1 à propos du devoir pour le cours suivant.

Lors de la séquence que nous allons analyser P1 et les apprenants ont abordé les sujets « Problèmes de santé » et « Animaux » proposés dans la leçon 9 de l'unité 5 de la méthode « Tout va bien ! 2 ».

Ils ont déjà consacré quelques leçons (6 heures) à ces sujets pendant lesquelles les apprenants ont écouté deux dialogues, ont discuté des problèmes de santé et ont appris certains points grammaticaux proposés par le manuel.

La séquence enregistrée a plusieurs objectifs⁷ :

- Faire parler les apprenants : les activités de production et d'interaction sont proposées pour développer les compétences communicatives des apprenants. L'objectif de la leçon est communicatif, apprendre à parler des maladies et des animaux
- Enrichir le vocabulaire. La leçon porte essentiellement sur l'étude du lexique lié aux thèmes de la santé et des animaux. L'objectif poursuivi est de créer l'environnement favorable à enrichir le vocabulaire
- Traiter des points grammaticaux.

P1 a recours à la méthode « Tout va bien ! 2 » et à trois exercices issus d'une autre source.

Au début de la séquence P1 parle avec les apprenants de leur week-end, ensuite ils corrigent deux exercices du devoir (un exercice sur le lexique et l'autre est une activité de production orale).

⁷ Nous employons le terme « objectif » pour désigner l'objectif immédiat de l'activité ou de la leçon, tandis que la « finalité » de ces exercices ou du cours en général est l'apprentissage du français.

Lors de l'étape suivante les apprenants en collaboration avec P1 découvrent des mots nouveaux relatifs au sujet « Animaux ». Trois activités y sont consacrées :

- associer les noms d'animaux aux dessins ;
- lire des noms d'animaux et comprendre de quels animaux il s'agit ;
- trouver et nommer dix animaux cachés sur le dessin.

Après les exercices à l'objectif lexical, les apprenants jouent deux dialogues dont le thème est « Problèmes de santé » qui sont poursuivis par le débat sur la chirurgie esthétique.

La séquence se termine par un exercice de grammaire où dans la première partie de l'activité les apprenants doivent imaginer ce que disent les personnages sur les dessins et transformer leur discours en discours indirect. Dans l'autre partie ils ne doivent que reconstituer le discours direct.

6.2. Groupe 2

La séquence qui fait l'objet de l'étude ci-présente a duré environ 167 minutes avec une pause de 10 minutes. Nous avons enregistré 152 minutes et 7 secondes.

Les objectifs que poursuit P2 sont les suivants :

- Faire parler les apprenants
- Enrichir le vocabulaire
- Aborder un point de civilisation. Les méthodes contemporaines soulignent l'importance de la dimension culturelle et civilisationnelle (Guernier & Griggs, 2006)

Les sujets abordés sont « Problèmes de santé » et « Animaux » proposés dans la leçon 9 de l'unité 5 de la méthode « Tout va bien ! 2 ». Comme dans le cas du groupe 1, le groupe 2 a également étudié ces thèmes avant pendant 6 heures. Ce temps a été consacré à l'apprentissage de la grammaire, du lexique relatif au « Corps humain », à l'écoute de deux dialogues et à la discussion autour des problèmes de santé.

Lors de cette séquence P2 n'a recours qu'aux exercices du manuel.

La séquence enregistrée commence par la correction de quatre exercices qui font partie du devoir.

La première activité invite les apprenants à décrire deux tableaux (un portrait et un nu féminin) en utilisant la liste des parties du corps.

Ensuite, les apprenants passent à l'exercice à l'objectif lexical où il faut associer les noms de maladies à leurs symptômes. Cette activité est poursuivie par une discussion sur les symptômes de maladie d'un apprenant enrhumé.

Puis, P2 propose de raconter une anecdote sur les problèmes de santé et de jouer deux dialogues qui ont été également préparés par les apprenants.

Après la correction du devoir, les étudiants passent au sujet suivant « Animaux ». Tout d'abord ils lisent la liste des animaux dans le manuel et P2 explique la signification des mots inconnus.

Ensuite, ils jouent au jeu où une personne énumère trois animaux et les autres devinent le critère qui les réunit.

Enfin, dans le dernier exercice qui porte sur le thème « Animaux » les apprenants doivent trouver dix animaux cachés sur une image en précisant où ils se trouvent « à droite, à gauche, en bas, en haut ».

P2 clôt cette séquence par la partie « Civilisation » qui porte sur la protection sociale en France. Il fait lire aux étudiants le texte à tour de rôle en expliquant parallèlement le système des assurances. Cette partie n'a pas été enregistrée ainsi que les explications du P2 sur le devoir à faire pour une autre leçon.

6.3. Activités observées

Nous avons mentionné ci-dessus que nous allons nous concentrer sur l'analyse de deux activités réalisées dans les groupes 1 et 2 qui font partie du devoir.

La première vise à enrichir le vocabulaire des apprenants. D'après la consigne il faut associer quatre noms de maladies (les oreillons, la varicelle, une infection intestinale, la grippe) à quatre phrases qui décrivent les symptômes.

Dans le groupe 1 cette activité a suivie la partie introductive de la leçon et a commencé après 3 minutes 24 secondes après le début de la séquence. Elle a duré 27 minutes et 50 secondes, tandis que le groupe 2 y a consacré 5 minutes 44 secondes.

Le second exercice qui nous intéresse cherche à développer les compétences en production orale des apprenants. Selon la consigne il faut raconter une anecdote relative au thème « Problèmes de santé ». De plus, il y a une liste d'expressions qui doivent aider à accomplir la tâche aux apprenants.

La deuxième activité observée a suivi la première dans les deux groupes et a duré 8 minutes et 8 secondes dans le premier cas et 21 minutes 5 secondes dans le second.

Chapitre 7. Organisation de la prise de parole

7.1. Taux de participation dans les activités

Les recherches en didactique des langues montrent que l'asymétrie des transactions entre l'enseignant et les apprenants reste très importante. En 1983 Wagner estime que de 64% à 75% du temps de parole en classe de langue appartient au professeur. Håkansson (1986) a confirmé ces résultats. Le taux de prise d'initiative parmi les apprenants est également bas. Les données sont différentes et varient d'un chercheur à l'autre. Par exemple, selon Dalgalian l'enseignant prend la parole dans les 75% des cas en classe audiovisuelle. (Schlemminger & Springer, 2006)

Afin de connaître le taux de prise de parole dans les deux groupes nous avons calculé le nombre de tour de parole⁸ pour chaque participant. Le nombre total de tour de parole dans le groupe 1 s'élève à 480. Cependant, quelques fois plusieurs transactants interviennent au même moment avec la même réplique :

- 437. P1 : dans quelle situation/
- 438. B : si tu as ah : ~ dans le bateau
- 439. A : dans le bateau
- 440. P1 : oui/ ~ seulement dans le bateau/
- 441. A, B : dans l'avion

Nous avons compté ces tours de parole comme un seul dans la transcription, pourtant afin d'effectuer le calcul, nous les avons comptés séparément. Ainsi, le nombre total est égal à 486 tours de parole.

Le signe « é » ou « és » désigne que nous n'avons pas pu identifier le locuteur pour ce tour de parole.

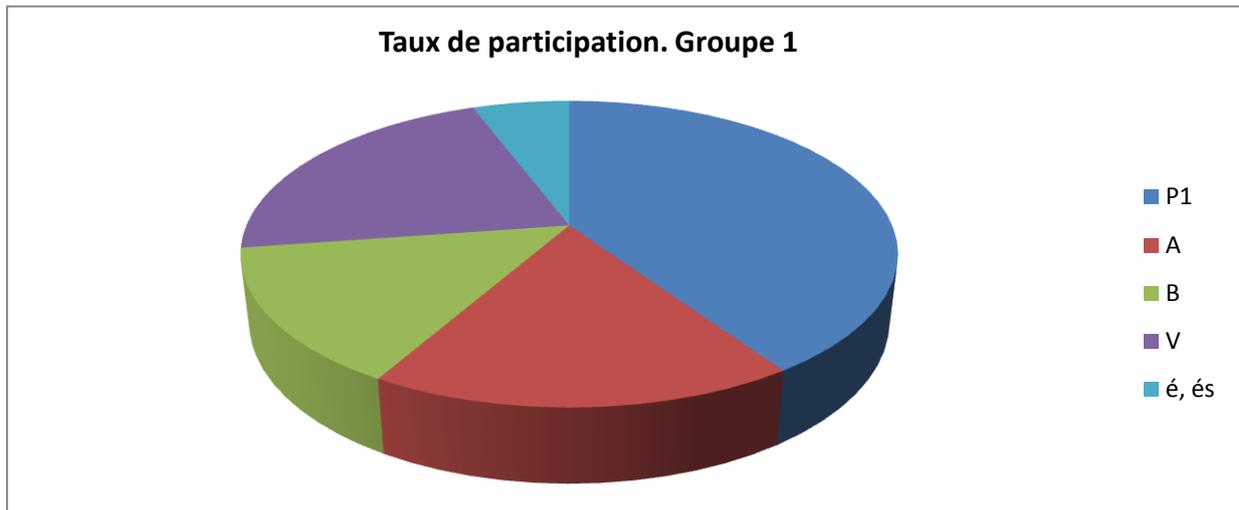
Tableau 6. Nombre de tours de parole par participant. Groupe 1

Nom du participant	Nombre de tours de parole	Taux de participation
P1	197	40,5%
A	86	17,7%
B	70	14,4%

⁸ le tour de parole est « une unité interactionnelle, qui recouvre une multitude de moyens linguistiques, allant des constructions lexicales autonomes aux phrases complexes, en passant par le rire, l'onomatopée et les types de syntagmes les plus divers » (Bachemann et al., 1981, cité par Mahieddine, 2009, p. 78)

V	105	21,6%
é, és	28	5,7%

Représentation graphique

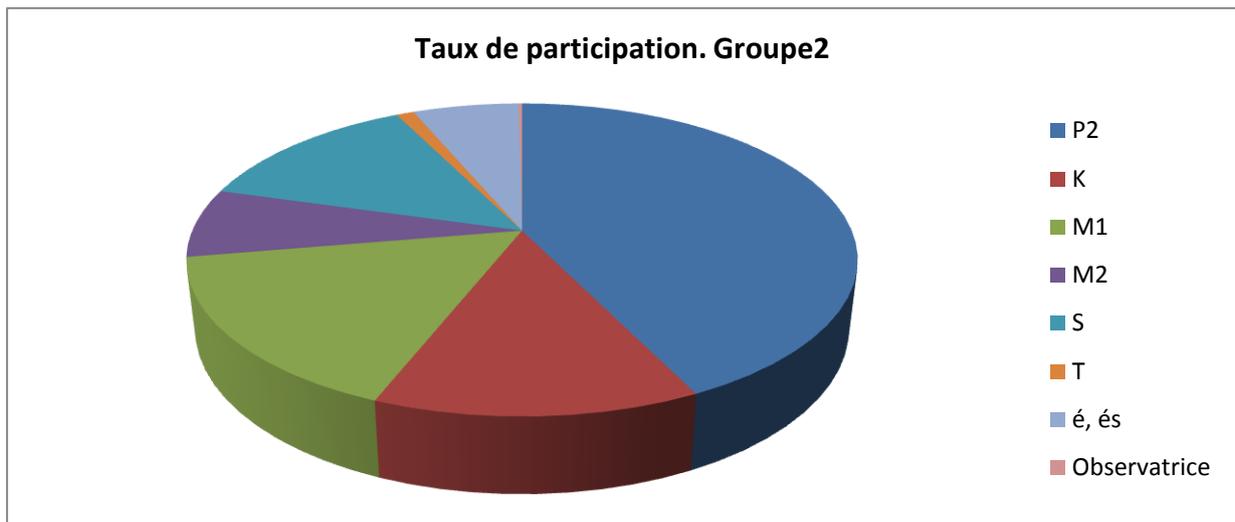


Dans le groupe 2 le nombre total des tours de parole est de 457.

Tableau 7. Nombre de tours de parole par participant. Groupe 2

Nom du participant	Nombre de tours de parole	Taux de participation
P2	192	42%
K	59	12,9%
T	6	1,3%
M1	75	16,4%
M2	34	7,43%
S	61	13,34%
é, és	29	6,34%
Observatrice	1	0,2%

Représentation graphique



Il est évident que dans les deux cas l'enseignant occupe une place dominante dans la communication. P1 intervient avec 197 tours de parole sur 486 ce qui est équivalent à 40,5% du nombre total. Le taux de participation de P2 est un peu plus élevé – 42% avec 192 tours de parole sur 457 au total. Ainsi, nous pouvons affirmer que l'échange est centré vers l'enseignant.

Tous les apprenants sont intervenus lors de ces séquences. Cependant, si dans le groupe 1 la répartition des tours de parole est plus au moins homogène, dans le groupe 2 le taux de participation varie de 1,3% à 16,4%.

Quand il existe une telle différence entre les chiffres comme dans le cas du groupe 2, nous pouvons constater que l'enseignant n'a pas de stratégie pour assurer la répartition égale de la parole parmi tous les apprenants. Ces derniers sont libres d'intervenir au moment où ils le souhaitent. De Nuchèze (2001, cité par Mahieddine, 2009) souligne que cette tendance est caractéristique soit aux groupes-classes considérés comme actifs (participatifs) soit aux groupes qui travaillent en dehors du contrôle du professeur.

Notons également que le degré de participation aux activités n'est pas forcément lié à la maîtrise de la langue. Les mêmes données auraient pu être recueillies si les gens parlaient dans leur langue maternelle.

Pourtant, il faut ajouter que les apprenants ressentent souvent du malaise et du trac en classe de langue. L'enseignant de langue n'exige pas généralement d'effectuer des activités difficiles du point de vue cognitif, mais elles peuvent présenter des difficultés d'ordre

psychologique (Defays & Deltour, 2006). Les apprenants veulent garder leur « face » (Goffman, 1974) et pour ce faire ils évitent de parler dans une langue étrangère.

7.2. Distribution de la parole

Pour ce qui est de la distribution de la parole, ni P1, ni P2 ne donnent de consignes à ce sujet. Nous pourrions dire que la distribution de la parole est libre et que chaque apprenant peut intervenir au moment où il le souhaite sans lever la main ou demander la permission à l'enseignant. Cependant, après l'analyse des corpus nous relevons certaines particularités.

Les leçons observées sont assez typiques. Nous voyons les traits caractéristiques de l'interaction en classe. Bien qu'il y ait plusieurs interlocuteurs, nous pouvons parler dans la majorité des cas de la communication bilatérale : les échanges⁹ se déroulent entre l'enseignant (P1 ou P2) et un apprenant.

Il y a beaucoup d'échanges binaires (à deux interventions : initiative – réactive) :

200. P1 : alors mais :: ~ cette chose verte ~ mm :: je sais pas ~ c(e) qui m'a étonné ~ c'est qu'en russie ~ vous voyez [és : XXX] ~ vous voyez aussi des adultes ~ qui qui utilisent ça encore ~ c'est ça qui m'a étonné [és : mm] ~ voila ~ alors donc si on revient à la varicelle : [V : varicelle] ~ donc vous m'avez dit : ~ c'est ~ vous avez des :: vous avez des boutons ~ et QUOI encore/ qu'est-ce que c'est avec cette maladie/ c'est ~ c'est des boutons avec quoi/ qu'est-ce que/ quel/ qu'est-ce que ça provoque/
201. V : ça provoque ~ ma ~ am ~ ça PEUT provoquer ~ ça peut provoquer ~ les euh : des ~ ah : *seitchas ~ oslojnenia ~ oslojnenia*/ (tiré de la Transcription. Groupe 1)
attendez complications

Cependant, les échanges ternaires (initiative – réactive – évaluative¹⁰) prédominent :

107. P2 : est-ce que vous avez le nez qui coule/
108. M1 : oui
109. P2 : d'accord ~ plutôt que se moucher (tiré de la Transcription. Groupe 2)

De plus, il y en a certains où la troisième intervention¹¹ est considérée plutôt comme une « relance » de l'échange.

Il est à noter que selon Kerbrat-Orecchioni, une intervention peut être constituée des échanges (1990, p. 242). Au moment où l'interlocuteur X participe à l'élaboration de l'intervention de l'interlocuteur Y (par un « mm », une reprise, une reformulation, etc.), il est

⁹ L'échange est « la plus petite unité dialogale » (Moeschler, 1982, cité Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 224).

¹⁰ Le terme « évaluation » est pris dans son sens large, c'est la manière de terminer l'échange.

¹¹ L'intervention est « une unité fonctionnelle, elle ne se définit que par rapport à l'échange, et plus précisément, comme la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 225).

difficile de découper un échange correspondant et de définir les limites des interventions et des tours de paroles. Pour certains chercheurs ces émissions régulatrices sont des tours de parole, pour d'autres ce sont des interventions et pour les derniers elles ne sont ni les uns ni les autres : « Si les régulateurs verbaux ne sont pas des tours de parole, il paraît difficile de les considérer comme des interventions » (Gaulmyn, 1987, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 227). Ainsi, une intervention peut être produite par deux co-locuteurs « dans la mesure où l'un d'eux inféode sa propre parole à celle de l'autre » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 227).

Vu que ce sont des leçons FLE nous avons révélé plusieurs interventions de ce type :

36. B : c'était très-très euh ~ magnifique ~ et j'ai : visité : l'exposition de des photos ~ c'est : ~ arbin olov [P1 : mm] ~ ah : c'est une c'est une exposition ~ ah :: je ne sais pas ~ ah c'est c'est:: très connu ~ ah : et c'est très *originel* ~ c'est
37. P1 : origin :
38. B : original [P1 : originAL ::] original ~ et : euh c'est c'était très **intéressante**
39. P1 : intéressent/
40. B : intéressant
41. P1 : intéressANT ~ d'accord ~ très bien ~ bon ~ ça va/ vous- personne ne s'est cassé la jambe ./ personne n'est tombée malade/
42. A : non (tiré de la Transcription. Groupe 1)
-
173. K : il y a les : ~ les séries des marches [P2 : oui] ~ et : ~ les places euh : ~ con- ~ entre ~ le - [P2 : oui] ~ cette série [P2 : oui] ~ oui ~ euh : ~ j'ai pris mon élan [P2 : bien] ~ sur la : - cette place [P2 : mm] ~ et : après : (*K soupire*) ~ j'ai : ~ saut- [é : sauté/ (rire des és)] ~ sauté ~ oui ~ quand j'ai : ~ descendais/ ~ quand je : s [é : suis descendue] [P2 : comme à l'avion ~ atterrir] ~ oui ~ atterrir [P2 : quand j'ai atterri] ~ quand j'ai atterri ~ ah : ~ mon ~ mon cheville ~ [P2 : MA] ~ ma ma cheville ~ oui ~ était ~ [é : XXX] ~ était abîmée [é : XXX] [P2 : oui] ~ et : elle était ~ grand euh : ~ n'est pas normale et :
174. P2 : d'accord (tiré de la Transcription. Groupe 2)

Ces épisodes montrent que P1 et P2 corrigent « à chaud » les réponses des apprenants. Cette pratique suscite aujourd'hui de nombreuses discussions car l'énoncé doit transmettre le message et correspondre à une intention d'efficacité pragmatique. Il est à noter que pendant le jeu de rôle (extraits non transcrits) P1 et P2 prennent des notes et font la correction a posteriori.

Les réalisations possibles de l'intervention évaluative (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 236) :

- reprise écho
- morphème à simple fonction d' « accusé de réception »
- commentaires divers

175. K : oui et : c'était la série des marches ~ euh : ~ dri- ~ devant : ma : fenê- ~ de ~ devant
ma : ~ mon appartement [P2 : d'accord] ~ oui
176. P2 : d'accord ~ très bien ~ (P2 écrit au tableau « s'abîmer ») utilisez ce verbe-là plutôt ~ hein
~ s'abîmer ~ ma cheville : passé composé ~ ma cheville (tiré de la Transcription. Groupe 2)

Lorsque l'enseignant évalue positivement un apprenant par « okay, d'accord, bon » cette évaluation n'est pas forcément proportionnelle à la qualité de la réponse de l'apprenant, « mais plutôt au degré de rupture que cet enseignant voulait établir entre deux moments du cours. En évaluant, il bornait simultanément, de la manière la plus claire et la plus audible possible, l'unité interactionnelle qui s'achevait. » (Bouchard, 2009, p. 88)

Nous avons relevé un nombre significatif de chevauchements. De plus, dans le groupe 1 il y a des moments de silence. Pour analyser les causes de ces phénomènes, nous utilisons un modèle de la prise de tour de parole dans les conversations proposé par Sacks, Schegloff et Jefferson (1978, cité par Bange, 1992). Ils ont établi une série ordonnée de règles qui visent à assurer la coordination formelle des actions des participants et à réduire au maximum les risques de silences ou de chevauchements.

Pour chaque tour de parole :

- 1) à la première place de changement possible de locuteur dans la première unité qui peut constituer un tour de parole :
 - a. si le tour de parole accompli jusque là est construit de telle façon qu'il comporte l'utilisation d'une technique à l'aide de laquelle le locuteur actuel sélectionne le suivant, alors le participant ainsi sélectionné a le droit et l'obligation de prendre le tour de parole suivant et aucun autre n'a ce droit et cette obligation et le changement de locuteur a lieu à cette place ;
 - b. si le tour de parole accompli jusque là est construit de telle façon qu'il ne comporte pas l'utilisation d'une technique de sélection du locuteur suivant, alors il est possible – mais il n'est pas nécessaire – que le locuteur suivant se sélectionne lui-même. Celui qui commence le premier acquiert le droit à un tour de parole et le changement de locuteur a lieu à cette place ;
 - c. si le tour de parole accompli jusque là est construit de telle façon qu'il ne comporte pas l'utilisation d'une technique de sélection du locuteur suivant, alors il est possible – mais il n'est pas nécessaire – que le locuteur actuel poursuive, à moins qu'un autre locuteur ne se sélectionne lui-même.
- 2) Si, à la première place de changement possible de locuteur dans la première unité qui peut constituer un tour de parole, ni (1a), ni (1b) ne sont entrées en vigueur et que le locuteur actuel a continué à parler en accord avec (1c), alors l'ensemble des règles (a) – (c) s'applique à nouveau à la prochaine place de changement possible de locuteur et ainsi de suite jusqu'à ce qu'un changement de locuteur ait eu lieu. (1978, cité par Bange, 2006, pp. 34-35)

Ainsi, le premier type d'attribution des tours de parole est typique pour la situation didactique en général et dans le corpus du groupe 2 nous trouvons beaucoup d'exemples surtout dans la première activité :

33. P2 : [...] c'est l'exercice numéro quatre ~ alors ~ lisez-nous ~ numéro un ~ marina ~ s'il vous plaît
34. M2 : moi/ ~ (M1 tousse) le malade tousse ~ éternue ~ se mouche ~ a souvent mal à la tête et à la gorge ~ il a des courbatures ~ et de la fièvre (M2 lit) (tiré de la Transcription. Groupe 2)
52. P2 : [...] le dernier point ~ on a tous compris ~ hein/ ~ que c'était le : ~ ce que c'était ~ pouvez-vous nous lire ça ~ tamara ~ s'il vous plaît
53. T : ah : ~ le malade vomit ~ a mal au ventre ~ a la diarrhée ~ ne peut rien manger ~ euh : ~ mais doit boire beaucoup ~ pour éviter ~ de se déshydrater
54. P2 : oui (tiré de la Transcription. Groupe 2)

P2 désigne les apprenants pour qu'ils prennent la parole et s'adresse à chacun par son prénom. Les apprenants sont obligés de prendre la parole et répondre aux questions de P2. Dans la deuxième partie de la même activité la situation change. P2 propose de poser des questions à un apprenant enrhumé sur ses symptômes. Les autres apprenants prennent la parole quand ils le souhaitent sans demander la permission, ils s'adressent directement à leur collègue.

68. P2 : d'accord [é : ah :] ~ ok ~ d'accord ~ quelles questions vous lui posez ~ d'autres ~ pour connaître d'autres symptômes
69. S : ah : ~ est-ce que ~ est-ce que tu as : ~ la température [P2 : DE LA température] [M2 : de la température] ~ de la température/
70. M1 : aujourd'hui non (tiré de la Transcription. Groupe 2)

Dans la deuxième activité P2 pose des questions sans désigner un apprenant. Donc, le locuteur suivant (l'apprenant) doit se sélectionner lui-même.

113. P2 : [...] est-ce que quelqu'un ~ VEUT ~ me raconter une anecdote/ ~ est-ce que quelqu'un [K : moi] PEUT me raconter une anecdote/ ~ on vous écoute kira
114. K : j'ai une anecdote ~ ah : ~ quand j'étais en XXX troisième classe¹² à l'école ~ j'aime ~ comme tous les en- euh : ~ comme tous les en- ~ [P2 : passé ~ j'aimais ~ j'aimais] comme tous les enfants ~ j'aimais [P2 : au passé] ~ ah : (K soupire) j'ai oublié (tiré de la Transcription. Groupe 2)

Nous avons trouvé un seul moment dans les deux activités où le locuteur actuel doit poursuivre son discours puisque un autre locuteur n'a pas pris la parole.

218. P2 : d'accord/ ~ bien ~ XXX (M1 tousse) la cheville ~ votre cheville s'est abîmée ~ et vous avez eu un plâtre pendant ~ quelques semaines ~ d'accord ~ très bien ~ qui d'autre veut me

¹² la troisième classe de l'école russe est équivalente à la huitième classe de l'école française

raconter : une anecdote/ ~ une anecdote c'est une histoire vraie ~ qui peut toujours : très - ~ pas forcément :: ~ drôle ~ une blague c'est souvent une histoire [S : j'ai XXX drôle] XXX (rire des és et de P2) ~ on vous écoute ~ on vous écoute (tiré de la Transcription. Groupe 2)

Ainsi, dans le groupe 2 c'est P2 qui désigne le locuteur suivant dans la première activité. Quant à la deuxième, le locuteur se sélectionne le plus souvent lui-même.

Pour ce qui est du groupe 1, P1 ne sollicite jamais les apprenants par leurs prénoms, elle s'adresse au groupe en général. Donc, le locuteur suivant se sélectionne lui-même.

368. P1 : mais quel - ~ il y a peut-être un type de viande qui :: ~ qui : ~ qui va être avarié plus vite/
369. A : je ne sais pas ~ moi ~ je préfère ~ ne pas savoir la XXX ~ de la repas : ~ qui provoque les maladies ~ parce que : ~ ça m'énerve (B et P1 rient) (tiré de la Transcription. Groupe 1)

Dans le corpus du groupe 1 nous avons relevé plusieurs « vides »¹³ surtout après les vingt premières minutes de la leçon qui sont absents dans le corpus du deuxième groupe.

415. P1 : c'est - ou - c'est - ~ le bras ou la jambe par exemple a été tordu (Le portable de V vibre, elle sort de la salle)
416. P1 : qu'est-ce que vous faites si vous avez une entorse/ (tiré de la Transcription. Groupe 1)

404. P1 : parce que si vous dites ~ par exemple ~ il a cassé sa jambe ~ c'est un peu bizarre ~ on va se dire il a cassé sa jambe ~ ça veut que comme ça ~ tiens ~ qu'est-ce que je fais aujourd'hui/ ~ op (P1 est debout, elle prend un crayon et imite le geste de le casser) ~ je casse ma jambe ~ [A : mm] voila ~ se casser c'est - ~ on comprend plus c'est l'idée que : euh ~ c'est pas volontaire ~ c'est un accident ~ voila ~ préférez utiliser se casser quelque chose ~ (P1 écrit au tableau « se casser qch ») voila ~ quand vous parlez ~ voila ~ donc ~ bon vous pouvez vous casser la jambe si vous tombez ~ mais : ~ euh (les és se parlent entre elles à mi-voix) ~ vous pouvez avoir quelque chose qui est moins euh : [A: *tchto takoe* avoir le mal de mer/
qu'est-ce que c'est

(A pose la question à mi-voix aux autres és) B : *tchego*/ V : *morskaya bolezn'* A : *morskaya*
quoi/ le mal de mer le mal de mer

bolezn'] qui qui ~ quelque chose qui est moins grave ~ que - je pense qui a pu vous arriver à vous aussi [B : *rastiajenie kak budet ili vyvikh*/ (B pose la question à mi-voix aux autres és)] (tiré de la Transcription. Groupe 1)

379. P1 : voila~ vous pouvez aussi avoir une grippe ~ intestinale ~ si un virus qui court

380. B : *stranno XXX takoi tip ~ jeloudotchny grip ~ ou moikh znakomikh XXX*
bizarre XXX c'est un type de grippe intestinale ~ mes connaissances ont eu XXX

381. A : *eto pravda ~ jeludotchnyy gripp ~ ia perebolela v piatom klasse*
c'est vrai~ la grippe intestinale ~ j'ai l'ai eue en cinquième

382. P1 : voila ~ bon ~ d'accord ~ alors ~ ensuite ~ pour le cinquième ~ est-ce que ~ vous avez ~ euh ~ est-ce que vous avez déjà eu un problème ~ on va dire un ACCIDENT CORPOREL

¹³ Le terme « vide » désigne une pause involontaire dans la communication ou un silence délibéré. (Bange, 2006)

par exemple ~ est-ce que vous vous êtes déjà CASSÉ quelque chose/~~ ou FOULÉ peut-être
~ pas cassé ~ mais ~ foulé/ (tiré de la Transcription. Groupe 1)

Dans les derniers épisodes il est évident que personne n'a voulu prendre la parole. P1 a dû poursuivre son discours après le « vide ». Parallèlement les apprenants ont commencé à parler dans une autre langue (le russe).

Ce « vide » a des conséquences pour la suite de l'interaction et notamment pour la constitution des relations entre les interlocuteurs. Le fait que les apprenants se parlent parallèlement dans une autre langue aggrave la situation et nous pouvons dire qu'il y a deux actions indépendantes l'une de l'autre sans interaction pédagogique. Les apprenants sont relativement engagés dans la tâche.

Outre les « vides » il y a un autre type de raté dans la réalisation de la coordination entre les tours de parole, c'est un chevauchement lorsque plusieurs interlocuteurs parlent au même moment. Il y en a deux types : involontaires et délibérés.

Si un locuteur actuel n'a pas désigné le locuteur suivant, celui-ci doit se sélectionner lui-même. Dans ce cas-là plusieurs participants de la communication peuvent intervenir (se sélectionner) et nous constatons un chevauchement involontaire. Il est possible que les locuteurs fassent une erreur d'appréciation sur la place de changement de locuteur. Donc, une personne continue à parler et l'autre intervient.

Le chevauchement délibéré est considéré comme une menace contre la face et peut provoquer une crise dans les relations.

Il y a quelques mécanismes de résolution au cas de chevauchement :

- un des locuteurs cesse de parler,
- le locuteur répète la partie qui a été obscurcie par le chevauchement quand il devient le locuteur unique
- les locuteurs ne veulent pas céder la tour de parole à leur interlocuteur et continuent à parler en essayant de dominer l'un l'autre ce qui est vu comme une menace contre la face.

Dans le corpus du premier groupe les chevauchements ne sont pas nombreux. Le plus souvent, P1 intervient pour corriger les apprenants, mais selon Kerbrat-Orecchioni c'est une seule intervention.

207. V : légère [P1 : oui] ~ seulement mm : ~ quand la personne ~ est : peu ah : ~ [P1 : petite] petite et quand la personne est grand ah : ~ [P1 : plus âgée] plus âgée ~ cette : maladie ~ peut : ~ provoquer ~ causer : ~ des complications et : - [P1 : mm] (tiré de la Transcription. Groupe 1)

Il y a également des chevauchements entre les apprenants lorsqu'ils se suggèrent des mots.

193. V : mais cette ~ cette permanganade ~ euh aide aussi ~ quand :: ~ ah : la personne ~ est : mal à :: ~ à la cœur [P1 : a mal au cœur] a mal au cœur ~ et : veut ~ vomir ~ euh :: ~ après ~ euh : cette procès ~ [P1 : il met XXX/] pour pour faire de l'in- pour faire la :: [A : détoksikatsia] la

détoxication

détoxication de l'organisme ~ quand : ~ tu as : ~ euh :: pressé ~ oi net ~ s'ela ~ quand tu as

oh non ~ mangé

[A : mangé] ~ (B sort de la salle, son portable vibre) quand tu as mangé quelque chose toxiquée [P1 : de ~ quelque chose de toxique] ~ de toxique ~ pour faire le la ~ la détoxication ~ il y a de ~ ah boire beaucoup de ~ eau ~ avec la permanganade ~ cette une chose ~ cette chose ~ [A : et après] et après vomir (*rire des és*) ~ c'est pour - (*rire des és*) (tiré de la Transcription. Groupe 1)

Il y a quelques exemples où les apprenants interrompent P1.

136. P1 : [...] est-ce que vous voyez ce que c'est/ ~ est-ce que est-ce que quand vous- ça arrive souvent quand vous êtes petit ~ est-ce que vous vous souvenez quand vous
137. V : svinka/
oreillons (tiré de la Transcription. Groupe 1)

Les exemples ci-dessus ne sont pas considérés comme une menace de la face de l'interlocuteur. En revanche, les moments où les apprenants se parlent en russe parallèlement avec P1 représentent une menace de la face de celle-ci.

404. P1 : [...] voila ~ quand vous parlez ~~~ voila ~ donc ~ bon vous pouvez vous casser la jambe si vous tombez ~ mais : ~ euh (*les és se parlent entre elles à mi-voix*) ~ vous pouvez avoir quelque chose qui est moins euh : [A : *tchto takoe* avoir le mal de mer/
qu'est-ce que c'est

(A pose la question à mi-voix aux autres és) B : *tchego/* V : *morskaya bolezn'* A : *morskaya*

quoi/ le mal de mer le mal de mer

bolezn'] qui qui ~ quelque chose qui est moins grave ~ que - je pense qui a pu vous arriver à vous aussi [B : *rastiajenie kak budet ili vyvikh/* (B pose la question à mi-voix aux

comment dit-on une foulure ou une entorse

autres és)] (tiré de Transcription. Groupe 1)

Dans cette situation P1 continue à parler sans augmenter la voix, mais elle ralentit le débit et écoute ce que disent les apprenants.

Dans le groupe 2 nous n'avons pas relevé ces derniers problèmes de mauvaise synchronisation de la communication. Pourtant, il y a des chevauchements de la part de P2, entre les apprenants et les apprenants qui interrompent le discours de P2.

203. K : oui : ~ j'ai : passé : peut-être ~ trois *semaines*

204. P2 : trois semaines avec ~ avec

205. K : avec euh : ~ un : plâ-tre/ ~ plâtre (tiré de la Transcription. Groupe 2)

154. K : j'ai : pris

155. M2 : où où est-ce que tu peux prendre [P2 : tu as pris] son élan dans l'escalier/ (*rire des és*) (tiré de la Transcription. Groupe 2)

238. P2 : donc ~ le verbe ~ vous ne le conjuguez pas au présent (*P2 écrit « vous devez le soigner » au tableau, puis il raye « devez » et écrit « devrez »*) hein/ ~ vous conjuguez [S : vous ~ vous devrez] au futur ~ vous devrez (tiré de la Transcription. Groupe 2)

Ainsi, après l'analyse de la distribution de la parole et des taux de participation dans les activités, nous pouvons dire qu'il y a la différence entre les groupes observés. Bien que les deux enseignants occupent la place dominante dans la communication, les apprenants du groupe 2 sont plus actifs ce que prouvent l'hétérogénéité des prises de tours de parole et l'absence de « ratés ». P2 a probablement recours aux techniques qui permettent de mieux assurer le bon fonctionnement de la communication. Dans le chapitre qui suit nous essaierons de comprendre ces pratiques.

Chapitre 8. Analyse des engagements de l'enseignant et des apprenants

Dans le corpus du groupe 1 nous avons relevé des problèmes de synchronisation des attributions de la parole ce qui peut être dû à l'asymétrie des engagements de la part de l'enseignant et des apprenants.

Notons qu'au niveau A2+ les apprenants sont capables de parler des sujets assez simples, ils ne possèdent pas de répertoire verbal très étendu. Le fait que le français est l'objet d'enseignement et le moyen de communication peut présenter certains problèmes.

Cependant, la tâche de l'enseignant est de créer l'environnement où l'apprenant a des moyens de prendre la parole. Les apprenants sont censés prendre des initiatives en classe de langue et participer activement aux activités. Pour apprendre la langue l'apprenant doit interagir avec l'enseignant ainsi qu'avec ses condisciples. L'enseignant est en charge de contrôler la dynamique du groupe et veiller sur ce que chacun puisse s'y exprimer. Les activités de l'enseignant au début de l'apprentissage doivent viser à établir le contact avec le groupe et y créer une bonne ambiance.

Rabatel (2004, cité par Marlot, 2008, p. 27) souligne que : « [...] il faut étayer sans pour autant trop parler afin de laisser aux apprenants le temps de la réflexion (voire de l'erreur), il faut veiller à faire circuler la parole des élèves (de tous les élèves, si possible) et dans le même temps, il faut "avancer", "recentrer", face aux risques d'enlisement ou de dilution de la parole.»

8.1. Interprétation des activités par l'enseignant

Pour comprendre comment l'enseignant construit l'environnement il faut d'abord préciser comment il définit le jeu d'apprentissage, comment il interprète les activités et s'il y a des différences significatives d'un groupe à l'autre.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre six, P1 et P2 ont fait avec les apprenants deux activités proposées par le manuel. Cependant, nous avons relevé une différence considérable de leur interprétation.

La première activité où il faut associer les symptômes avec les maladies devient un prétexte pour P1 de susciter la discussion au sujet des maladies qui dure 27 minutes 50 secondes. Au lieu de suivre la consigne, P1 demande d'expliquer le sens de certains mots.

47. P1 : (P1 cherche les exercices dans le manuel) est-ce que vous connaissiez déjà toutes ces maladies ces noms de :: - ~ pour ces noms de maladies/ ~~ alors ~ la grippe vous connaissiez ~ et les autres/
48. P1 : bon la grippe c'était le plus facile je pense : ~ [é : mm] c'est quelle définition la grippe/
49. és : mm
50. P1 : c'est quel numéro pour la grippe/
51. A : ah : le premier
52. B : c'est le premier
53. P1 : le premier/ ~ oui ~ et : mm euh est-ce que vous : vous pensez qu'on peut avoir d'autres symptômes encore/ ~ voila ~ parce ça c'est toute la liste des symptômes que vous avez ~ quand vous avez la grippe [é : mm] ~~ et :: euh mm ~ est-ce que vous pensez qu'on peut avoir encore autre chose/

Ainsi, P1 redéfinit à sa manière la consigne et réaménage la situation.

Puis, P1 régule l'activité des apprenants :

53. P1 : [...] parce ça c'est toute la liste des symptômes que vous avez ~ quand vous avez la grippe [é : mm] ~~ et :: euh mm ~ est-ce que vous pensez qu'on peut avoir encore autre chose/
54. A : la rhume
55. P1 : alors le rhume ~ oui vous pouvez avoir le rhume : ~~ et : qu'est-ce que c'est des courbatures :: / ~~ voila quand vous- quand on vous dit le malade ~ le malade de la grippe ~ il a des courbatures et de la fièvre

Sur cet exemple nous voyons la manière dont de l'enseignant change l'environnement.

Dans le groupe 2 cet exercice prend 5 minutes 44 secondes pendant lesquelles les apprenants lisent à tour de rôle des symptômes de maladies dans le manuel et nomme la maladie qui y correspond. P2 définit la tâche de la manière suivante :

33. P2 : [...] d'accord ~ ah :: ~ ah : ~ retrouvez dans la liste ci-dessous le nom des maladies qui présentent les symptômes suivants (P2 lit la consigne dans le manuel) ~ c'est l'exercice numéro quatre ~ alors ~ lisez-nous ~ numéro un ~ marina ~ s'il vous plaît

P2 suit la consigne proposée littéralement. A la fin de l'activité P2 demande aux apprenants de poser des questions à leur condisciple enrhumé à propos de sa maladie. Donc, pour P2 cet exercice devient une possibilité de développer les compétences communicatives des apprenants et il régule l'activité.

60. P2 : bien ~ alors marina (P2 s'adresse à M1) quels sont vos symptômes/ ~ vous avez l'air un peu malade ~ quels sont les symptômes de : votre : maladie/ ~ dites-nous ça
61. M1 : ah :
62. P2 : expliquez aux autres ~ on va essayer de deviner ensemble un cours un petit peu de la médecine : ~ sauvage ~ sans ~ sans diplôme ~ j'espère qu'on ne va pas se faire arrêter

Pour ce qui est de la deuxième activité, initialement elle est conçue à développer les compétences communicatives. P1 interprète la consigne de la façon suivante :

382. P1 : voila ~ bon ~ d'accord ~ alors ~ ensuite ~ pour le cinquième ~ est-ce que ~ vous avez ~ euh ~ est-ce que vous avez déjà eu un problème ~ on va dire un ACCIDENT CORPOREL par exemple ~ est-ce que vous vous êtes déjà CASSÉ quelque chose/~~ ou FOULÉ peut-être ~ pas cassé ~ mais ~ foulé/

383.A : une fois j'ai foulé mon doigt

Ensuite, P1 régule l'activité car elle ne réussit à engager qu'un apprenant dans la conversation qui se transforme après en une activité à l'objectif lexical.

396. P1 : ah oui ~ (*rire des és*) ça va/ ~ donc ~ vous : vous n'avez jamais eu euh : ~ de d'accident sérieux /

397. A : oui

398. P1 : mm ~ et qu'est-ce qui ~ qu'est-ce qui peut arriver souvent si si on tombe/ qu'est-ce qu'on peut avoir si on tombe/ une personne qui tombe ~ qu'est-ce qui peut lui arriver/

399. B : il peut casser la jambe

400. P1 : alors ~ casser la jambe ~ de qui/~~ attention ~ il peut casser la jambe ~ on comprend pas ~ casser la jambe ~ mais quelle jambe/

401. B : ah : ~ sa sa :: [P1 : sa jambe] jambe

402. P1 : oui ~ et pensez en général ~ es- utiliser plutôt un : un verbe pronominal (*V revient dans la salle*) ~ utiliser de préférence SE ~ CASSER ~ quelque chose

403. A : se casser -

Cette épisode montre également que P1 « construit directement le rapport au milieu et l'apprenant "n'a plus qu'à agir", c'est-à-dire à écouter et reconnaître. » (Sensevy, 2002, p. 38). P1 ne s'intéresse plus au contenu sémantique de la communication, mais à ses formes syntaxiques. Parfois nous ne témoignons pas d'intérêt de la part de P1 qui n'est pas réellement engagée dans la communication.

P2 définit la consigne de l'exercice 2 en s'appuyant sur les prescriptions du manuel.

113. P2 : ça va alors ~ c'est bien ~ vous êtes la bienvenue ~~ d'accord ~ bien ~ ah :: ~ exercice numéro cinq ~ pouvez-vous racontez une anecdote ~ ayant trait à ~ un problème de santé (*P2 lit la consigne dans le manuel*) ~ on vous a donné un petit peu de : lexique (*P lit des expressions dans le manuel*) ~~ avoir mal à l'estomac ~ ou avoir mal à ~ la ~ tête ~ avoir le mal de mer ~ se faire mal à un doigt ~ se faire mal à la cheville et cetera ~ cela veut dire se faire mal à l'épaule ~ se faire mal au nez ~ se faire mal au front ~ se faire mal à la nuque ~ se faire mal au dos ~ se casser le bras ~ se casser la jambe et cetera ~ se casser un doigt ~ se casser le genou ~ se casser la cheville ~ encore ~ tomber malade ~ se soigner ~ soigner quelqu'un ~ aller mal ~ aller bien ~ aller mieux ~ guérir ~ est-ce que quelqu'un ~ VEUT ~ me raconter une anecdote/ ~ est-ce que quelqu'un [K : moi] PEUT me raconter une anecdote/ ~ on vous écoute kira

Les apprenants sont censés raconter une anecdote relative au sujet des problèmes de santé. Cependant, la plupart du groupe ne suit pas la consigne et raconte une plaisanterie. P2 n'essaie pas de réguler l'activité et d'accomplir la tâche fixée initialement.

8.2. Stratégies de l'enseignant

Quand P1 passe à la correction des exercices, les apprenants ont visiblement des difficultés à jouer un rôle actif. Donc, P1 mobilise de différentes stratégies pour les faire agir :

- les stratégies orientées vers l'intercompréhension,
- les stratégies orientées vers l'interaction (Filliettaz, 2006)

Tout d'abord P1 a recours aux stratégies sémantiques afin d'assurer l'intercompréhension.

59. A : courbatures ~ qu'est-ce que c'est/

60. V : ah/

61. A : courbatures

62. P1 : les courbatures

63. V : courbatures/ *tchto-to znakomoe slovo XXX ~ ne znaiu ~ poverkhnost' kakaia-to obolotchka*

un mot dont je me souviens XXX ~ je ne sais pas ~ une surface une enveloppe

64. P1 : et en français ~ c'est comment/

65. V : couverture

66. P1 : les couver- non non ~ c'est pas couverture ~ les courbatures (*rire*) ~ là on parle de la personne qui la GRIPPE ~ alors ~ regardez les symptômes de la personne qui a la grippe ~ voila ~ page cent quatorze dans le livre [V : mm] ~~~ (*V cherche l'exercice dans le manuel*) voila ~ on regarde la définition un ~ c'est la définition de la GRIPPE~ et :: justement ~ on regarde le mot COURBATURES ~ qu'est-ce que c'est que ça/ quand vous avez des courbatures/

67. V : quelque sy- symptôme/

68. P1 : oui c'est un symptôme ~ justement (*rire des és et de P1*) ~ qu'est-ce que vous sentez/ ~ bravo ~ bravo ~ on progresse ~ mais qu'est-ce que vous sentez quand vous avez des courbatures/ ~ bon ~ quand vous avez de la fièvre : ~ c'est-à-dire c'est de la température : ~ qu'est-ce que vous avez ENCORE quand vous la grippe/ vous avez mal ~ OU et ~ vous sentez QUOI et OU/

P1 explique le mot « courbature » en faisant rappel au vécu des apprenants. Pourtant, nous constatons que P1 n'est pas satisfaite des réponses des apprenants et elle le montre :

bravo ~ bravo ~ on progresse

P1 fait de nombreuses reformulations lors de la séquence et suggère des mots au cas d'incompréhension.

231. V : c'est pas des boutons mais : ~ les : ~ euh : ~ *takie sledy ~ chramy* [A : *chramy*]
ces traces cicatrices *cicatrices*

232. B : traces

233. P1 : ils laissent ~ [V : ils laissent] des traces ~ [V : des traces] des traces : ~ des marques : ~ (P1 écrit au tableau *laisser des traces/marques*) et justement ~ comment on appelle : euh : ~ les traces ~ les marques ~ bon ~ on les appelle les boutons de varicelle ~ et aussi : ~ quand vous avez une blessure ~ c(e) que vous voyez encore : ~ si vous vous coupez ~ après même

quand vous êtes guéri ~ vous voyez encore la TRACE de la coupure sur la peau ~ comment ça s'appelle/

234. V : **chram** (rire des *és A et B*)
cicatrice

235. P1 : et en français/ (P1 pose sa question en souriant)

236. V : **ne znayu**
je ne sais pas

237. V : cix : (A dit à B : **XXX znaet roussky**)
connait russe

238. P1 : une ci-ca :

Outre la mobilisation des stratégies sémantiques, la tâche de l'enseignant consiste également à faire interagir les apprenants.

Pour ce faire, P1 pose des questions du type :

3. P1 : alors ~ qu'est-ce que vous avez FAIT pendant ce week-end/
4. A : oh ~ moi ~ j'ai étudié
5. P1 : étudié
6. A : oui
7. P1 : pourquoi/ ~ vous avez bientôt les examens/
8. A : oui ~ aujourd'hui c'est mon premier examen
9. P1 : aille-ah ~ vous l'avez : passé : déjà : ~ ou c'est tout à l'heure : /
10. A : c'est tout à l'heure

Cependant, le fait que P1 ne sollicite jamais nominativement les apprenants contribue de temps en temps à une mauvaise synchronisation de la communication.

Si P1 ne voit pas de réaction de la part des apprenants, elle n'a pas recours aux commentaires métadiscursifs, mais préfère poursuivre son discours pour éviter « le vide ».

415. P1 : c'est - ou - c'est - ~ le bras ou la jambe par exemple a été tordu (*Le portable de V vibre, elle sort de la salle*)

416. P1 : qu'est-ce que vous faites si vous avez une entorse/ (tiré de la Transcription. Groupe 1)

P1 n'essaie pas de « recadrer » le comportement des apprenants en régulant le jeu didactique. Ainsi, elle fait face au blocage progressif des apprenants.

Un facteur important dans l'analyse des situations didactiques c'est la structuration de la leçon :

En effet, si nul ne doute qu'un cours doive être préparé par l'adulte qui en est responsable, dans le premier temps, il existe un large consensus (au-delà des didactiques particulières) sur le fait que tout cours doit aussi laisser des possibilités d'initiative à l'apprenant afin que ce dernier puisse prendre – momentanément au moins – la responsabilité de son apprentissage (Bouchard, 2009, p. 75).

Ainsi, la leçon planifiée par l'enseignant doit toujours s'accommoder aux circonstances locales.

Dans le chapitre six nous avons vu que la leçon présente une structure planifiée et organisée et P1 semble réussir à accomplir le programme prévu. Mais nous avons témoigné certains moments où il fallait adapter les activités proposées aux circonstances ce qui n'a pas été fait. Le moment le plus évident c'est le passage d'une activité à l'objectif lexical (découvrir des mots nouveaux relatifs au sujet « Animaux ») à l'autre qui est presque identique à la précédente. Dans la première activité dont la durée est 36 minutes 22 secondes il faut associer les noms d'animaux aux dessins. Dans l'autre les apprenants doivent lire les noms d'animaux et comprendre de quels animaux il s'agit. Cet exercice a duré 16 minutes 51 secondes.

Lors du passage d'un exercice à l'autre les apprenants ont manifesté leur fatigue ce qui n'a pas empêché à P1 de suivre le programme.

Pour ce qui est du groupe 2, P2 a aussi recours aux reformulations, par exemple, celles des consignes.

113. P2 : ça va alors ~ c'est bien ~ vous êtes la bienvenue ~ d'accord ~ bien ~ ah :: ~ exercice numéro cinq ~ pouvez-vous racontez une anecdote ~ ayant trait à ~ un problème de santé (P2 lit la consigne dans le manuel) ~ on vous a donné un petit peu de : lexique (P lit des expressions dans le manuel) ~ avoir mal à l'estomac ~ ou avoir mal à ~ la ~ tête ~ avoir le mal de mer ~ se faire mal à un doigt ~ se faire mal à la cheville et cetera ~ cela veut dire se faire mal à l'épaule ~ se faire mal au nez ~ se faire mal au front ~ se faire mal à la nuque ~ se faire mal au dos ~ se casser le bras ~ se casser la jambe et cetera ~ se casser un doigt ~ se casser le genou ~ se casser la cheville ~ encore ~ tomber malade ~ se soigner ~ soigner quelqu'un ~ aller mal ~ aller bien ~ aller mieux ~ guérir ~ est-ce que quelqu'un ~ VEUT ~ me raconter une anecdote/ ~ est-ce que quelqu'un [K : moi] PEUT me raconter une anecdote/ ~ on vous écoute kira

P2 utilisent des stratégies interactionnelles.

91. M1 : ah : ~ je :s ~ je me gar-ga-riser ~ euh [P2 : il faut conjuguer le verbe] ~ je ~ je me ~ je me gargarise [P2 : bien] ~ mon gorge ~ ah : [P2 : forcément la gorge] ~ la gorge
92. P2 : je vous XXX la soigner ~ vous XXX deux fois ~ trois fois comment/
93. M1 : trente minutes

Nous témoignons que P2 est engagé dans la communication avec les apprenants, il montre de l'intérêt envers eux ce qui contribue évidemment à l'aménagement de l'environnement favorable à l'apprentissage.

Les apprenants du groupe 2 sont plus actifs et ne parlent pas qu'avec P2, mais aussi avec leurs condisciples.

141. K : ah :: ~~~ je : ~ je peux ~ non ~ j'ai : ~ j'ai pu [P2 : mm] ~ ah sauter : ~ dep - ~ depuis ~ depuis peut-être dix euh : ~ *dis marches*
142. P2 : dix marches
143. K : dix marches ~ oui ~ c'est : le : -
144. M2 : à la fois/
145. K : oui (*K, les és rient*)
146. S : à la fois/
147. és, P2 : oui

Pour conclure cette partie nous devons signaler que les paramètres relationnels jouent un rôle important dans la situation didactique et le recours aux diverses stratégies pour assurer l'intercompréhension et l'interaction en classe de langue permet d'aménager l'environnement favorable à l'apprentissage.

Conclusion

Conclusion

Nous avons essayé à travers cette étude de comprendre l'agir enseignant dans l'apprentissage du français langue étrangère. Pour ce faire, nous avons comparé les pratiques de deux enseignants travaillant avec les groupes du même niveau et selon la même méthode.

Nous avons adopté l'hypothèse que les apprenants apprennent en construisant, c'est-à-dire qu'ils doivent élaborer des stratégies gagnantes de leur propre mouvement. L'enseignant à son tour aménage le milieu qui est susceptible de favoriser l'action de l'élève.

Nous avons relevé que l'environnement diffère considérablement d'un groupe à l'autre car les enseignants interprètent chacun à sa façon les activités observées. De plus, dans le groupe 1 il y a des problèmes de synchronisation de la communication dont témoignent des « vides » et d'autres phénomènes. Dans le cas de deux groupes la communication est souvent bilatérale : les échanges se déroulent entre l'enseignant (P1 ou P2) et un apprenant. Les apprenants du groupe 2 sont plus actifs ce qui est dû aux plusieurs facteurs :

- P1 ne s'intéresse souvent qu'aux formes syntaxiques de la communication. En revanche, P2 semble montrer plus d'intérêt au contenu sémantique
- Si les deux enseignants mobilisent les stratégies sémantiques, P1 a rarement recours aux stratégies interactionnelles
- P1 suit plus le programme prévu et n'adapte pas toujours les activités à l'environnement.

Ce travail ouvre plusieurs perspectives :

- il invite les enseignants à revoir les méthodes de gestion de la classe,
- à adapter les activités aux besoins d'un groupe d'apprenants concrets,
- à travailler en coopération avec eux.

Il nous paraît intéressant de poursuivre cette recherche et faire une étude longitudinale sur l'agir enseignant pour voir comment les pratiques enseignantes influent sur les progrès des apprenants, leur motivation/démotivation et comment l'agir enseignant s'adapte aux exigences des programmes d'enseignement.

Bibliographie

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série 1*, 5-16.
- Auge, H., Marlhens, C., Canada Pujols, M. D., & Martin, L. (2008). *Tout va bien! 2 : méthode de français*. Paris : CLE International.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier/Didier.
- Bange, P. (2006). Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères. In M. Faraco, *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques* (pp. 47-70). Marseille : Les Presses OZAPLAN.
- Bouchard, R. (2009). Analyse interactionnelle, l'interaction pédagogique comme palimpseste: unités interactionnelles et gestion des phénomènes émergents en classe. In S. Canelas-Trévisi, M.-C. Guernier, G. S. Cordeiro, & D.-L. Simon, *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (pp. 75-100). Grenoble : ELLUG.
- Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Récupéré le 23 avril 2010, sur http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf
- Brousseau, G., & Warfield, V. (2001). *Cas de Gaël*. Récupéré le 23 avril 2010, sur <http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/CasdeGael.pdf>
- Canelas-Trévisi, S. (2009). Méthodologie de l'observation de classe : analyses didactiques des situations d'enseignement observées. *Master 1 FLE*. Université Stendhal-Grenoble III.
- Centre Culturel Français de Moscou. (2010). *Qui sommes-nous? Centre Culturel Français de Moscou*. Récupéré le 6 janvier 2010, sur http://www.ccf-moscou.ru/fr/Qui_sommes-nous/A_votre_service/
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Editions Didier.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., & Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE international.
- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2006). Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire: observation et formation. In M. Faraco, *La classe de langue: théories, méthodes et pratiques* (pp. 13-27). Marseille : Les Presses OZAPLAN.

- Filliettaz, L. (2006). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales : les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. In M.-C. Guernier, V. Durand-Guernier, & J. Sautot, *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétations didactiques des données langagières en contexte scolaire* (pp. 73-94). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Guernier, M.-C., & Griggs, P. (2006). Présentation du corpus d'anglais "Mad Cow". In M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier, & J. Sautot, *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétations didactiques des données langagières en contexte scolaire* (pp. 37-42). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Jeannot, L., & Chanier, T. (2008). Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audiosynchrone. *Alsic*, 11-2, pp. 39-78. Récupéré le 18 décembre 2009, sur <http://alsic.revues.org/>
- Juanals, B., & Noyer, J.-M. (2007). D. H. Hymes, vers une pragmatique et une anthropologie communicationnelle. @*rchiveSIC*. Récupéré le 18 avril 2010, sur http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/16/44/00/PDF/Juanals_Noyer_article_Hymes.pdf
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Vol. 1). Paris : Armand Colin.
- Mahieddine, A. (2009). *Dynamique intractionnelle 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*. Thèse de doctorat en Didactique des langues, Université Abou-Bakr Belkaïd-Tlemcen.
- Marlot, C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en Découverte Du Monde Vivant au cycle II de l'école élémentaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Rennes II.
- Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale: sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue* (2^e éd.). Bern : Peter Lang SA.
- Schlemminger, G., & Springer, C. (2006). Du □ kva□ au □ kwa□ : comment interagir dans un environnement bilingue? Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique. In M. Faraco, *La classe de langue: théories, méthodes et pratiques* (pp. 29-43). Marseille : Les Presses OZAPLAN.

- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, & A. Mercier, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2002). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. In C. A.-E. Patrice Venturini, *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp. 25-46). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Talbot, L. (2009). *Etudier les pratiques d'enseignement : un exemple comparatif au collège et à l'école primaire*. Récupéré le 27 mai 2010, sur <http://visa.inrp.fr/visa/presentation/seminaires/journees-inaugurales-14-et-15-mai-2009-1/talbot.-etudier-les-pratiques-denseignement>
- Tiberghien, A., Malkoun, L., Buty, C., Souassy, N., & Mortimer, E. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In G. Sensevy, & A. Mercier, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 93-122). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Université de Genève. (2010). *Didactique des langues et formation des enseignants: analyse du français enseigné (GRAFE)*. Consulté le 10 mai 2010, sur <http://www.unige.ch/fapse/recherche/groupes/SSED/didactiques/grafe.html>
- Verreman, A. (2003). *La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique en DLE ? Remarques critiques à propos de l'article de C. Puren*. Récupéré le 3 octobre 2009, sur <http://averreman.free.fr/aplv/num65-perspective.htm>

Annexes

Convention de transcription

Chevauchements	l : oh~ moi ~j'ai <u>étudie</u> P : <u>étudié</u>
Pauses de diverses durées	oh~ moi ~j'ai étudié
Allongement du son ou de la syllabe qui précède	ou ::
Intonation montante	P: ça va/ vous allez bien/
Ton appuyé	vous avez mal OU et vous sentez QUOI et OU/
Faux départ, rupture de construction ou mot inachevé	c'est l'histoire de télé c'est pourquoi-
Passage incompréhensible	XXX
Commentaire de transcription	(rire)
Prononciation de lettres isolées ou action d'épeler	h-y-m-n-e
Prononciation de syllabes isolées	mé-di-ca-ment
Prononciation anglaise	un party
Mots russes translittérés	ne znaiu
Transcription pseudo-phonétique	*originel*

A : Anna, B : Borislava, V : Véra, K : Kira, T : Tamara, M1 : Marina 1, M2 : Marina 2,

S : Serguey

A, B, V, K, M1, M2, T : étudiantes, S : étudiant

P1 : enseignante 1, P2 : enseignant 2

é : étudiant(e) non identifié(e), és : étudiant(e)s non identifié(e)s

Les passages non pertinents pour l'étude ci-présente ne sont pas transcrits ; ils sont signalés par [...]

Transcription

Groupe 1

P1 : enseignante,

A : étudiante Anna,

B : étudiante Borislava,

V : étudiante Véra

00 :00 :21

1. P1: ça va/ vous allez bien/
2. A : oui
3. P1 : alors ~ qu'est-ce que vous avez FAIT pendant ce week-end/
4. A : oh ~ moi ~ j'ai étudie
5. P1 : étudié
6. A : oui
7. P1 : pourquoi/ ~ vous avez bientôt les examens/
8. A : oui ~ aujourd'hui c'est mon premier examen
9. P1 : aille-ah ~ vous l'avez : passé : déjà : ~ ou c'est tout à l'heure : /
10. A : c'est tout à l'heure
11. P1 : mm ~ ça va : / vous n'êtes pas : ~ trop pas trop nerveuse : /
12. A : ah ~ pas trop nerveuse ~ c'est l'histoire de télé ~ c'est pourquoi
13. P1 : l'histoire de la télévision /
14. A : oui
15. P1 : mais qu'est-ce que : ~ qu'est-ce que vous étudiez/
16. A : télévision (*rire*)
17. P1 : télévision/ (*rire*)
18. A : oui

00 :01 :02

19. P1 : c'est quoi/ ~ c'est : c'est : ~ un diplôme de quel- ~ euh : ~ vous êtes en quelle spécialité ~ exactement /
20. A : ingénieur du son

21. P1 : mm ~ d'accord ~ bien ~ donc ~ tout votre week-end vous avez passé à faire : euh ~ [A : oui] la révision/
22. A : oui (*rire*)
23. P1 : ça va/ ~ vous avez beaucoup d'examens alors : / ~ c'est le premier et -/
24. A : c'est le premier ~ et : après cinq ~ cinq examens
25. P1 : oui ~ c'est tous cette semaine/ ou ~ c'est ~ réparti sur PLUS ~ de temps /
26. A : trois sur cette semaine ~ et deux-
27. P1 : d'accord ~ bon ~ c'est bientôt fini/
28. A : (*rire*) bientôt fini
29. P1 : c'est bientôt fini ~ alors ~ et vous : /
30. B : euh j'ai eu un bon week-end ~ et : j'ai : j'ai eu un party ~ euh un party
31. P1 : un party/ attention
32. B : non ~ un **party**
33. P1 : et qu'est-ce que vous avez FAIT/
34. B : soirée ~ une soirée ~ j'ai eu une SOIREE avec mes amis
35. P1 : mm

00 :01 :59

36. B : c'était très-très euh ~ magnifique ~ et j'ai : visité : l'exposition de des photos ~ c'est : ~ arbin olov [P1 :mm] ~ ah : c'est une c'est une exposition ~ ah :: je ne sais pas ~ ah c'est c'est:: très connu ~ ah : et c'est très *originel* ~ c'est
37. P1 : origin :
38. B : original [P1 : originAL ::] original ~ et : euh c'est c'était très intéressante
39. P1 : intéressent/
40. B : intéressant
41. P1 : intéressANT ~ d'accord ~ très bien ~ bon ~ ça va/ vous- personne ne s'est cassé la jambe :/ personne n'est tombée malade/
42. A : non
43. P1 : vous pourriez faire un effort : quand le thème c'est la santé : ~ vous pourriez faire un effort : ~ le week-end :~ pour avoir quelque chose d'intéressant à raconter : ~ sur les problèmes de santé : ~~ voila ~ pas d'accident :/ RIEN /

00 :03 :05

44. A : rien ~ rien d'intéressant

45. P1 : vous n'êtes pas créatives : (*rire des és*) ~ voila vous seriez arrivées aujourd'hui ~ puis vous auriez dit ~ voila :: ~ j'ai eu un problème : ~ j'ai dû aller voir le docteur : ~ j'ai dû faire un bandage : ~ bon ~ tant mieux si vous allez bien ~ alors euh : donc c'est- dans le cahier ~ non dans le livre ~ pardon ~ dans le livre ~ page cent quatorze ~ voila ~ je vous avais donné quatre : et cinq ~ à FAIRE ~ il me semble/

46. A, é : oui

47. P1 : (*P1 cherche les exercices dans le manuel*) est-ce que vous connaissiez déjà toutes ces maladies ces noms de :: - ~ pour ces noms de maladies/ ~~ alors ~ la grippe vous connaissiez ~ et les autres/

00 :04 :00

48. P1 : bon la grippe c'était le plus facile je pense : ~ [é : mm] c'est quelle définition la grippe/

49. és : mm

50. P1 : c'est quel numéro pour la grippe/

51. A : ah : le premier

52. B : c'est le premier

53. P1 : le premier/ ~ oui ~ et : mm euh est-ce que vous : vous pensez qu'on peut avoir d'autres symptômes encore/ ~ voila ~ parce ça c'est toute la liste des symptômes que vous avez ~ quand vous avez la grippe [é : mm] ~~ et :: euh mm ~ est-ce que vous pensez qu'on peut avoir encore autre chose/

54. A : la rhume

55. P1 : alors le rhume ~ oui vous pouvez avoir le rhume : ~~ et : qu'est-ce que c'est des courbatures :: / ~~ voila quand vous- quand on vous dit le malade ~ le malade de la grippe ~ il a des courbatures et de la fièvre

56. V : bonjour (*arrive en retard*)

57. P1 : bonjour

58. V : excusez-moi madame (*rire des és*)

00 :05 :04

59. A : courbatures ~ qu'est-ce que c'est/

60. V : ah/

61. A : courbatures

62. P1 : les courbatures

63. V : courbatures/ *tchto-to znakomoe slovo XXX ~ ne znaiu ~ poverkhnost' kakaia-to obolotchka*

un mot dont je me souviens XXX ~ je ne sais pas ~ une surface une enveloppe

64. P1 : et en français ~ c'est comment/

65. V : couverture

66. P1 : les couver- non non ~ c'est pas couverture ~ les courbatures (*rire*) ~ là on parle de la personne qui la GRIPPE ~ alors ~ regardez les symptômes de la personne qui a la grippe ~ voila ~ page cent quatorze dans le livre [V : mm] ~~~ (*V cherche l'exercice dans le manuel*) voila ~ on regarde la définition un ~ c'est la définition de la GRIPPE~ et :: justement ~ on regarde le mot COURBATURES ~ qu'est-ce que c'est que ça/ quand vous avez des courbatures/

67. V : quelque sy- symptôme/

68. P1 : oui c'est un symptôme ~ justement (*rire des és et de P1*) ~ qu'est-ce que vous sentez/ ~ bravo ~ bravo ~ on progresse ~ mais qu'est-ce que vous sentez quand vous avez des courbatures/ ~ bon ~ quand vous avez de la fièvre : ~ c'est-à-dire c'est de la température : ~ qu'est-ce que vous avez ENCORE quand vous la grippe/ vous avez mal ~ OU et ~ vous sentez QUOI et OU/

00 :06 :17

69. V : nous avons mal à gorge

70. P1 : à la gorge

71. V : à la gorge ~ à la nez

72. P1 : alors masculin

73. V : au nez

74. P1 : au nez

75. V : et :: ~ en général [P1 : mm] ~ au tout le corps ~ au tout corps

76. P1 : tout le corps ~ dans tout le corps ~ mais justement ~ c'est ça des courbatures ~ des courbatures c'est quand vous avez MAL ~ dans tout le corps :: ~ vous avez la grippe : ~ vous avez un peu mal au dos :: ~ quand vous bougez ::

77. A, B : XXX lomota, lomka

courbatures, l'état de manque

78. V : **lomka** (*rire*)

l'état de manque

79. P1 : mais si vous faites : ~ si vous faites beaucoup de sport :: ~ si vous faites du sport intensif : ~ euh alors que : pendant une période vous n'avez pas pratiqué ~ vous allez avoir des courbatures ~ vous allez avoir mal les premiers jours

80. é : mm

81. P1 : voila ~ alors et : en général vous vous sentez comment quand vous avez la grippe/ ~ comment vous vous sentez/

00 :07 :13

82. V : euh faible

83. P1 : mm ~ voila ~ faible

84. V : j'étais malade ~ ce week-end

85. P1 : ah ben voila :: ~ voila :: ~ (*rire*) la seule ~ elle a fait quelque chose pour ce cours ~ elle a préparé QUELQUE CHOSE ~ voila ~ elles ~ elles étaient en bonne santé ce week-end :: ~ rien à raconter ::

86. V : *toje*/

aussi/

87. A : *net*

non

88. P1 : non non ~ elles étaient en BONNE santé ~~ voila : XXX vous - vous avez préparé XXX

89. V : c'était très ~ c'était très ~~ euh ::: *obidno* malchan-

dommage

90. P1 : elle va me XXX c'était pas de chance

91. V : c'était pas de chance ~ parce que : j'étais malade euh ~ presque ~ euh ~ *kak skizat'*

comment dire

~ seulement : ~ le week-end

00 :08 :06

92. P1 : seulement le week-end

93. A : samedi et dimanche/

94. V : oui

95. A : et c'est tout/

96. V : ouais

97. P1 : mais c'est bien comme ça ~ vous êtes PRODUCTIVE : pour votre semaine de travail ~~

(*rire des és*) [V : ouais ~ *ia tak podgadivala*] vous êtes- ~ vous êtes une employée

je l'ai fait exprès

responsable ~ vous tombez malade seulement pendant les vacances ~ seulement pendant le

week-end ~ vous êtes une employée MODÈLE (*rire des és*)

98. A : *bravo*

bravo

99. P1 : bravo ~ mais :: mais c'était : - ~ qu'est-ce qui vous est arrivé ce week-end/ ~ vous n'avez pas pu sortir : ~ vous êtes restée chez vous : /
100. V : oui euh ~ je n'avais :: pas pu ~ sortir : ~ j'étais au : lit ~ euh : j'étais ~ j'avais : euh des courbatures (*rire*)
101. P1 : ouais
102. V : de la f ~ de ~ de la de la de la peu fièvre/ ~ de la fièvre/
103. P1 : non ~ un peu ~ DE
104. V : de fièvre ~ un peu de fièvre [P1 : mm] et ah :: beaucoup de : ah :: toussé ~ oh non
105. P1 : de toux/
106. V : non
107. P1 : le rhume/
108. V : beaucoup de rhume
109. P1 : alors ~ un rhume très fort

00 :09 :05

110. V : un rhume très fort et :: ma gorge
111. P1 : faisait
112. V : faisait : mo
113. P1 : mal
114. V : mal
115. P1 : mal
116. V : ouais
117. P1 : d'accord ~ et la- vous avez pris quelque chose/
118. V : ah : ~ oui ~ ah : ~ beaucoup de liquide ~ chaud ~ euh le : jam ~ euh le : marmelade de **maline** (*mot francisé*)
framboise
119. P1 : la confiture de:/
120. B : framboise
121. P1 : framboise
122. V : la confiture de framboise ~ et : aussi XXX (*titre d'un médicament*)(*rire*)
123. P1 : et c'est quoi/ c'est un : /
124. V : c'est un homéo- ~ un médecin ~ homéopathique ~ un ~ un
125. P1 : un mé-di
126. V : un médicament homéopathique
127. P1 : oui ~ parce que sinon vous êtes CANNIBALE ~ vous avez mangé le DOCTEUR ~ XXX un médecin ~ voilà ~ ça marche bien/ [V : mm (*hoche la tête*)] ~ d'accord

128. V : **ia kannibal** (à ses collègues)(rire)

je suis cannibale

00 :10 :00

129. P1 : voila parce que (rire des és) ~ confondez pas : MEDECIN : ~ MEDECINE : ~ MEDICAMENT : ~ voila ~ j'ai pris un médecin : euh ~ vous avez kidnappé un docteur dans la rue : et vous l'avez gardé à la maison ~ pourquoi pas/ ~ alors ~ bon ~ d'accord ~ alors : ensuite :: mm là c(e) qui peut vous aider :: ~ dans la liste des maladies :: les OREILLONS vous reconnaissez quelque mot ici/ ~ dans la maladie les oreillons/

130. B : oreilles

131. P1 : les oreilles ~ voila ~ oreilles ~ alors c'est : ~ c'est quelle maladie : ~ où vous avez : ~ euh : un problème aux oreilles

132. V : **otit**

otite

133. A : quand ~ euh : les yeux pleurent

134. V : **otit**

otite

135. A, B : **otit**/

otite

136. P1 : alors il y a ~ y a y a les otites ~ et : euh les oreillons ~ c'est pas la MEME CHOSE ~

[A : **da**/] une otite c'est : euh ~ c'est pas- ~ une otite ~ c'est pas un virus ~ une otite ça peut

ah bon/

arriver si :: ~ euh :: ~ vous irritez votre oreille ~ ou si vous prenez froid ~ mais c'est pas un virus par contre les oreillons c'est une maladie qui se transMET ~ FACILEMENT [é : mm] ~ est-ce que vous voyez ce que c'est/ ~ est-ce que est-ce que quand vous- ça arrive souvent quand vous êtes petit ~ est-ce que vous vous souvenez quand vous

137. V : **svinka**/

oreillons

00 :11 :12

138. P1 : je sais pas comment ça s'appelle en russe ~ peut-être

139. V : euh c'est ~ quand ~ euh nous avons ~ euh des ~ des cous ~ [P1 : un cou qui :] un peu large ~ [P1 : qui gonfle] qui gonfle ~ (P1 écrit « gonfler » au tableau) comme nous ~ euh ~ nous sommes ~ euh ~ le nom pour cette maladie ~ ah : ~ ah :

140. é : cochon

141. P1 : le cochon/

142. V : cochon ~ oui (*rire*)

143. P1 : je sais pas ~ c'est ça/ ~ bizarre ~ voila et :: ~ euh ~ bon c'est très contagieux et : ~ est-ce que ~ est-ce que :: vous avez eu ça quand étiez petits/

144. V : oui ~ *tchto/ ~ boleli li mi/*

comment/ ~ si nous l'avions eue (cette maladie)

145. A : non

146. V : non ~ j'ai :: ~ j'avais

147. P1 : et justement ~ est-ce que ça vous a fait mal/

148. V : non

149. P1 : donc ~ vous avez le COU : qui ENFLE/

150. V : XXX *immounitirouet*

acquiert immunité

00 :12 :02

151. P1 : voila ~ mais si vous êtes malade une fois ~ et après ~ [V : oui] c'est fini ~ voila c'est- (*rire*)

152. é : XXX (*rire*)

153. P1 : voila ~ c'est c'est XXX c(e) qu'on appelle les maladies infantiles (*P1 écrit « enfler », « les maladies infantiles » au tableau*) ~ c'est les maladies que vous avez : ~ quand vous êtes PETIT [é : mm] ~ et : ~ vous n'êtes malade de ça QUE une seule fois ~ après : votre corps : ~ euh il est immunisé

154. A, B : XXX (*se parlent en russe*)

155. P1 : oui ~ c'est les maladies quand ~ (*A, B se parlent en russe, rient*) quand vous êtes enfant ~ c'est les maladies de la petite enfance ~ vous avez ça en général :: euh - voila donc ça : c'est- ~ euh : donc ~ les oreillons ~ alors c'est quelle définition/ ~ c'est quel numéro de définition/

156. A : deux

157. P1 : la deuxième ~ voila donc ~ les symptômes c'est quoi alors quand vous avez les oreillons/

158. B : beaucoup de fièvre [P1 : mm] ~ et : mal aux oreilles [P1 : mm]

00 :13 :03

159. P1 : voila ~ et c'est TRES contagieux ~~ alors ~ ensuite ~ la va-ri-celle ~ c'est une AUTRE maladie infantine aussi

160. és : XXX

161. A : c'est comme bo- boutons/

162. P1 : un peu comme des boutons ~ oui
163. A : et il faut euh
164. és : XXX (*parlent russe*)
165. A : ***iod zelenka***
iode zelenka (un médicament liquide qui ressemble à l'iode)
166. B : ***iod***
iode
167. P1 : avec de l'iode/
168. é : ***zelenka***
zelenka (un médicament liquide qui ressemble à l'iode)
169. A : zelenka ~ euh : ~ c'est le
170. V : un traitement comme iode ~ mais :: de : couleur verte [A : verte]
171. P1 : et pourquoi c'est la couleur verte/
172. V : c'est pour
173. A : pour : les : tous les personnes voient que ~ [V : XXX] XXX
174. P1 : parce que : seulement j'ai - je sais pas si :: ~ s'il y a une traduction pour cette chose
- 175. A : *ah* : ~ *nu tut konetchno net zelenki***
ah : ~ bien sûr il n'y a pas de zelenka ici
176. P1 : je ne sais pas ~ j'ai pas trouvé la traduction
177. V : c'est un traitement :
178. A : je pense que c'est un médicament russe

00 :14 :02

179. P1 : voila ~ parce que : ~ au niveau : de la couleur : en France ~ on avait quelque chose : ~ qui s'utilise : je pense pour les mêmes - qui a la même utilisation que votre liquide vert ~ mais chez nous c'est un liquide rose : ~ rose-rouge ~ [és : mm] comme ça (*montre son feutre*) ~ un peu rose et rouge ~ et on l'utilise pour désinfecter : ~ pour [é : oui oui oui] XXX
180. B : ***margantsovka***
margantsovka (nom d'un médicament)
181. V : ah : ~ margan - ~ margan-nol/
182. B : ***margantsovka***
margantsovka (nom d'un médicament)
183. P1 : je sais pas
184. é : XXX
185. A : couleur rouge ~ très fort
186. P1 : chez nous ça s'appelle du mercuro chrome ~ mais : -
187. V : c'est ~ c'est un peu bordeaux ~ non/

188. A : un peu bordeaux

189. P1 : mais : c'est c'est rose très foncé ~ oui ~ c'est rose très foncé

190. B : *eto ne zelenka*

ce n'est pas zelenka

191. V : et c'est permanganade/ non/

192. P1 : je sais pas ~ je ne me- je ne me suis jamais intéressée à cette chose (*rire des és*) ~ parce que je – ça ce qu'on vous met quand vous êtes très PETIT ~ quand vous êtes encore à l'école maternelle ~ après quand vous êtes GRAND vous voulez pas mettre ça ~ parce que XXX ah : ~ c'est rose ~ c'est pour les bébés

00 :14 :54

193. V : mais cette ~ cette permanganade ~ euh aide aussi ~ quand :: ~ ah : la personne ~ est : mal à :: ~ à la cœur [P1 : a mal au cœur] a mal au cœur ~ et : veut ~ vomir ~ euh :: ~ après ~ euh : cette procès ~ [P1 : il met XXX/] pour pour faire de l'in- pour faire la :: [A : détoksikatsia] la

détoxication

détoxication de l'organisme ~ quand : ~ tu as : ~ euh :: pressé ~ *oi net* ~ *s'ela* ~ quand tu as

oh non ~ mangé

[A : mangé] ~ (*B sort de la salle, son portable vibre*) quand tu as mangé quelque chose toxiquée [P1 : de ~ quelque chose de toxique] ~ de toxique ~ pour faire le la ~ la détoxication ~ il y a de ~ ah boire beaucoup de ~ eau ~ avec la permanganade ~ cette une chose ~ cette chose ~ [A : et après] et après vomir (*rire des és*) ~ c'est pour - (*rire des és*)

194. P1 : pour nettoyer ~ c'est pour purger ~ nettoyer XXX

195. V : oui

196. P1 : super

197. A : XXX purger/ (*B revient dans la salle*)

198. P1 : PURGER ~ c'est purifier de l'intérieur

199. V : *mne kajetsia* ~ *ili mi boleem tchache tchem frantsuzskie deti/* (*rire*)

il me semble ou nous tombons malades plus souvent que les petits français

00 :16 :05

200. P1 : alors mais :: ~ cette chose verte ~ mm :: je sais pas ~ c(e) qui m'a étonné ~ c'est qu'en russie ~ vous voyez [és : XXX] ~ vous voyez aussi des adultes ~ qui qui utilisent ça encore ~ c'est ça qui m'a étonné [és : mm] ~ voila ~ alors donc si on revient à la varicelle : [V : varicelle] ~ donc vous m'avez dit : ~ c'est ~ vous avez des :: vous avez des boutons ~ et

QUOI encore/ qu'est-ce que c'est avec cette maladie/ c'est ~ c'est des boutons avec quoi/
qu'est-ce que/ quel/ qu'est-ce que ça provoque/

201. V : ça provoque ~ ma ~ am ~ ça PEUT provoquer ~ ça peut provoquer ~ les euh : des ~ ah :
seitchas ~ oslojnenia ~ oslojnenia/

attendez complications

202. B : complications

203. V : les complications ~ à :: ~ à des autres ~ organes

204. P1 : ah bon/ [V : euh :] ~ peut-être ~ j'ai ~ j'ai pas ~ je suis pas très spécialiste [é : XXX]
(rire des és) ~ j'ai ~ j'ai eu toutes ces maladies ~ mais :: j'étais petite

00 :17 :08

205. V : aussi ~ aussi ah :~ cette maladie ~est : ~ a : la forme ah :~ ***seitchas ~ legkaya/***

attendez ~ légère

206. B : légère

207. V : légère [P1 : oui] ~ seulement mm : ~ quand la personne ~ est : peu ah : ~ [P1 : petite]
petite et quand la personne est grand ah : ~ [P1 : plus âgée] plus âgée ~ cette : maladie ~ peut :
~ provoquer ~ causer : ~ des complications et : - [P1 : mm]

208. P1 : et justement quand vous avez la varicelle ~ les boutons ~ vous les avez où/

209. V : t- tout

210. B : tout

211. V : partout

212. P1 : sur tout ~ le corps : ~ oui ~ et qu'est-ce qui PROVOQUE ces boutons ~ justement :/ ~
est-ce que est-ce que c'est : une maladie : euh ~ agréable/

213. V : non ~ ça provoque ***tchesotka***

envie de se gratter

214. P1 : qu'est-ce que vous voulez faire/

215. V : euh ::

216. P1 : vous voulez VOUS :

00 :18 :00

217. V : le désir à ::

218. P1 : de se *(rire de P1)*

219. V : de se :: *(P1 écrit au tableau « se gratter »)*

220. V : XXX *(en russe)*

221. B : ***net***

non

222. P1 : voila ~ se gratter faire ça (P1 se gratte)

223. V : se gratter

224. P1 : se gratter

225. P1 : voila ~ bon ~ SE GRATTER ~ c'est votre action ~ c'est c(e) que vous faites ~ pour :: -
euh parce que vous pensez que ça peut vous calmer ~ et DEMANGER ~ c'est l'action de : de
ces boutons ~ on va dire : ~ c'est l'effet de cette maladie ~ cela démange ~ ça vous gratte ~
qu'est-ce qui [V: XXX (en russe)/] démange aussi/

226. B : *tchechitsia*

cela démange

227. V : ah

228. P1 : par exemple ~ piqure de moustique (P1 écrit au tableau « démanger – ça démange »)

00 :19 :07

229. V : et :: ~ si la personne ~ mm :: ~ se gratte [P1 : mm] ~ ah :: ~ ces : ~ ces bouts ~ ah ::
[P1 : les boutons/] ~ les boutons ~ oh : ~ vont à rester

230. P1 : mm ~ ils vont lais- ~ c'est pas les boutons ~ qui vont rester

231. V : c'est pas des boutons mais : ~ les : ~ euh : ~ *takie sledy ~ chramy* [A : *chramy*]

ces traces cicatrices

cicatrices

232. B : traces

233. P1 : ils laissent ~ [V : ils laissent] des traces ~ [V : des traces] des traces : ~ des marques : ~
(P1 écrit au tableau laisser des traces/marques) et justement ~ comment on appelle : euh : ~
les traces ~ les marques ~ bon ~ on les appelle les boutons de varicelle ~ et aussi : ~ quand
vous avez une blessure ~ c(e) que vous voyez encore : ~ si vous vous coupez ~ après même
quand vous êtes guéri ~ vous voyez encore la TRACE de la coupure sur la peau ~ comment ça
s'appelle/

00 :20 :04

234. V : *chram* (rire des és A et B)

cicatrice

235. P1 : et en français/ (P1 pose sa question en souriant)

236. V : *ne znayu*

je ne sais pas

237. V : cix : (A dit à B : XXX *znaet roussky*)

connaît russe

238. P1 : une ci-ca :

239. V : cicatrice (*V rit*)(*P1 écrit au tableau « une cicatrice »*)
240. P1 : d'accord ~ alors ~ donc ~ là pour la varicelle ~ c'est quelle : euh ~ c'est quelle définition/ ~~ dans la liste/
241. és : euh : ~ le troisième
242. P1 : le troisième ~ mm ~ il y a une autre maladie : qui ressemble à la varicelle ~ il y a deux maladies qui se ressemblent beaucoup ~ aussi avec des boutons/
243. V : **SPID** (*les és rient*)
SIDA
244. B : SIDA
245. P1 : vous trouvez que ça ressemble/
246. V : SIDA/

00 :21 :00

247. P1 : non ~ on parle des maladies infantiles ~ des maladies pas GRAVES ~ quand vous êtes petit euh : ~ vous pouvez avoir les oreillons ~ la varicelle ~ et une autre maladie qui ressemble aussi :: ~ ça aussi : ~ ça vous gratte aussi : ~ c'est rouge
248. B : c'est ~~ **lichay**/
une teigne
249. V : **net ~ eto krasnoukha**
non c'est la rubéole
250. A : XXX
251. B : XXX
252. V : XXX **konetchno ~ tol'ko ia ne pomniu ee simptomu**
bien sûr seulement je ne me souviens plus de ses symptômes
253. P1 : XXX la rougeole
254. V : ah ~ la rougeole
255. A : XXX
256. B : **krasnoukha**
la rubéole
257. V : cette maladie ~ est très dangereuse ah : ~ (*rire*) si la personne ~ est ah : ~ enfantée
258. P1 : enfantée/
259. V : mm ~ enfante
260. P1 : comment ça/ enfanté/
261. é : **beremennaya**
enceinte
262. V : ah : (*rire*)
263. é : c'est ~ c'est : (*les és cherche dans le dictionnaire le mot « enceinte »*)

264. B : *tchto/*
quoi
265. é : XXX (*en russe*)
266. V : *ia khotela skazat' beremenna ~ no vidimo-*
je voulais dire enceinte mais évidemment
267. P1 : est-ce que vous pouvez expliquer/ ~ si elle a quoi/ ~ cette personne/
268. V : si ~ si ~ si cette personne ~ la femme ~
269. A : c'est la femme ~ oui
270. V : oui ~ la femme
271. é : attend l'enfant
272. V : attend l'enfant ~ oui ~ va ah : ~ eh ~ [é : enceinte (*trouve dans le dictionnaire*)] [P1 : enceinte] enceinte ~ oui

00 :22 :09

273. P1 : oui
274. A : imprintona (*A imite le mot enceinte, rire*)
275. V : empreinte
276. A : *ti skazala* empreinte
tu as dit empreinte
277. é : XXX (*en russe*)
278. é : enceinte
279. P1 : voila
280. A : *interesno vse tchto vratchi rasskazyvaiut ~ kogda boleech'*
il est intéressant ce que disent les médecins quand on est malade
281. é : XXX (*en russe*)
282. P1 : alors ~ et qu'est-ce qu'on fait donc ~ pour ~ pour se protéger de : ~ de ce type de maladie:/ qu'est-ce qu'on :: ~ qu'est-ce qu'on peut faire:/
283. V : on peut faire des :: ~ ins ~ inv ~ in
284. P1 : alors ~ des injections/ ~ [V : XXX] ÇA a un nom spécial ~ ça a nom spécial ~ parce qu'on vous fait une injection d'une : ~ d'un petit virus ~ d'une petite partie du virus ~ pour apprendre ~ à se protéger justement ~ et ça a nom spécial
285. V : pilule
286. B : *vaktsina*
vaccin
287. P1 : un vaccin
288. B : un vaccin

00 :23 :03

289. P1 : voila ~ faire un vaccin ~~ voila ~ ici vous avez le verbe dans la ~ dans la définition
VACCINER ~~ donc ~ par exemple en en russie : ~ vous : avez été vaccinées pour quelle
maladie/ ~ est-ce que c'était OBLIGATOIRE ~ de se vacciner/

290. V : *ejegodno*

chaque année

291. A : à l'école

292. P1 : à l'école ~ oui

293. A : à l'école ~ *detskiy sad*

école maternelle

294. B : c'est à l'école ~ c'est :: ah :: *detskiy sad/* (B demande aux és)

école maternelle

295. A : kinder-garten

296. P1 : XXX en français (P1 rit)

297. A : non/

298. V : *mejdou protchim* rougeole *eto kor'*

à propos la rougeole c'est la rougeole

299. A : *kor' /*

rougeole

300. V : *da ~ eto ne krasnoukha ~ eto nam pokazalos' ~ tchto tipa o* rouge

oui ce n'est pas la rubéole il nous a paru que oh rouge

301. é : *krouto* (rire des és)

cool

302. P1 : peut-être à la RUBEOLE : ~ que vous avez pensé [V : XXX] ~ vous avez peut-être
pensé à la rubéole tout à l'heure

303. V : peut-être ~ rubéole

00 :24 :00

304. V : XXX

305. B : j'étais vaccinée de :: rougeole ~ c'était obligatoire ~ il y a beaucoup de vac- vac- ~ [P1 :
vaccins] vaccins obligatoires

306. P1 : oui ~ est-ce que vous vous souvenez ~ pour quelle maladie : ~ vous devez être vaccinée/

307. A : moi je ne sais pas ~ parce que ~ si tu viens ~ à la polyclinique XXX ~ et je ne sais pas

308. P1 : alors ~ on te ~ on te pique [A : on te pique] ~ mais on te dit pas pourquoi (rire des és)

309. A : oui (A rit)

310. P1 : d'accord ~ bon ~ très bien
311. V : pour la grippe aussi
312. és : XXX
313. P1 : c'est pas obligatoire ~ c'est conseillé
314. V : non ~ non ~ c'est ~ c'était obli- ~ obligatoire ah :: ~ une fois ~ dans notre école ~ quand
j'ai :: - il y ~ il y avait : ~ une épidémie
315. P1 : mm
316. B : ben c'est : ~ c'est ~ injection ~ c'est pas -
317. V : injection/
318. B : oui
319. P1 : ah bon/ ~ non ::

00 :25 :02

320. V : **a kakaia raznitsa/** (V demande à B)
quelle est la différence
321. B : **vaktsina eto** XXX
vaccin c'est
322. V : **a** XXX/
et XXX
323. B : **ia dumaiu tchto eto ah ::** ~ [V : **protiv**] **protiv** ~ **tela protiv** ~ contre ~ ah :
je pense que c'est ah :: ~ [V : contre] contre ~ les anticorps ~ contre ~ ah :
324. V : contre (*rire des és*)
325. P1 : alors ~ bon ~ la VARICELLE alors ~ C'EST ~ la définition trois ~ alors il nous reste
une maladie ~ il nous reste encore une maladie dans cette leçon
326. A : c'est une m ~ maladie ~ désagréable
327. P1 : oui ~ oui
328. V : intestinale/
329. P1 : oui
330. é : **tchto eto takoe/**
qu'est-ce que c'est/
331. P1 : c'est une infection des intestins : ~ les intestins ~ [é : **eto jeloudotchny XXX**]
c'est intestinal XXX
c'est les TUBES ~ les TUYAUX ~ que vous AVEZ : ~ dans le ventre
332. P1 : mais vous pouvez avoir ~ une infection intestinale ~ à CAUSE de quoi/
333. A : manger quelque chose

00 :26 :00

334. B : ah :: ~ avec ~ quelque chose/ (*rire des és*) ~~ manger quelque chose avec quelque chose
335. P1 : mais si vous mangez quelque chose de ~ de ~ de comment/
336. B : peut-être la viande avec :: ah : ~ part de virus ou :
337. P1 : mm ~ de la nourriture avec un virus ~ de la viande aussi : ~ peut-être : ~ qui ~ qui a quel problème encore/ ~ la viande était peut-être NORMAL ~ MAIS : ~~ ça pourrait être une viande comment/
338. B : in ~ infectuée/
339. P1 : infecTÉE
340. B : infectée
341. P1 : oui ~ mais aussi ~ par exemple ~ quand vous achetez de la viande : ~ sur l'étiquette ~ vous avez une date
342. B : ah : c'est -
343. é : **srok godnosti**
la date limite
344. P1 : cela veut dire ~ que vous l'avez mangée ~ quand/ cette viande
345. V : avant euh : ~ [B : après] cette date
346. P1 : AVANT la date/
347. V : après
348. P1 : après
349. V : après le :: ~ **posle**
après
350. P1 : la date
351. A : **posle limita**
après le limite
352. P1 : la date limite

00 :27 :03

353. B : ah :: ~ no :: ~ nous devons manger ~ AVANT cette date
354. P1 : oui ~ avant la date ~ limite ~ voila ~ et vous pouvez avoir une infection : ~ si vous mangez la viande ~ APRÈS cette date ~ parce que ~ qu'est-ce qui se passe ~ après cette date ~ la viande ~ elle commence :: à : ~ à avoir quoi/
355. V : avoir des bactéries
356. P1 : à avoir des bactéries ~ voila ~ la viande elle devient vieille ~ elle est plus bonne ~ donc ~ une viande après la date ~ qui : euh : ~ qui ~ qui devient mauvaise ~ on appelle ça ~ une viande avariée (*P1 écrit « avariée » au tableau*) ~ un produit en général

357. P1 : voila ~ il n'est plus bon (*V sort de la salle*)

00 :28 :07

358. P1 : voila ~ la - ~ vous avez DÉPASSÉ la date limite ~~ pour la consommation de cette viande ~ ou du produit

359. P1 : donc ~ avec quel produit vous devez faire attention/ ~ il y a la viande : ~ et quoi encore/

360. B : des produits du lait

361. P1 : oui ~ alors ~ les produits DE lait ~ alors ~ on a l'adjectif ~ pour dire ~ qui qui est fait avec du lait ~ les produits lai ::

362. B : lai ~ laïques

363. A : laïques (*A rit*)

364. P1 : laïques/ ~ non (*les és rient*) ~ on ne parle pas de la religion ~ lai :: tiers

365. B : ah

366. P1 : voila ~ laitiers ~~ (*P1 écrit « laitier » au tableau*) un produit laitier ~~ mm ~ alors dans la viande aussi il y a - ~ quelle viande est :- ~ peut-être quel type de viande ~~ est la plus délicate/ il faut faire très attention/

00 :29 :10

367. B : tous les types de *miasa*
viande

368. P1 : mais quel - ~ il y a peut-être un type de viande qui :: ~ qui : ~ qui va être avarié plus vite/

369. A : je ne sais pas ~ moi ~ je préfère ~ ne pas savoir la XXX ~ de la repas : ~ qui provoque les maladies ~ parce que : ~~ ça m'énerve (*B et P1 rient*)

370. P1 : d'accord

371. B : mais : ~ mais ce quel type/ c'est : -

372. P1 : mais par exemple ~ c(e) qui ~ c(e) qui est plus difficile à conserver ~ ça peut être le poulet

373. B : mm

374. A : vraiment/

00 :29 :45

375. P1 : le poulet ~ ça peut être ~ plus difficile à conserver ~~ il se conserve MOINS bien ~~ voila le poulet supporte le moins bien la chaleur : ~ le changement de : ~ de ~ de température

~ et cetera ~ voila ~ alors ~ euh :: ~ donc ~ ça ~ c'est quelle définition alors la grippe/ ~ [é : l'inf -] l'infection intestinale ~ pardon ~ donc ~ vous pouvez avoir ça ~ c'est la quatre ~ vous pouvez avoir ça ~ si vous avez mangé quelque chose qui n'est pas bon ~ mais PARFOIS c'est :: ~ c'est pas forcément de votre faute vous ~ n'avez rien fait ~ mais vous pouvez tomber malade quand même ~ avoir exactement les mêmes symptômes ~ il y a des périodes dans l'année ~ où vous pouvez aussi être malade comme ça : ~ mais c'est PAS ~ À CAUSE de c(e) que vous avez mangé ~ on peut appeler ÇA ~ la grippe :

376. A : la grippe/

377. P1 : la grippe ~ intestinale

378. A : ah : intestinale

379. P1 : voila~ vous pouvez aussi avoir une grippe ~ intestinale ~ si un virus qui court

380. B : *stranno XXX takoi tip ~ jeloudotchny grip ~ ou moikh znakomikh XXX*

bizarre XXX c'est un type de grippe intestinale ~ mes connaissances ont eu XXX

381. A : *eto pravda ~ jeludotchnyy gripp ~ ia perebolela v piatom klasse*

c'est vrai~ la grippe intestinale ~ j'ai l'ai eue en cinquième

00 :31 :11

382. P1 : voila ~ bon ~ d'accord ~ alors ~ ensuite ~ pour le cinquième ~ est-ce que ~ vous avez ~ euh ~ est-ce que vous avez déjà eu un problème ~ on va dire un ACCIDENT CORPOREL par exemple ~ est-ce que vous vous êtes déjà CASSÉ quelque chose/~ ou FOULÉ peut-être ~ pas cassé ~ mais ~ foulé/

383. A : une fois j'ai foulé mon doigt

384. P1 : alors ~ fouler le doigt/

385. A : oui

386. P1 : et qu'est-ce ~ est-ce- qu'est-ce que vous avez pu faire/

387. A : ah :: ~ je suis allée au ~ chirurgien

388. P1 : chez le chirurgien

389. A : oui et il m'a dit que ~ je n'ai rien cassé

390. P1 : ouais

391. A : j'ai vu ~ bon

392. P1 : et je suis partie/

393. A : et il m'a donné un gel

394. P1 : ouais ~ et il- ~ et pas de bandage/ rien/

395. A : pas de bandage parce que ce n'était pas sérieux ~ et ~ et c'était facile ~ seulement le gel

00 :32 :01

396. P1 : ah oui ~ (*rire des és*) ça va/ ~ donc ~ vous : vous n'avez jamais eu euh : ~ de d'accident sérieux /
397. A : oui
398. P1 : mm ~ et qu'est-ce qui ~ qu'est-ce qui peut arriver souvent si si on tombe/ qu'est-ce qu'on peut avoir si on tombe/ une personne qui tombe ~ qu'est-ce qui peut lui arriver/
399. B : il peut casser la jambe
400. P1 : alors ~ casser la jambe ~ de qui/ ~~ attention ~ il peut casser la jambe ~ on comprend pas ~ casser la jambe ~ mais quelle jambe/
401. B : ah : ~ sa sa :: [P1 : sa jambe] jambe
402. P1 : oui ~ et pensez en général ~ es- utiliser plutôt un : un verbe pronominal (*V revient dans la salle*) ~ utiliser de préférence SE ~ CASSER ~ quelque chose
403. A : se casser -

00 :32 :46

404. P1 : parce que si vous dites ~ par exemple ~ il a cassé sa jambe ~ c'est un peu bizarre ~ on va se dire il a cassé sa jambe ~ ça veut que comme ça ~ tiens ~ qu'est-ce que je fais aujourd'hui/ ~ op (*P1 est debout, elle prend un crayon et imite le geste de le casser*) ~ je casse ma jambe ~ [A : mm] voila ~ se casser c'est - ~ on comprend plus c'est l'idée que : euh ~ c'est pas volontaire ~ c'est un accident ~~ voila ~ préférez utiliser se casser quelque chose ~~ (*P1 écrit au tableau « se casser qch »*) voila ~ quand vous parlez ~~~ voila ~ donc ~ bon vous pouvez vous casser la jambe si vous tombez ~ mais : ~ euh (*les és se parlent entre elles à mi-voix*) ~ vous pouvez avoir quelque chose qui est moins euh : [A : *tchto takoe* avoir le mal de mer/

qu'est-ce que c'est

(*A pose la question à mi-voix aux autres és*) B : *tchego*/ V : *morskaya bolezn'* A : *morskaya*

quoi/ le mal de mer le mal de mer

bolezn'?] qui qui ~ quelque chose qui est moins grave ~~ que - je pense qui a pu vous arriver à vous aussi [B : *rastiajenie kak budet ili vyvikh*/ (*B pose la question à mi-voix aux*

comment dit-on une foulure ou une entorse

autres és)]

405. é : ah : fouler
406. P1 : une foulure
407. é : une foulure
408. é : *vyvikh*/
une entorse

409. A : **vyvikh/** ~ foulure

une entorse

00 :34 :01

410. V : **a** se faire mal à un doigt **tcho eto/**

et qu'est-ce que c'est se faire mal à un doigt

411. P1 : se faire mal à doigt ~ ben ~ vous avez mal ~ c'est pas casser ~ mais vous avez très mal

412. V : et aussi ~ entorse

413. P1 : une entorse/ ~ c'est un peu comme une foulure

414. V : mm

415. P1 : c'est - ou - c'est - ~ le bras ou la jambe par exemple a été tordu (*Le portable de V vibre, elle sort de la salle*)

416. P1 : qu'est-ce que vous faites si vous avez une entorse/

417. B : ah : ~ on doit fixer ~ ce ~ cet ~ cet organe

418. P1 : alors ~ immobiliser le membre ~ voila ~ organe c'est à l'intérieur

419. B : c'est :

420. P1 : le membre

421. B : le membre

422. P1 : mm

423. B : euh : ~ avec euh : ~ comment on peut dire ~ c'est cette chose spéciale c'est le :

424. P1 : une bande/

00 :35 :02

425. B : oui ~ avec une bande

426. P1 : oui ~ donc vous pouvez ~ im-mo-bi-li-ser

427. B : immobiliser

428. P1 : voila ~ la jambe ou : le poignet ou : - ~ alors vous - avec une bande ~ parce que qu'est-ce qui se passe quand vous avez une foulure ou une entorse/ ~ qu'est-ce qui se passe avec votre articulation/

429. B : c'est : ~ c'est gonfle

430. P1 : ça peut GONFLER ~ ça peut ENFLER ~ voila ~ et qu'est-ce que vous pouvez mettre aussi dessus/

431. B : euh :: ~ aussi : médicament:/

432. P1 : mm ~ voila vous pouvez mettre un GEL [B : **gel**] dessus ~~ mm ~~ voila ~ et quel résultat vous pouvez avoir si : vous marchez et vous tombez par terre/ ~ quel résultat vous pouvez avoir sur le corps/ ~ qui qui est visible ~ que vous pouvez voir (*V rentre dans la salle*)
433. és : euh :

00 :36 :03

434. B : *kak siniak budet/*

comment dit-on un bleu

435. V : *siniak/ ne znaiu* ~ ah : hématome/

un bleu/ je ne sais pas

436. P1 : un hématome ~ [é : bleu] un bleu ~~ voila ~ avoir un bleu par XXX ~~~ alors ~ rien du tout ~ et avoir le mal de mer ~~ c'est quoi/ ~ c'est ::

437. A : c'est : vomir si tu : euh

438. P1 : dans quelle situation/

439. B : si tu as ah : ~ dans le bateau

440. A : dans le bateau

441. P1 : oui/ ~ seulement dans le bateau/

442. A, B : dans l'avion

443. P1 : oui ~ dans les : ~ transports

444. B : oui ~ dans les transports

445. P1 : voila ~ si vous ne **SUPPORTEZ PAS** ~ les transports ~ [é : mm] est-ce que vous euh : ~ est-ce que vous ~ vous supportez bien les différents transports/

00 :36 :59

446. A : pas mal

447. P1 : pas mal/ ~ en général ça va/

448. A : oui

449. P1 : d'accord ~~ bien ~ mais vous avez déjà pris le bateau/ par exemple

450. A : oui ~~ mais : tout va bien

451. P1 : ça va ~~ d'accord ~ bien ~ et : je ne sais pas ~ quand vous ~ quand vous quand vous utilisez : euh : - ~ vous voyez les manèges les attractions/

452. B : manège/

453. P1 : c'est pas les transports ~ un manège une attraction ~ vous voyez les : mm - ~ si vous allez au parc gorky ~ vous pouvez -

454. é : ah

455. P1 : voila ~ vous allez être retournée dans tous les SENS ~ est-ce que ça vous supportez bien/
456. A : oui ~ peut-être la tête un peu tourne ~ mais
457. P1 : la tête tourne ~ un peu
458. A : un peu (*A rit*)
459. B : non
460. P1 : non/
461. B : moi ~ c'est c'est un peu ~ rien (*B rit*)
462. P1 : ça ne fait rien
463. B : oui
464. P1 : tant mieux ~ mais justement quand euh : ~ quand vous sortez de ces attractions est-ce que vous marchez normalement/

00 :38 :00

465. A : oui
466. B : oui
467. A : mais : je préfère mm
468. P1 : vous n'avez pas la tête qui tourne/
469. B (*demande à V*) : véra/
470. A (*demande à V*) : tu as la tête qui tourne/ (*A rit*)
471. V : XXX tourne [P1 : elle a XXX]
472. A : je préfère prendre ami
473. P1 : une amie
474. é : XXX (*rire des és*)
475. A : et allez ensemble (*A rit*)
476. P1 : oui ~ et marchez ensemble ~ et ZIGZAGUEZ ensemble~ (*rire des és*) voila~ bien~ bon ~d'accord ~bien ~alors ~ bon~ on va passer au cahier alors~ je vous ai donné deux exercices dans le cahier ~ alors (*rire des és*) c'était page soixante-onze dans votre cahier (*P1 ouvre le cahier d'exercice, cherche la page 71*)

00 :38 :59

477. P1 : alors~ activité cinq page soixante-onze
478. B : on a déjà corrigé avec marina

479. P1 : avec marina/~ bon~ mais tant mieux alors ~ bien ~~~ a-lors ~~ bon ~~~ (*les és se parlent à mi-voix*) alors ~ est-ce que ~ est-ce que vous aviez ~ vous aviez commencé le lexique sur les animaux ou pas

480. és : non

481. P1 : non/d'accord~~ (*P1 distribue des feuilles*) voila ~ donc essayez de relier alors tout ce que vous RECONNAISSEZ ici

Groupe 2

Groupe 2

P2 : enseignant,

é : étudiant(e),

és : étudiant(e)s,

K : Kira (étudiante),

T : Tamara (étudiante),

M1 : Marina 1 (étudiante),

M2 : Marina 2 (étudiante),

S : Serguey (étudiant)

00 :00 :00

1. P2 : bien ~~ alors (*P2 soupire*) (*M1 tousse*) ~ attention (*P2 s'adresse à une é qui sort ses manuels*) ~~ bon ~ alors aujourd'hui on va finir la leçon : ~ nu-mé-ro neuf ~ que vous aviez dû commencé avec ~ euh (*P2 feuillète la fiche de liaison du groupe*) ~ que vous avez euh ~ presque fini déjà hein ~ il nous reste une page ~~ de civilisation ~ à moi ~~ j'aimerais bien qu'on commence ~ par : les : exercices ~~ je vous avais donné pas mal d'exercices ~ à faire : ~ XXX
2. M2 : beaucoup d'exercices
3. P2 : c'était beaucoup/
4. M2 : mm
5. P2 : page cent quatorze (*P2 écrit au tableau les exercices du devoir*) ~~ page cent dix-sept ~ dix-huit ~~ plus ~ l'exercice ~ numéro treize ~ page soixante-quinze ~~ c'est ça/

00 :01 :08

6. és : mm
7. P2 : je ne me suis pas trompé/ ~ bien (*P2 cherche les exercices dans son manuel*) ~~ alors à la page cent quatorze ~ on avait fait quoi dans cette page de :- le lexique/ ~ on avait commencé par quoi/
8. M2 : par les mots
9. P2 : on avait ~ simplement : euh : ~ étudié le lexique ~ vous n'avez pas commencé à répondre aux questions/
10. M2 : non
11. P2 : moi j'ai noté simplement lexique page cent quatorze ~ donc on avait fait aucun exercice

12. é : mm

13. S : bonsoir (*S arrive en retard, ouvre la porte*)

14. P2 : bonsoir/ ~ comment ça va/

15. S : très bien ~ *snatchala uvidel vas i podumal tchto* (*S s'adresse à l'observatrice*)
au début je vous ai vue et j'ai pensé

16. és : la vache (*rire*)

17. S : oh :

18. P2 : ah oui ~ c'est vrai

19. S : excusez-moi XXX

20. P2 : on t'explique (*P2 s'adresse à l'observatrice*) ~ on a mis en classe euh ~ la vache

21. S : j'ai vu : ~ j'ai vu : euh la fille et : euh j'ai pensé que : ~ il n'y a pas de classe aujourd'hui ~
(*rire des és*)

00 :02 :02

22. P2 : ah bon/ ~ tu connais la vache ~ oui/ (*s'adresse à l'observatrice, veut expliquer ce que c'est la vache*)

23. Observatrice : tu m'as expliqué

24. P2 : d'accord ~ ben je vais ~ qu'est-ce qu'on a utilisé comme vache/ ~ qu'est-ce qu'on peut utiliser/ ~ je vais chercher (*P2 quitte la salle 00 :02 :15, les és se parlent en russe*)

00 :03 :08

25. P2 : alors ah :: donc ~ le le lexique (*MI tousse*) vous avez ~ étudié le lexique ~ de la page ~ cent quatorze ~ je vous ai demandé de ~ finir la page ~ [és : mm] d'excepté l'exercice trois ~ hein [é : oui] ~ bien l'exercice un ~ qui peut me décrire : l'un des deux tableaux/ (*les és cherchent l'exercice dans leurs manuels*)

26. P2 : qui est motivé pour décrire un ~ ou ~ l'autre ~ tableau/

27. K : ah :: je peux/

28. P2 : on vous écoute ~ vous avez choisi quel tableau/

29. K : deuxième

30. P2 : le deuxième ~ celui de droite/ ~ le tableau de droite XXX

31. K : oui

00 :04 :03

32. K : ah : le deuxième image nous présent une homme âgé

[...]

00 :17 :52

33. P2 : quant au :: ~ quant au nu ~ c'est pareil ~ vous avez employé le bon euh : le lexique adapté en tout cas : ~ vous avez fait des phrases variées : ~ les XXX ~ pas de : ~ rien de : ~ rien de particulier ~ d'accord ~ on continue :: je crois que le numéro deux ~ on a fait ensemble [é : oui] le visage ~ sourcils ~ yeux ~ cils ~ nez ~ bouche ~ on avait fait ça/ ~ ah/ ~ d'accord ~ ah :: ~ ah : ~ retrouvez dans la liste ci-dessous le nom des maladies qui présentent les symptômes suivants (*P2 lit la consigne dans le manuel*) ~ c'est l'exercice numéro quatre ~ alors ~ lisez-nous ~ numéro un ~ marina ~ s'il vous plaît
34. M2 : moi/ ~ (*M1 tousse*) le malade tousse ~ éternue ~ se mouche ~ a souvent mal à la tête et à la gorge ~ il a des courbatures ~ et de la fièvre (*M2 lit*)
35. P2 : oui ~ séparez bien les mots ~ A ~ SOUVENT ~ MAL ~ À ~ LA ~ TÊTE ~ et ~ à la gorge
36. M2 : et à la gorge ~ oui [P2 : oui] ~ je pense que c'est la grippe
37. P2 : vous pensez ~ QUE ~ c'est LA GRIPPE/
38. M2 : oui
39. P2 : qu'en pensez-vous/ ~ les autres
40. és : aussi
41. S : euh ~ aussi ~ aussi (*rire des és*)
42. P2 : demandez à marina (*P2 parle de M1*) tout à l'heure quels sont les symptômes de sa maladie (*rire des és*) ~ ah :: ~ serguey ~ le deuxième

00 :18 :53

43. S : le malade est généralement très jeune : ~ a beaucoup de fièvre ~ et a mal aux oreilles ~ il est très contagieux (*S lit*)
44. P2 : oui ~ ça c'est quelle maladie/
45. S : la varicelle
46. P2 : oui ~ c'est c(e) qu'on appelle une maladie en-fan-tine ~ une maladie d'enfant ~ une maladie infantine [S : infantine] ~ ah : ~ kira
47. K : euh le malade est : ~ également contagieux ~ et il a beaucoup de : ~ boutons ~ actuellement on vas- ~ vaccine ~ souvent les enfants ~ contre cette maladie ~ je pense que c'est les oreillons
48. P2 : pardon ~ je me suis trompé ~ le deuxième c'est ~ c'est le deuxième les oreillons ~ hein
49. S : deuxième/ [é : XXX je pense que XXX]

50. P2 : oui ~ quand on a mal aux oreilles : ce sont les oreillons ~ une maladie infantine
51. S : ah ~ boutons ~ boutons
52. P2 : oui ~ et la phrase troisième ~ la varicelle est une maladie : plus grave ~ la la varicelle ~ les oreillons ~ il suffit d'attendre ~ donc XXX on attend ~ on reste au chaud : ~ c'est une maladie qu'on a UNE FOIS dans sa vie ~ ensuite on l'a plus jamais ~ euh : ~ la varicelle ~ c'est une maladie plus grave ~ [les és : mm] le malade est également contagieux ~ et il a beaucoup de BOUTONS ~ actuellement ~ on vaccine souvent ~ les enfants contre cette maladie (P2 lit) ~ [M1 : je ne suis pas contagieuse (M1 parle à une é à mi-voix)] donc ~ le numéro trois c'est la varicelle ~ pardon ~ je pensais à autre chose [les és : mm] ~ je n'ai pas fait attention ~ le dernier point ~ on a tous compris ~ hein/ ~ que c'était le : ~ ce que c'était ~ pouvez-vous nous lire ça ~ tamara ~ s'il vous plaît

00 :20 :10

53. T : ah : ~ le malade vomit ~ a mal au ventre ~ a la diarrhée ~ ne peut rien manger ~ euh : ~ mais doit boire beaucoup ~ pour éviter ~ de se déshydrater
54. P2 : oui
55. T : c'est une infection ~ *instinale*
56. P2 : in-tes-ti-nale
57. T : intestinale
58. P2 : oui ~ savez-vous ce que c'est les intestins/ ~ c'est euh ~ un organe qui part de l'estomac ~ et qui ~ aboutit ah : à l'anus ~ ah : ~ voilà donc c'est une infection ~ pas de problèmes de lexique ici/ ~ tout est clair/
59. S : oui
60. P2 : bien ~ alors marina (P2 s'adresse à M1) quels sont vos symptômes/ ~ vous avez l'air un peu malade ~ quels sont les symptômes de : votre : maladie/ ~ dites-nous ça
61. M1 : ah :
62. P2 : expliquez aux autres ~ on va essayer de deviner ensemble un cours un petit peu de la médecine : ~ sauvage ~ sans ~ sans diplôme ~ j'espère qu'on ne va pas se faire arrêter

00 :20 :56

63. M1 : ah : ~ j'ai ~ un ~ un *rhumure* ~ je tousse ~ et : ~ j'ai mal à la gorge un peu
64. P2 : vous avez mal à la gorge ~ vous toussiez : ~ d'accord
65. M1 : j'ai un rhume [M2 : un *rhumure*] ~ rhume (M1 feuillette le manuel) [M2 : *rhumé*] *rhumé*
66. P2 : XXX cela vous attrape ~ vous savez que - ~ vous êtes allée chez le médecin/

67. M1 : non ~ ma mère est : ~ ma mère a ~ euh : [é : XXX] l'enseignement médical
68. P2 : d'accord [é : ah :] ~ ok ~ d'accord ~ quelles questions vous lui posez ~ d'autres ~ pour connaître d'autres symptômes
69. S : ah : ~ est-ce que ~ est-ce que tu as : ~ la température [P2 : DE LA température] [M2 : de la température] ~ de la température/
70. M1 : aujourd'hui non
71. P2 : aujourd'hui non
72. M1 : non
73. P2 : d'accord ~ quelle autre question on peut lui demander/
74. K : qu'est-ce que tu as :: ~ le surmenage/ (*les és, P2 rient*)
75. P2 : donc ~ vous voulez dire de la fatigue
76. K : oui
77. P2 : est-ce que tu es fatiguée/ ~ est-ce que vous êtes fatiguée/
78. M1 : après faire ~ mon devoir ~ un peu
79. P2 : ah : (*rire des és et de P2, les és se parlent, font des commentaires de la réplique*)
80. P2 : XXX c'est de la fatigue nerveuse XXX oui qui vaut mieux de : de la fatigue physique ~ qu'est-ce qu'on peut lui demander de l'autre/

00 :22 :00

81. M1 : je ne suis pas contagieuse
82. é : XXX (*rire des és et de P2*)
83. P2 : XXX contagieuse ~ ah ~ on a une grippe de –
84. T : quel médicament tu : utilises pour ~ guérir/
85. M1 : je ~ mm : ~ ah :
86. P2 : dites-les-nous ~ c'est pas grave
87. S : ah :
88. P2 : attention ~ on a parlé des symptômes ~ vous parlez déjà vous de remède euh :
89. T : ah ~ excusez-moi
90. P2 : non ~ c'est pas grave
91. M1 : ah : ~ je :s ~ je me gar-ga-riser ~ euh [P2 : il faut conjuguer le verbe] ~ je ~ je me ~ je me gargarise [P2 : bien] ~ mon gorge ~ ah : [P2 : forcément la gorge] ~ la gorge
92. P2 : je vous XXX la soigner ~ vous XXX deux fois ~ trois fois comment/
93. M1 : trente minutes
94. P2 : un liquide pour la gorge ~ donc ~ se gargariser c'est forcément la gorge ~ il ne faut pas préciser ~ je me gargarise ~ vous pouvez dire par contre deux fois par jour ~ trois fois ~ quarte fois XXX

95. M1 : XXX cinq ~ fois

96. P2 : cinq fois par jour

97. M1 : mm

00 :22 :57

98. P2 : qu'est-ce qu'on peut lui poser ~ d'autres questions/ ~ est-ce que tu as des ~ courba- ~ est-ce que vous avez des courbatures ~ par exemple [M1 : non] vous pouvez demander ça ~ la douleur ~ euh ~ on peut parler de la fièvre ~ la contagion

99. S : est-ce que tu te mouches/

100. M1 : mouches/ (*M1 cherche dans son cahier la traduction du mot « se moucher », P2 rit*)

101. P2 : oui ~ qu'est-ce qu'elle dit dans la ~ dans la situation ~ qu'est-ce qu'elle dit à une femme ~ elle DIT ~ deuxième ligne ~ de la page cent dix

102. S : cent dix

103. P2 : à la deuxième ligne de XXX ~ j'ai-le

104. S : deuxième ligne/

105. P2 : J'AI LE NEZ

106. M1 : qui coule

107. P2 : est-ce que vous avez le nez qui coule/

108. M1 : oui

109. P2 : d'accord ~ plutôt que se moucher

110. M1 : les yeux qui pleurent

111. P2 : vous avez les yeux qui pleurent :: [M1 : non] ~ est-ce que vous avez la bouche desséchée/ ~ les oreilles qui fonctionnent à l'envers/ (*P2 cite un extrait du texte introductif dans le sujet « les problèmes de la santé » du manuel p.110*) (*rire des és*) ~ c'est juste ça alors/ ~ vous n'êtes pas contagieuse avec un rhume/

112. M1 : je ne suis pas

00 :23 :47

113. P2 : ça va alors ~ c'est bien ~ vous êtes la bienvenue ~ d'accord ~ bien ~ ah :: ~ exercice numéro cinq ~ pouvez-vous racontez une anecdote ~ ayant trait à ~ un problème de santé (*P2 lit la consigne dans le manuel*) ~ on vous a donné un petit peu de : lexique (*P lit des expressions dans le manuel*) ~ avoir mal à l'estomac ~ ou avoir mal à ~ la ~ tête ~ avoir le mal de mer ~ se faire mal à un doigt ~ se faire mal à la cheville et cetera ~ cela veut dire se faire mal à l'épaule ~ se faire mal au nez ~ se faire mal au front ~ se faire mal à la nuque ~ se faire mal au dos ~ se casser le bras ~ se casser la jambe et cetera ~ se casser un doigt ~ se

casser le genou ~ se casser la cheville ~ encore ~ tomber malade ~ se soigner ~ soigner
quelqu'un ~ aller mal ~ aller bien ~ aller mieux ~ guérir ~ est-ce que quelqu'un ~ VEUT ~ me
raconter une anecdote/ ~ est-ce que quelqu'un [K : moi] PEUT me raconter une anecdote/ ~
on vous écoute kira

114. K : j'ai une anecdote ~ ah : ~ quand j'étais en XXX troisième classe¹⁴ à l'école ~ j'aime ~
comme tous les en- euh : ~ comme tous les en- ~ [P2 : passé ~ j'aimais ~ j'aimais] comme
tous les enfants ~ j'aimais [P2 : au passé] ~ ah : (*K soupire*) j'ai oublié

115. M1 (à K) : rester chez moi (à mi-voix)

00 :24 :59

116. K (*en s'adressant à M1*) : non ~ ne pas aller par escalier ~ mais ::

117. P2 : descendre/ sur le [é : XXX]

118. K : non

119. P2 : sauter/

120. K : sauter ~ oui

121. P2 : sauter les marches

122. K : sauter ~ sau- ~ sau- euh : ~ sauter les marches

123. P2 : d'accord

124. K : c'était : ah : ~ c'était très ::

125. P2 : très intelligent/

126. é : non (*rire des és*)

127. K : c'était : ~ ce n'est PAS ~ très intelligent

128. P2 : c'était de l'ironie

129. K : ah : ~ c'était très : ~ gai

130. P2 : euh :: ~ gai : ~ non

131. M1 : amusant

132. K : amusant oui ~ c'était très amusant pour moi ~ et : ~ un jour ~ ah : ~ ma copine ah : ~ est
allée à moi ~ chez moi [P2 : mm] ~ pour ah : ~ m'appelle ~ ah :: ~ [P2 : où/] à la rue

00 :25 :58

133. P2 : ma ca- copine est venue chez moi :

134. K : oui ~ pour m'a- ~ m'appeler

¹⁴ la troisième classe de l'école russe est équivalente à la huitième classe de l'école française

135. P2 : pour m'appeler
136. K : ah : ~ aller : euh : ~ dans la rue ~ à la rue
137. P2 : plutôt pour aller dans la rue
138. M1 (*à K à mi-voix*) : pour se promener
139. K : pour se promener ~ oui
140. P2 : oui ~ d'accord
141. K : ah :: ~~~ je : ~ je peux ~ non ~ j'ai : ~ j'ai pu [P2 : mm] ~ ah sauter : ~ dep - ~ depuis ~ depuis peut-être dix euh : ~ *dis marches*
142. P2 : dix marches
143. K : dix marches ~ oui ~ c'est : le : -
144. M2 : à la fois/
145. K : oui (*K, les és rient*)
146. S : à la fois/
147. és, P2 : oui
148. K : oui ~ à la fois ~ je ne sais pas le mot ~ quand : ~ on : ~ allait ~ ah :
149. P2 : quand on allait ~ oui

00 :26 :58

150. K : oui ~ quand on ~ quand on allait ~ AVANT ~ on peut : ~ lentement et après vite vite vite
151. P2 : de vous enfuir/ ~ quand on commence à courir XXX [K : oui oui oui]/ ~ d'accord ~ XXX
152. K : avant le sau- ~ sauter ~ avant le saut (*P2 écrit au tableau « prendre son élan »*)
153. P2 : on dit ~ prendre son élan ~ c'est-à-dire ~ prendre de l'énergie : ~ de la vitesse ~ POUR : sauter [K : oui] XXX ~ cela s'appelle l'élan
154. K : j'ai pris
155. M2 : où où est-ce que tu peux prendre [P2 : tu as pris] son élan dans l'escalier/ (*rire des és*)
156. K : oui et : ~ il y a :: ~ les places (*rire des és*)
157. K : c'est quand tu
158. P2 : j'ai pris mon élan
159. S : l'avion/
160. P2 : non
161. K : oui
162. P2 : l'avion/ ~ l'avion aussi ~ pardon ~ XXX prend de l'élan aussi
163. M2 : l'opposé ~ ralentir
164. P2 : l'opposé/
165. M2 : ralentir

166. S : ralen- ~ ah : ~ l'opposé de ~ ralen - ~ ah :

167. M2 : XXX

168. P2 : prendre son élan c'est l'opposé de/

169. S : ralentir/

170. P2 : ralentir ~ oui ~ donc vous avez pris

00 :28 :00

171. K : oui ah : ~ ah : marina a demandé quelque chose ~ vous savez : les escaliers dans la maison/

172. P2 : oui

173. K : il y a les : ~ les séries des marches [P2 : oui] ~ et : ~ les places euh : ~ con- ~ entre ~ le - [P2 : oui] ~ cette série [P2 : oui] ~ oui ~ euh : ~ j'ai pris mon élan [P2 : bien] ~ sur la : - cette place [P2 : mm] ~ et : après : (*K soupire*) ~ j'ai : ~ saut- [é : sauté/ (rire des és)] ~ sauté ~ oui ~ quand j'ai : ~ descendais/ ~ quand je : s [é : suis descendue] [P2 : comme à l'avion ~ atterrir] ~ oui ~ atterrir [P2 : quand j'ai atterri] ~ quand j'ai atterri ~ ah : ~ mon ~ mon cheville ~ [P2 : MA] ~ ma ma cheville ~ oui ~ était ~ [é : XXX] ~ était abîmée [é : XXX] [P2 : oui] ~ et : elle était ~ grand euh : ~ n'est pas normale et :

174. P2 : d'accord

00 :29 :01

175. K : oui et : c'était la série des marches ~ euh : ~ dri- ~ devant : ma : fenêt- ~ de ~ devant ma : ~ mon appartement [P2 : d'accord] ~ oui

176. P2 : d'accord ~ très bien ~ (*P2 écrit au tableau « s'abîmer »*) utilisez ce verbe-là plutôt ~ hein ~ s'abîmer ~ ma cheville : passé composé ~ ma cheville

177. K : euh : ~ s ~ s'est ~ s'est

178. P2 : s'est abîmée

179. K : s'est abîmée

180. P2 : oui

181. K : oui ~ et : alors : ~ j'ai dû : aller à la maison [P2 : oui] ~ avec - ~ mais mais pas aller : ~ mais : sauter (*rire des és*)

182. P2 : à cloche-pied

183. K : oui

184. P2 : sauter comme comme XXX

185. K : et et comment on dire euh : ~ quand ~ on aller ah : chez le docteur

186. P2 : quand on VA ~ chez le docteur

187. K : oui et : on ~ on ~ on faire euh :

188. P2 : on FAIT ~ attention à la conjugaison hein ~ on va chez le docteur et on fait :

189. K : et on fait : ~ je ne sais pas

00 :29 :58

190. M1 : un XXX

191. K : un/

192. M1 : fixa- ~ fixer

193. K : c'est comme fixer mais : un peu : ~ sérieuse ~ peut-être

194. é : c'est comme ~ gipse
plâtre

195. é : non

196. é : un plâtre

197. P2 : oui ~ *gipse*
plâtre

198. é, P2 : XXX

199. K : après : cette action

200. P2 : cet accident

201. K : cet ah : ~ cet ah ~ cette ah : action ~ très intelligent

202. P2 : oui ~ très intelligente

203. K : oui : ~ j'ai : passé : peut-être ~ trois *semaines*

204. P2 : trois semaines avec ~ avec

205. K : avec euh : ~ un : plâ-tre/ ~ plâtre

206. P2 : plâtre ~ vous pouvez utiliser le verbe avoir un plâtre [K : oui] ~ j'ai ~ eu

207. K : j'avais un plâtre

208. P2 : J'AI ~ EU ~ plutôt

209. K : j'ai eu un plâtre [P2 : XXX] ~ pendant : quelques semaines

210. P2 : pendant quelques semaines/

211. K : oui

212. P2 : d'accord ~ très bien ~ est-ce que :: euh : ~ ATTENTION euh ici quand il y a ça ~ il faut faire la liaison hein (P2 écrit « très amusant » au tableau) [K : mm] ~ c'était :

213. K : très amusant

214. P2 : très amusant ~ et ÇA (P2 écrit « ma copine » au tableau) ~ c'est comme *palice* et police [K : ah] ~ c'est pas CAPINE ~ c'est/

215. K : copine

216. P2 : copine

217. K : mm

00 :31 :03

218. P2 : d'accord/ ~ bien ~ XXX (*M1 tousse*) la cheville ~ votre cheville s'est abîmée ~ et vous avez eu un plâtre pendant ~ quelques semaines ~ d'accord ~ très bien ~ qui d'autre veut me raconter : une anecdote/ ~ une anecdote c'est une histoire vraie ~ qui peut toujours : très - ~ pas forcément :: ~ drôle ~ une blague c'est souvent une histoire [S : j'ai XXX drôle] XXX (*rire des és et de P2*) ~ on vous écoute ~ on vous écoute

219. S : (*S lit une plaisanterie écrite dans son cahier*) après ~ après l'examen du malade ~ le médecin sort de la salle et : ~ dit : aux enfants du malade ~ j'ai : deux nouvelles pour vous ~ la belle et la mauvaise [P2 : une BONNE] ~ une bonne ~ et une mauvaise

220. P2 : oui ~ une bonne nouvelle ~ une mauvaise nouvelle ~ d'accord/

221. S : ah : ~ une bonne (*rire des és et de P2*) ~ vous savez cette anecdote/ (*S rit*)

222. P2 : je crois que je la connais ~ oui

223. S : ah : oui ~ une bonne et une mauvaise [P2 : mm] ~ à laquelle on commence/ ~ oui/

00 :32 :01

224. P2 : par laquelle

225. S : ah : ~ par laquelle

226. P2 : commencer par

227. S : oui ~ par (*S prend des notes dans son cahier*) ~ par laquelle on commence ~ ah ~ à la mauvaise

228. P2 : par (*P2 écrit « commencer par » au tableau*)

229. S : par mauvaise

230. P2 : par la mauvaise

231. S : par la mauvaise ~ [P2 : par la mauvaise] par la mauvaise ~ votre père : ~ est cloué au lit : ~ pour toujours ~ il est paralysé : ~ vous devez : le soigner toute la vie : ~ il est devenu : sourd : ~ et aveugle : (*rire des és*) ~ mais oui docteur ~ euh : ~ quelle est : ~ la bonne nouvelle alors ~ il est déjà mort (*rire des és et de P2*)

232. P2 : oh la la la la

233. M1 : XXX

234. P2 : vous devez le soigner ~ ça c'est au futur ~ c'est de euh : ~ dans le futur ~ hein/

235. S : euh :

236. P2 : le docteur dit ça dans le futur ~ hein/

237. S : oui oui

238. P2 : donc ~ le verbe ~ vous ne le conjuguez pas au présent (P2 écrit « vous devez le soigner » au tableau, puis il raye « devez » et écrit « devrez ») hein/ ~ vous conjuguez [S : vous ~ vous devrez] au futur ~ vous devrez

239. S : vous devrez le soignez

00 :32 :51

240. P2 : XXX attention à ça ~ c'est une faute que l'on fait : euh : ~ je pense qui vient de là ~ perfectif imperfectif en russe ~ bien ~ vous devrez le soigner ~ la mau- bonne ~ bon ~ moi ~ la- l'histoire que je connaissais : ~ c'est un médecin ~ qui sort : de la chambre du malade ~ qui RENTRE ~ dans la chambre du malade ~ un homme qui s'est fait opéré des jambes ~ et : qui dit ~ j'ai : deux nouvelles ~ une bonne et une mauvaise nouvelles ~ par laquelle je commence ~ commencer PAR ~ et le mé - ~ et le malade dit ~ commencez par la mauvaise ~ et le docteur dit ~ on vous a coupé les deux jambes ~ les deux pieds ~ je suis désolé vous avez eu une infection ~ XXX on ne peut pas (*S rit*) XXX ~ et le malade dit ~ mais alors quelle est la bonne nouvelle:/ ~ et le docteur lui dit ~ JE VOUS rachète vos chaussures (*rire des és*) ~ si vous voulez ~ je vous rachète vos chaussures ~ voila je connaissais cette histoire déjà ~ bien ~ quelqu'un d'autre/ ~ une anecdote/ [S : commencer par] ~ pas d'autre anecdote/ ~ marina marina ~ l'une des marina

241. M2 : je peux raconter une histoire amusante ~ mais : ~ juste ~ il y a un docteur et : deuxième ~ malade ~ c'est pour les enfants

242. P2 : c'est une histoire amusante entre un docteur et un malade ~ c'est ça/

243. M2 : oui (*M1 tousse*)

244. P2 : d'accord

00 :34 :00

245. M2 : (*M2 lit une plaisanterie écrite dans son cahier*) une nuit ~ un célèbre docteur *hemblé*¹⁵ fut appelé par ~ un de : ses bons clients ~ quand elle était - ~ quand ~ il est arrivé : le malade a dit ~ oh docteur je suis très malade ~ euh je crois que je vais mourir ~ docteur a examiné le malade ~ puis ~ il a lui demandé

246. P2 : IL ~ LUI ~ A : demandé ~ attention à la conjugaison XXX

247. M2 : il lui a demandé avez-vous fait votre testament/ ~ non euh ~ comment s'appelait votre : euh notaire (*M2 soupire*) ~ euh monsieur *paumy*¹⁶ : mais docteur ~ faites euh : ~ faites-les :

¹⁵ nom propre

¹⁶ nom propre

le appeler ~ euh : je vous en prie doc- ~ docteur à mon âge ~ je suis si *jaune* ~ faites le chercher ~ ainsi que : votre père et : vos deux fils euh qui sont en ville ~ alors je vais mourir/ ~ non ~ mais je ne veux pas être le seul ~ euh imbécile ~ que : v- ~ que vous ayez fait : appeler : ~ *anutilisament* ~ cette nuit

248. P2 : inutilement

249. M2 : inutilement

250. P2 : d'une manière inutile

251. M2 : oui ~ c'est tout

00 :34 :58

252. P2 : d'accord ~ essayez de lire UN PEU moins vite ~ parce que votre histoire ~ elle est correcte hein ~ euh :: mais : vous lisez un peu VITE [M2 : oui bien sûr] vous XXX aussi je pense pour : euh

253. é : oui

254. P2 : cela ne vous ennuie pas de me répéter/ un ~ peu ~ plus ~ lentement ~ s'il vous plaît ~ alors ~ inutile (P2 écrit « inutile » au tableau) ~ vous connaissez cette euh :

255. é : utile inutile

256. P2 : voila ~ inutile ~ utile inutile ~ d'une manière inutile ~ souvenez-vous le début du programme : ~ comment construire un adverbe de manière : ~ rapide rapidement ~ lent lentement ~ inutile [S, é : inutilement] ~ inutilement ~ hein ~ pour ne pas être le seul que vous avez fait venir ce soir ~ i-nu-ti-le-ment (P2 rajoute le suffixe -ment au mot « inutile » écrit au tableau) ~ vous pouvez me répéter ~ s'il vous plaît ~ l'histoire

257. M2 : d'accord ~ (M2 relit la plaisanterie) une nuit ~ un célèbre docteur *hemblé* ~ fut appelé ~ par un de : ses bons clients ~ quand il est arrivé : ~ le malade a dit ~ oh docteur je suis très malade ~ je crois que je vais mourir ~ le docteur a examiné le malade ~ puis ~ il lui a demandé ~ (M1 tousse) avez-vous fait votre testament/ ~ non ~ comment s'appelait notaire

258. K : et qu'est-ce qui est : ~ no-taire/

00 :36 :01

259. P2 : comment s'appelle - ~ qu'est-ce qui est notaire ~ notaire ~ c'est : euh : ~ la personne qui rédige : ~ les actes euh officiels ~ c'est XXX [é : XXX]

260. M2 : euh c'est : mai : maître *simon*¹⁷ ~ mais : le docteur ~ faites-le ~ faites-le appeler ~ euh je vous en prie docteur ~ à mon âge : ~ je suis : si *jaune*
261. P2 : jeune
262. M2 : jeune ~~ faites le chercher ~ ainsi que votre père : ~ et : vos deux fils ~ qui sont ~ en ville ~ alors je vais mourir/ ~ non ~ mais je ne veux pas être le seul imbécile ~ que vous ayez fait ~ appeler ~~ *anuitement* ~ cette nuit
263. é : inuitement cette nuit
264. M2 : inutilement
265. P2 : oui ~~ c'est clair/ ~ vous avez compris/
266. K : non (*rire des és*)
267. S : XXX
268. P2 : pourriez-vous répéter la dernière phrase ~ la dernière phrase
269. M2 : quelle partie/ (*M2 rit*)
270. P2 : non ~ à la fin
271. M2 : ah oui d'accord ~ moi je donne -
272. P2 : non ~ ici ~ ici ~ précisez : ~ répondît le docteur [M2 : XXX] ~ donc le malade demanda ~ je ~ je vais mourir
273. M2 : non ~ mais je ne veux pas être ~ la seul imbécile

00 :37 :02

274. é : imbécile/
275. S : la seul ~ imbécile/
276. é : imbécile/
277. P2 : LE seul imbécile ~ imbécile ~ c'est quelqu'un qui : [é : oui]
278. S : ah : ~ imbécile ~ *a* seul/
- et*
279. M2 : XXX
280. S : ah : ~ le seul [M2 : le seul]
281. M2 : un
282. S : le seul imbécile
283. M2 : imbécile ~ que vous avez fait ~ appeler ~ inutilement ~ cette nuit
284. P2 : vous avez compris :/
285. K : mm ~ oui

¹⁷ nom propre

286. P2 : non ~ répondît : le docteur ~ vous pouvez préciser hein ~ (*P2 s'approche de M2 et lit la blague de M2 dans son cahier*) alors je vais lire/ ~ non ~ répondît : le docteur ~ ça vous [M2 : XXX] permet tout de suite que les gens comprennent : que :: ~ XXX (*rire de S*) ~ le docteur *hebramon*¹⁸ ~ mais je ne veux pas être LE SEUL imbécile ~ que vous ayez ~ bien ~ le subjonctif ici ~ que vous ayez fait venir ce soir ~ inutilement ~ XXX inutilement ~ bien ~ d'accord bon ~ parfait ~ euh :: ~ pas d'autres euh ~ pas d'autres : anecdotes/
287. M1 : XXX ~ je peux
288. P2 : allez ~ on vous écoute

00 :37 :50

289. M1 : (*M1 lit une plaisanterie écrite dans son cahier*) euh : ~ c'est la situation ~ à l'hôpital ~ euh ~ parmi : ~ euh le docteur et : ~ la stagiaire euh ~ le :: stagiaire ~ ah : ~ le docteur ~ écris ~ acci- ~ accident ~ de crâne ~ de la tête ~ peut-être de crâne et de : cerveau ~ euh une stagiaire ~ a objecté ~ il n'y a pas de cerveau ~ il ne faut pas de : le vérifier ~ s'il a : venu dans : le bon anniversaire ~ de : sa femme ~ avec sa amante ~ ah : ~ le médecin a répondu (*rire des és*)
290. T : l'anniversaire de sa femme ~ encore une fois
291. P2 : avec des amandes/
292. M1 : oui ~ amante
293. P2 : ah : ~ son amante
294. M1 : oui (*M1 rit*)
295. S : qu'est-ce que c'est son amante/
296. P2 : XXX son amante
297. é : serguey
298. P2 : c'est la maîtresse ~ la femme ~ avec laquelle (*rire des és*) XXX
299. S : ah : amande/
300. és : non
301. M2 : il y a une femme et il y a une amante
302. S : faire amour XXX
303. M2 : XXX
304. P2 : un amant
305. M2 : un amant
306. S : un amant
307. P2 : un amant ~ une :: ~ amante [S : amante] on dit aussi la maîtresse hein

¹⁸ nom propre

308. é : mm

309. P2 : bien ~ euh :: ~ oh :: ~ amante ~ ça commence par une : voyelle (P2 écrit « amie » au tableau)

00 :39 :03

310. K : oui

311. P2 : on dit pas sa hein ~ on dit pas SA AMIE

312. S : son amante

313. P2 : on dit SON AMANTE (P2 rajoute « son » devant le mot amie)

314. M1 : son amante XXX

315. é : XXX

316. P2 : pourriez-vous répéter ~ parce que j'ai pas compris moi (rire des ées)

317. M1 : (M1 tousse) euh : écris ~ accident ~ accident de crâne de la tête

318. P2 : écris ~ c'est quoi/ ~ c'est le titre/

319. M1 : oui

320. P2 : ah ::

321. M1 : écris

322. S : écris ~ qu'est-ce que c'est/

323. M2 : titre

324. P2 : le titre

325. M2 : de l'histoire

326. P2 : le titre de l'histoire

327. M1 : le médecin ~ a dit pour : euh la stagiaire ~ écris ~ euh écris

328. P2 : c'est le médecin : qui : lui dit :: ~ éc-ri-vez :

329. M1, é : écrivez

330. P2 : XXX dit ÉCRIVEZ ~ parce que : la formule de politesse

331. M1 : mm

332. S : XXX

333. M1 : écrivez

334. P2 : XXX serguy

335. S : écrivez

336. P2 : écrivez

337. S : XXX le terme ~ plus : formel

338. P2 : très bien ~ avec un z ~ écrivez

339. M1 : accident ~ de crâne ~ de la tête ~ de crâne ~ de la tête

340. P2 : accident DU CRÂNE

341. M1 : du crâne/
342. P2 : du crâne et de la tête ~ c'est la même chose : hein (*rire des és et de P2*)
343. S : le crâne et la tête XXX
344. é : XXX
345. M1 : XXX c'est la médicale langue

00 :40 :05

346. P2 : c'est la langue médicale
347. M1 : euh : oui ~ c'est la langue médicale
348. P2 : accident : euh ~ accident ~ c'est-à-dire c'est cassé/
349. M1 : oui
350. P2 : fracture
351. S : du crâne *brasé* (*rire des és*)
352. é : XXX
353. S : non non non
354. és : XXX (*se parlent entre eux*)
355. é : la tête
356. P2 : attention marina ~ quand vous vous cassez un muscle- un os ~ cela s'appelle [M1 : oui]
fracture ~ d'accord/ [les és, S : XXX] ~ donc ici ~ XXX une fracture du crâne hein ~ c'est
quand le- ~ quand le crâne est : ~ cassé ~ fracture du crâne ~ fracture ~ une fracture
357. é : mm
358. M1 : mais euh (*S rit*) [é : XXX] dans la langue médicale (*les és rient*) il y a un diagnose ~ un
spéci-
359. P2 : un terme spécifique
360. M1 : un terme spécifique ~ spécifique ~ oui
361. P2 : d'accord ~ accident du crâne (*S rit*)
362. é : XXX
363. é : XXX
364. P2 : alors ~ admettons donc ~ accident du crâne de la tête (*rire des és*) XXX médical ~
d'accord ~ un terme spécifique (*rire des és*)

00 :41 :06

365. S : sa mère est médecin (*rire des és*)
366. P2 : XXX malade aussi alors ~ XXX (*rire des és*)
367. M1 : euh ~ stagiaire a objecté

368. P2 : il faut un article avant stagiaire ~ TOUJOURS
369. M1 : un stagiaire ~ a : objecté ~ peut-être
370. P2 : un stagiaire/
371. M1 : stagiaire [é : stagiaire] ~ a ob- ~ lui a objecté
372. P2 : oui ~ non non ~ mais : c'est juste euh pour vous corriger ~ donc ~ il y a - ~ il y a un médecin ~ LA SCÈNE hein ~ il y a le médecin ~ XXX ~ combien de stagiaires/ ~ un deux ~ trois quatre ~ cinq/ (*rire des és*)
373. M1 : un
374. P2 : un ~ alors ~ s'il y a un seul ~ vous n'avez pas de choix ~ vous dites pas un ~ vous dites:/
375. S : le stagiaire
376. P2 : le
377. M1 : le
378. P2 : ou la stagiaire ~ d'accord/
379. M1 : le stagiaire
380. P2 : LE stagiaire ou LA stagiaire ~ a objecté :
381. M1 : a objecté ~ peut-être ~ je dois écrire : ~ de crâne et du cerveau/
382. P2 : DU crâne ~ et DU cerveau [M1 : du crâne et du cerveau]
383. M1 : c'est : le : XXX médical (*rire des és*)
384. P2 : oui oui XXX inversez le verbe et le sujet

00 :42 :04

385. M1 : mm
386. P2 : peut-être :
387. M1 : peut-être ~ euh je dois
388. P2 : inversez le verbe et le sujet ~ regardez ~ peut-être :
389. M1 : peut-être : ah : ~ un stagiaire : euh :
390. P2 : un stagiaire ~ LE stagiaire
391. M1 : le stagiaire
392. P2 : répond
393. M1 : répond
394. P2 : regardez ~ regardez votre : ~ votre phrase ~ INVERSEZ le verbe et le sujet ~ peut-être :
395. M1 : qu'est-ce que je dois/
396. P2 : XXX ~ peut-être :
397. M1 : peut-être

398. P2 : inversez le verbe et le sujet (P2 s'approche de M1 et lui montre dans son cahier où est le sujet et le verbe)
399. M1 : dois-je
400. P2 : dois-je
401. M1 : dois-je euh : ~ écrire
402. P2 : XXX très poli comme ça
403. M1 : mm ~ euh : de- ~ du crâne ~ et du cerveau
404. P2 : mm ~ c'est une question
405. M1 : oui
406. P2 : peut-être ~ dois-je écrire ~ du crâne et du cerveau/ XXX
407. M1 : et :: ~ le médecin ~ lui ~ a ~ euh :: ~ [M2 : répondu] répondu
408. P2 : le le stagiaire ~ quand il parle ~ le verbe il a quel temps/ ~ le stagiaire a demandé : ~ c'est ça/ ~ passé composé:/
409. M1 : oui
410. P2 : donc ~ le médecin lui a répondu ~ d'accord ~ XXX

00 :43 :01

411. M1 : il n'y a pas de- ~ du cerveau
412. P2 : il n'y a pas :
413. S : de cerveau
414. P2 : pas de
415. M1 : de de de ~ oui oui oui
416. P2 : pas de cerveau
417. S : de de de (S rit)
418. P2 : XXX
419. M1 : oui
420. P2 : il n'y a pas de cerveau ~ alors ~ il N'Y A PAS ou : ~ IL N'A PAS/
421. M1 : il N'Y A pas
422. P2 : il n'y a pas de cerveau ~ d'accord :
423. M1 : euh : ~ il ne faut pas de :: ~ euh vérifier ~ s'il ~ euh a venu dans le bon anniversaire de sa femme ~ avec son amante
424. P2 : d'accord (rire des és)
425. S : XXX répéter (rire des és)
426. P2 : XXX il ne faut pas vérifier :
427. M1 : XXX
428. P2 : chut ~ attention (les és se parlent) ~ en français

429. M1 : en français
430. P2 : dites-le en français
431. M1 : quand euh : je : euh : - ~ quand nous av- euh :
432. S : répète s'il vous plaît (*S rit*)
433. M1 : quand XXX je peux XXX (*rire des és et de P2*)
434. P2 : ça c'est trop XXX
435. S : **na bis**
la deuxième fois

00 :44 :02

436. P2 : il n'y a pas : de ~ cerveau [M2 : XXX]
437. M1 : il n'y a pas de cerveau
438. P2 : il n'y a pas de cerveau [M2 : il ne faut pas le chercher]
439. S : le cerveau XXX avec l'amante
440. M2 : non ~ [les és, P2 : XXX] il n'y a pas de cerveau ~ il ne faut pas chercher XXX
441. S : oh :
442. é : XXX
443. S : XXX il est bon
444. P2 : (*P2 tape sur la table*) chut chut chut ~ s'il a venu ~ c'est correct/ ~ s'il a venu/
445. S : s'il est venu :
446. P2 : s'il est venu
447. M1 : ah : ~ mm
448. P2 : à l'anniversaire de sa femme avec son amante ~ A répondu le médecin ~ bon ~ elle
vous expliquera pendant la pause : (*rire des és*) ~ et je vous expliquerai quand on reprendra le
cours ~ d'accord
449. S : oui
450. K : et : anecdote c'est :: ~ l'histoire drôle de : euh ~ quel conduit duit duit/
451. P2 : oui ~ une anecdote c'est une histoire- le plus souvent quelque chose qui est arrivé
vraiment
452. K : oui ~ et : l'histoire drôle c'est :
453. P2 : une blague
454. K : une blague
455. S : une blague
456. K : oui/

00 :44 :53

457. P2 : une blague ~~ (P2 tousse) bien ~ je vous avez demandé aussi : de ~ euh préparer ~ les :
euh les jeux de rôle

Synopsis. Groupe 1

P1 – enseignante, A, B, V – étudiantes, é – étudiante, és – étudiantes

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Transition	00 :00 :22 – 00 :03 :23 (3'21'')			P1 parle avec les deux és de leur week-end. Quand les és emploient des formes non standards, P1 les corrige. Ensuite, P1 passe au sujet du cours « maladies ». P1 plaisante, les és rient.
1	00 :03 :24 – 00 :39 :24 (36'00'')		Dictionnaire personnel autorisé Tableau Notes prises par les és Manuel « Tout va bien ! 2 » Cahier d'exercices « Tout va bien ! 2 »	Thème « problèmes de santé »
1.1	00 :03 :24 – 00 :39 :24		Dictionnaire personnel autorisé Tableau	Travail relatif aux « maladies », correction du devoir

	(36'00'')		Notes prises par les és Manuel « Tout va bien ! 2 » Cahier d'exercices « Tout va bien ! 2 »	
1.1.1	00 :03 :24 – 00 :31 :14 (27'50'')	M Q	Dictionnaire personnel autorisé Tableau Notes prises par les és Manuel « Tout va bien ! 2 »	<p>P1 rappelle les exercices qu'elle a donnés comme devoir. P1 propose de commencer à corriger le devoir par l'ex. 4 p. 114. P1 lit la liste des maladies énumérées dans le manuel et les és doivent expliquer les symptômes de chaque maladie. P1 pose des questions sur la signification des mots dans l'exercice, parfois les és ne répondent pas. Alors P1 reprend la question, la reformule, répond elle-même, suggère la bonne réponse. P1 explique beaucoup de mots dans cet exercice. Les és ne comprennent pas plusieurs des mots dans ex. 4 p.114. Pendant les explications, P1 décrit les symptômes des maladies, comment elles se transmettent, fait référence au vécu personnel des és. P1 pose des questions aux és sur les maladies infantiles qu'elles ont eues, demande d'en parler. Les és commettent des erreurs, P1 les corrige tout de suite. P1 plaisante de temps en temps et les és rient.</p> <p>V arrive 10 minutes en retard, elle s'excuse et prend sa place.</p> <p>Le téléphone portable de B vibre, B quitte la salle pour une minute. P1 n'y fait pas attention.</p> <p>P1 n'utilise jamais la langue russe. Les és parlent entre elles de temps en temps à mi-voix en russe pour comprendre le sens de nouveaux mots. P1 ne réagit pas quand les traductions</p>

				<p>des és sont fausses. (Confusion entre la rougeole et la rubéole.) Quand les és ne comprennent pas, elles se demandent en russe la traduction de la question. Les és s'aident, se suggèrent des mots et ont recours à la langue maternelle tout au long de cette séquence. Les és parlent entre elles en russe pour trouver une solution, pour éclaircir le sens d'un mot inconnu. Après ces épisodes, P1 demande d'expliquer le même mot en français.</p> <p>A a recours à une langue tierce (l'allemand « Kinder Garden »), P1 la corrige et demande d'utiliser les mots français.</p> <p>Les és consultent souvent un dictionnaire français-russe. Le portable de V vibre, V quitte la salle pour sept minutes. P1 n'y fait pas attention.</p>
1.1.2	00 :31 :15 – 00 :39 :24 (8'08'')	M Q	<p>Dictionnaire personnel autorisé</p> <p>Tableau</p> <p>Notes prises par les és</p> <p>Manuel « Tout va bien ! 2 »</p>	<p>P1 passe à l'ex. 5 p.114 qui fait partie du devoir. Pour recontextualiser le lexique, P1 fait référence au vécu des és, et demande si quelqu'un des és a eu un accident. A raconte son accident. A commet des erreurs, P1 la corrige. V rentre dans la salle. P1 n'y fait pas attention. P1 pose des questions générales sur les accidents et les problèmes de santé à toutes les és. Les és répondent. P1 corrige les és si elles commettent des erreurs, écrit parfois de nouvelles expressions au tableau. Les és posent des questions sur le lexique de l'ex. 5 p. 114 qu'elles ne comprennent pas. P1 explique des mots nouveaux en français. Quand les és ne comprennent pas, P1 donne des exemples, fait référence au vécu personnel des és. De temps en temps, les és parlent entre elles en russe en s'expliquant des mots nouveaux. P1 continue sans y prêter attention.</p> <p>Le portable de V vibre. Elle sort pour deux minutes. P1 n'y fait pas attention. V écrit des texto. Il y a une pause dans la conversation. Ensuite, P1 demande aux és d'expliquer les</p>

				autres expressions dans l'ex. 5 p. 114. P1 passe aux exercices dans le cahier d'exercice p.71. B répond qu'elles les ont déjà corrigés avec une autre enseignante (<i>les deux enseignantes travaillent en binôme</i>). P1 passe à l'exercice suivant.
2	00 :39 :25 – 01 :34 :51 (55'26'')		Dictionnaire personnel autorisé Tableau Manuel « Tout va bien ! 2 » Copie « animaux »	Thème « animaux »
2.1	00 :39 :25 – 01 :34 :51 (55'26'')		Dictionnaire personnel autorisé Tableau Manuel « Tout va bien ! 2 » Copie « animaux »	Travail relatif aux « animaux », nouveau lexique
2.1.1	00 :39 :25 – 00 :46 :44 (7'19'')	M I G Q	Dictionnaire personnel autorisé Copie « animaux »	P1 distribue des feuilles avec des dessins et des noms des animaux. Il faut relier les images aux mots. P1 explique la consigne et laisse aux élèves le temps pour faire l'exercice. Les élèves travaillent ensemble, elles parlent en russe et utilisent le dictionnaire. Elles plaisantent, rient. Elles font des hypothèses sur la signification des mots, ont recours à une langue tierce (latin). P1 intervient de temps en temps dans leur discussion quand elles se trompent.

2.1.2	00 :46 :45 – 1 :15 :48 (29'03'')	M Q	Dictionnaire personnel autorisé Copie « animaux » Tableau	P1 interrompt le travail autonome des és, commence à les interroger. Les és énumèrent des animaux en indiquant où ils se trouvent sur la feuille. P1 veut que les és utilisent des expressions du type « en bas, à droite, à la verticale, à l'horizontale », etc. P1 les note au tableau. Les és parlent en russe en même temps pour éclaircir le sens des mots nouveaux. Quand les és demandent la traduction des mots du russe en français, P1 dit qu'elle ne comprend pas et demande d'expliquer en français. Après les explications, P1 suggère les mots corrects. Ensuite, P1 propose de regrouper les animaux d'après leurs caractéristiques. V écrit un texto. Après avoir fait la moitié de l'exercice, P1 commence à poser des questions sur chaque animal dans la liste, plaisante parfois, recontextualise le lexique, fait appel au vécu personnel des és. P1 explique avec des gestes certains mots nouveaux. Les és se corrigent pour produire une phrase. Le portable de V vibre, elle quitte la salle pour 20 secondes. P1 n'y fait pas attention.
2.1.3	1 :15 :49 – 1 :32 :40 (16'51'')	M Q	Dictionnaire personnel autorisé Tableau Manuel « Tout va bien ! 2 »	P1 demande d'ouvrir les manuels p.115 et dit qu'il y a une autre liste d'animaux. Les és commencent à rire, font des commentaires en russe. P1 propose de diviser les animaux en domestiques et sauvages, donne la définition de ces deux notions. P1 passe tout de suite aux explications du lexique sans diviser les animaux en groupes. Les animaux sont regroupés par ordre alphabétique dans le manuel. P1 explique les mots nouveaux en français. P1 essaie toujours d'amener les és à comprendre les mots toute seules. Les és s'aident en utilisant une langue le russe. Les és confondent parfois certains mots : hareng et sprats. Dans ces cas-là, P1 ne les corrige pas et elle n'a pas recours à une langue partagée. P1 dit qu'il n'est pas très important si les és ne connaissent pas la traduction

				exacte. Il faut comprendre si c'est un poisson ou un autre animal.
Transition	1 :32 :41 – 1 :34 :51 (2'10'')	M Q	Dictionnaire personnel autorisé Manuel « Tout va bien ! 2 »	P1 passe à l'ex. 2 p.115. P1 explique la consigne. Les élèves font l'exercice. P1 pose des questions et elle recontextualise le lexique. P1 propose de faire une pause. La pause a duré 25 minutes au lieu 10 minutes car les élèves sont allées déjeuner.
3	1 :34 :52 – 2 :22 :50 (47'58'')		Dictionnaire personnel autorisé Tableau Manuel « Tout va bien ! 2 »	Thème « problèmes de santé »
3.1	1 :34 :52 – 2 :22 :50 (47'58'')		Dictionnaire personnel autorisé Tableau Manuel « Tout va bien ! 2 »	Jeu de rôle
3.1.1	1 :34 :52 – 1 :44 :21 (9'29'')	M	Dictionnaire personnel autorisé Manuel « Tout va bien ! 2 »	P1 passe au jeu de rôle ex.1 p.117 « chez le vétérinaire ». P1 lit, explique la consigne et distribue les rôles. P1 explique certaines expressions de la consigne. Les élèves jouent le dialogue. Elles plaisantent, rient. P1 prend des notes pendant le dialogue.
3.1.2	1 :44 :22	M Q	Dictionnaire personnel autorisé	P1 passe à l'ex.2 p.118 « chez le médecin ». P1 explique la consigne. Elle demande à ses élèves de décrire les personnages du dialogue, leurs particularités. Les élèves le font en

	– 1 :55 :15 (10'53'')		Manuel « Tout va bien ! 2 »	collaboration avec P1. P1 pose des questions sur le thème de santé, recontextualise le lexique, fait appel au vécu personnel. P1 distribue les rôles.
3.1.3	1 :55 :16- 2 :00 :21 (5'05'')	M	Dictionnaire personnel autorisé Manuel « Tout va bien ! 2 »	Les és jouent le dialogue. P1 intervient dans le dialogue quand les és n'arrivent pas à s'adapter à la situation. P1 dit à une é qu'il faut convaincre l'autre. Alors, A passe au russe pour convaincre sa collègue.
3.1.4	2 :00 :22- 2 :04 :51 (4'29'')	M Q	Dictionnaire personnel autorisé Manuel « Tout va bien ! 2 » Tableau	Après le dialogue, P1 fait la correction des formes non standards. P1 note certaines formes non standard au tableau.
3.1.5	2 :04 :52- 2 :11 :44 (6'52'')	M Q	Dictionnaire personnel autorisé Manuel « Tout va bien ! 2 »	Le dialogue sur les maladies et les médecins continue entre P1 et les és. Le lexique est recontextualisé. Les és parlent de leur vécu personnel.
3.1.6	2 :11 :45- 2 :22 :50 (11'05'')	M Q	Dictionnaire personnel autorisé Manuel « Tout va bien ! 2 » Tableau	P1 passe à l'ex. 3 p.118. Elle dit qu'il n'y a pas assez de personnes pour l'exercice « émission de radio ». Cependant, elle propose de développer le sujet de cet exercice « la chirurgie esthétique ». Le lexique est recontextualisé. Les és ont des lacunes lexicales, P1 leur suggère des mots. Les és font rarement l'autocorrection.

4	2 :22 :51 – 2 :34 :26 (11'35'')		Dictionnaire personnel autorisé Copie sur la concession, l'opposition, le discours indirect	Grammaire
4.1	2 :22 :51 – 2 :34 :26 (11'35'')		Dictionnaire personnel autorisé Copie sur la concession, l'opposition, le discours indirect	Discours direct/indirect
4.1.1	2 :22 :51 – 2 :34 :26 (11'35'')		Dictionnaire personnel autorisé Copie sur la concession, l'opposition, le discours indirect	P1 rappelle aux és que dans cette leçon les points grammaticaux sont l'opposition, la concession, le discours rapporté. P1 demande si elle a déjà donné des copies supplémentaires (elle montre des feuilles). Les és indiquent qu'elles n'ont pas travaillé avec ces exercices. P1 distribue des copies. P1 passe aux exercices sur le discours rapporté, elle explique la consigne et donne un exemple de discours direct. Les és font cet exercice à tour de rôle, elles transforment le discours direct en discours indirect. Quand les és oublient la consigne et commencent à décrire les images sans faire les transformations nécessaires, P1 leur rappelle la consigne. Les és s'aident à faire des phrases. P1 les corrige quand elles commettent des erreurs.

Transition	2 :34 :27 - 2 :35 :07 (0'40'')			P1 donne le devoir, explique la consigne du devoir. Les és notent le devoir.
------------	---	--	--	--

Synopsis. Groupe 2

P2 – enseignant, é – étudiant(e), és – étudiant(e)s, K, M1, M2, T – étudiantes, S – étudiant

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Transition	00 :00 :00 – 00 :03 :08 (3'08'')			P2 rappelle le devoir pour ce cours et propose de commencer par la correction du devoir. Un é arrive en retard et se met à parler en russe. P2 rappelle les règles de ce groupe et donne « la vache » à l'é.
1	00 :03 :08 – 1 :09 :12 (66'04'')		Dictionnaire personnel autorisé Tableau Notes prises par les és Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache ¹⁹	Thème « problèmes de santé »

¹⁹ Au début du trimestre, le professeur a introduit certaines règles de communication en classe. Il a défendu de parler russe en classe de langue. La personne qui le fait a un gage. Le professeur a une boîte remplie de petits bouts de papier sur lesquels sont marquées des « pénitences » différentes: sauter autour d'une table, siffler, être debout pendant 5 minutes, etc. Après les premières leçons, tous les étudiants ont arrêté de parler russe pour ne pas sortir un gage.

1.1	00 :03 :08 – 00 :23 :52 (20'44'')		Dictionnaire personnel autorisé Tableau Notes prises par les és Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	Travail relatif aux « corps humain » et « maladies »
1.1.1	00 :03 :26 – 00 :18 :07 (14'41'')	M Q	Dictionnaire personnel autorisé Tableau Notes prises par les és Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	P2 commence à corriger le devoir par l'ex. 1 p.114, où il est demandé de décrire deux tableaux. K est volontaire, elle choisit elle-même le tableau. K lit sa description. P2 corrige les formes non standard de l'é. Après la description, P2 pose des questions sur le tableau pour que la réponse de l'é soit plus complète. Ensuite, P2 pose des questions sur le tableau aux autres és. Tous les és participent. Parfois P2 explique des règles grammaticales, pour situer les erreurs des és. P2 demande qui peut décrire le deuxième tableau. S (un é) est volontaire. P2 corrige ses erreurs. Puis, S dit qu'il a fait la description et ne peut rien ajouter. P2 demande qui veut continuer. M1 continue. Les autres és rajoutent des informations. Ensuite, en collaboration avec P2, les és énumèrent les parties du corps qu'ils voient sur le tableau. P2 demande de donner un titre aux tableaux. Les és proposent des titres différents. A la fin de l'exercice, P2 attire l'attention des és sur certaines

				expressions comme, par exemple, porter la moustache. P2 revient à la première image. Il dit que les és n'ont rien dit sur les épaules de l'homme. K décrit ses épaules de vieillard. P2 introduit quelques nouveaux mots quand les és éprouvent des difficultés à décrire les épaules avec le lexique qu'ils connaissent déjà. Ex : épaules tombantes. P2 écrit ce mot au tableau. Quant au deuxième tableau, celui de la femme, P2 dit que les és l'ont bien décrit.
1.1.2	00 :18 :08 - 00 :23 :52 (5'44'')	M Q	Dictionnaire personnel autorisé Notes prises par les és Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	P2 demande aux és s'ils ont déjà fait l'ex. 2 p. 114. Une é dit qu'ils l'ont fait. Alors, P2 propose de passer à l'ex. 4 p.114. L'exercice fait partie du devoir. P2 explique la consigne. P2 désigne lui-même les és qui doivent répondre. Les és lisent des symptômes des maladies dans le manuel et choisissent dans la liste au-dessous de l'exercice la maladie correspondante. P2 valide les réponses des és. A la fin de l'exercice, P2 demande s'il y a des problèmes avec le lexique. Les és répondent qu'ils n'ont pas de questions. Alors, P2 demande à M1 d'énumérer les symptômes de sa maladie (l'é est enrhumée). M1 énumère ses symptômes. P2 propose aux és de poser des questions à M1 pour connaître d'autres symptômes. Les és posent des questions, ils prennent la parole quand ils veulent, sans être désignés. P2 corrige les erreurs. Ensuite, après quelques questions des és, quand ils n'ont plus d'idées, P2 propose lui-même d'autres questions sur les symptômes.
1.2	00 :23 :53 - 00 :44 :58 (21'05'')		Dictionnaire personnel autorisé Notes prises par les és Tableau	Plaisanteries autour des accidents

			Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	
1.2.1	00 :23 :53 - 00 :44 :58 (21'05'')	M	Dictionnaire personnel autorisé Notes prises par les és Tableau Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	P2 passe à l'exercice 5 p. 114. L'exercice fait partie du devoir. P2 lit la consigne, puis il l'explique. P2 demande si quelqu'un peut raconter une anecdote sur un accident. K est la première volontaire. Elle raconte (K ne lit pas) une anecdote sur son accident. Il y a de nombreuses lacunes lexicales et des erreurs. P2 la corrige, d'autres és suggèrent parfois des mots. L'é n'a pas recours à la langue maternelle. Quand elle a des lacunes lexicales, K explique le mot qu'elle veut employer. Ensuite, tous les és, sauf T, racontent des plaisanteries autour des accidents. Tous les és lisent les plaisanteries qu'ils ont écrites à l'avance. Certains és lisent trop vite, alors P2 demande de relire plus lentement. Si le groupe ne comprend pas certains mots, P2 les explique. Quand les és commettent des erreurs, P2 les corrige tout de suite. Après chaque plaisanterie, P2 écrit au tableau certains mots et expressions que les és emploient d'une manière erronée. Les és rient souvent. P2 raconte aussi une plaisanterie. Après l'exercice, K demande à P2 d'expliquer la différence entre une anecdote et une blague. P2 lui répond.
1.3	00 :44 :59 - 1 :09 :12 (24'13'')		Dictionnaire personnel autorisé Notes prises par les és Manuel « Tout va	Jeux de rôle

			bien ! 2 » Vache	
1.3.1	00 :44 :59 – 00 :57 :20 (12'21'')	M	Dictionnaire personnel autorisé Notes prises par les és Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	P2 passe à l'exercice 1 p.117. L'exercice fait partie du devoir. P2 demande quel exercice et quel rôle a choisi chaque é (ex. 1 p.117 (1,2), ex. 3 p.118). P2 forme le premier groupe des és qui jouent un dialogue. Les és ont préparé leurs rôles à la maison, mais chacun l'a fait individuellement. P2 explique la consigne. M et S présentent le dialogue « chez le médecin ». P2 demande aux és qui ne participent pas au dialogue d'écouter attentivement et de décider si la consigne est respectée. M et S commettent des erreurs. P2 ne les corrige pas, il prend des notes. P2 intervient dans le dialogue pour suggérer des phrases adoptées à la situation « chez le médecin » ou pour relancer le dialogue. Les és plaisantent pendant le dialogue. Après le dialogue, P2 dit que le dialogue a été bien. Quelques és applaudissent.
1.3.2	00 :57 :21 – 1 :00 :13 (2'52'')	Q	Dictionnaire personnel autorisé Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	P2 demande aux autres és si la consigne a été respectée. Discussion de chaque point de la consigne. P2 donne son appréciation, donne des conseils sur comment faire cet exercice en respectant la consigne.
1.3.3	1 :00 :14 – 1 :06 :21 (6'07'')	M	Dictionnaire personnel autorisé Notes prises par les és Manuel « Tout va	K interrompt P2 et propose de jouer le dialogue suivant avec M2. P2 lit la consigne et l'explique. Comme dans ce dialogue il y a un chien malade, P2 invite K et M2 à utiliser un objet (petit sac, bouteille d'eau, etc.) pour remplacer un petit chien. K et M2 jouent le dialogue. K et M2 commettent des erreurs. P2 ne les corrige pas tout de suite. Il prend des notes. S aboie pour imiter le chien. Les és et P2 rient. K cite Saint-Exupéry, mais ne se

			bien ! 2 » Vache	souvent plus de la phrase exacte. Alors P2 intervient et propose de consulter un extrait du « Petit prince » dans le manuel. P2 indique le numéro de la page et l’alinéa. K et M2 recommencent le dialogue. A la fin, les és applaudissent.
1.3.4	1 :06 :22 – 1 :09 :12 (2’50’’)	Q M	Dictionnaire personnel autorisé Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	P2 demande aux és si la consigne a été respectée et discute avec eux. P2 fait des commentaires sur la syntaxe, le lexique et l’intonation des énoncés des és. P2 dit qu’il écrira toutes les erreurs commises lors des dialogues au tableau pendant la pause et il les expliquera dans la deuxième partie du cours. T n’a rien préparé. P2 demande ce qu’on peut lui demander de faire. Les és et P2 plaisantent à ce sujet. P2 propose de passer à la partie civilisation. Les és disent qu’ils n’ont pas encore fait les exercices sur le lexique « Animaux ». P2 pensait qu’ils avaient déjà travaillé là-dessus.
2	1 :09 :13 – 1 :34 :49 (25’36’’)		Dictionnaire personnel autorisé Tableau CD Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	Thème « animaux »
2.1	1 :09 :13 – 1 :34 :49 (25’36’’)		Dictionnaire personnel autorisé Tableau CD	Travail relatif aux « animaux »

			Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	
2.1.1	1 :09 :13 – 1 :34 :36 (25'36'')	M Q	Dictionnaire personnel autorisé Tableau CD Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	P2 demande à T de lire la liste des animaux. P2 prévient qu'il ne connaît pas la traduction de certains mots. Alors, P2 dira seulement si c'est un poisson ou un autre type d'animal. P2 demande d'utiliser les articles avec chaque mot. Dans le manuel, les articles sont omis. P2 interrompt T après chaque groupe de 4 mots et demande aux és s'ils comprennent ces mots. P2 décrit les animaux, précise où ils vivent, les dessine, montre des images dans le manuel, utilise un CD avec les cris des animaux pour expliciter le sens des mots nouveaux. Les és ont rarement recours à la langue russe, ainsi que P2. Il traduit certains mots qu'il connaît en russe. P2 plaisante de temps en temps. Quand T ne prononce pas clairement les articles, d'autres és le disent et P2 demande à T de répéter. Parfois les és expliquent en français à leurs collègues le sens des mots que ceux-ci ne comprennent pas. P2 conseille aux és de ne pas chercher systématiquement la traduction, mais d'essayer de comprendre, de demander à leurs collègues ou à P2. P2 écrit au tableau les noms de quelques animaux qui ne sont pas donnés dans le manuel. P2 demande aux és d'énumérer les lettres de l'alphabet par lesquelles commencent les noms des animaux dans le manuel. Une é les énumère. P2 les écrit au tableau.
Transition	1 :34 :37 – 1 :34 :49			P2 propose de faire une pause et il dit qu'ils finiront cet exercice et en commenceront un autre après la pause. La pause dure 10 minutes.

	(0'12'')			
3	1 :34 :58 - 1 :48 :54 (13'56'')		Dictionnaire personnel autorisé Tableau Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	Thème « problèmes de santé »
3.1	1 :34 :58 - 1 :48 :54 (13'56'')		Dictionnaire personnel autorisé Tableau Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	Correction des erreurs commises pendant le jeu de rôle
3.1.1	1 :34 :58 - 1 :48 :54 (13'56'')	M Q	Dictionnaire personnel autorisé Tableau Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	P2 a écrit les erreurs commises par les és pendant le jeu de rôle au tableau. En collaboration avec les és, P2 les corrige et écrit des formes standard au tableau. A la fin de la correction, P2 dit qu'il y a des erreurs que les és ne doivent plus commettre au niveau qu'ils ont atteint. Ensuite, P2 plaisante, il dit que si les és continuent de commettre certaines erreurs, P2 aura des problèmes. P2 demande si les és ont des questions sur la correction.
4	1 :48 :55 -		Dictionnaire personnel autorisé	Thème « animaux »

	2 :23 :01 (34'06'')		Tableau Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	
4.1	1 :48 :55 - 2 :23 :01 (34'06'')		Dictionnaire personnel autorisé Tableau Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	Travail relatif aux « animaux »
4.1.1	1 :48 :55 – 2 :07 :41 (18'16'')	M G	Dictionnaire personnel autorisé Tableau Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	P2 revient à l'ex. 1 p. 115. P2 demande à K de lire la question 3. K lit. P2 reformule la consigne, la rend plus claire, donne un exemple. La consigne : un é énumère trois animaux, les autres doivent deviner quel critère les réunit. P2 dit que si le critère n'est pas évident, il faut nommer le quatrième animal pour que les és puissent deviner le critère qui réunit les animaux de l'ensemble. P2 énumère lui-même trois animaux pour donner un exemple. Les és devinent. Lors de cet exercice un é ne comprend pas le mot « moustique », P2 et les autres és lui expliquent la signification. L'é ne comprend pas, alors sa collègue traduit le mot en anglais. P2 prévient que la vache vaut pour toutes les langues, sauf le français. Donc, il ne faut pas avoir recours à l'anglais. P2 plaisante, il énumère beaucoup de langues en disant qu'il est défendu de les utiliser pendant le cours de français. Les és font l'exercice. P2 essaie de deviner lui aussi. Les és rient. P2 plaisante.

				Les és plaisaient. Les és commettent des erreurs, P2 ne les corrige pas. P2 fait deviner une caractéristique (manger de la viande) et ainsi introduit de nouveaux mots qu'il écrit au tableau : carnivore, omnivore, papivore, etc. P2 explique l'étymologie de ces mots.
4.1.2	2 :07 :42 – 2 :16 :57 (9'15'')	M Q	Dictionnaire personnel autorisé Tableau Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	P2 demande d'énumérer les animaux dont le nom commence par une lettre qui n'a pas été exploitée dans le manuel. P2 a écrit au tableau les lettres qui n'ont pas été mentionnées dans le manuel,. Les és font l'exercice, ils plaisaient, rient. Ils découvrent de nouveaux mots. P2 a parfois recours à la langue russe pour mieux expliquer aux étudiants la signification des mots.
4.1.3	2 :16 :58 – 2 :23 :01 (6'03'')	M Q	Dictionnaire personnel autorisé Manuel « Tout va bien ! 2 » Vache	P2 passe à l'ex. 2 p.115. P2 lit la consigne. Les és doivent trouver les animaux cachés sur une image et dire s'ils « se trouvent à droite, à gauche, en bas, en haut ». P2 interroge les és à tour de rôle. P2 les désigne lui-même. Les és commettent des erreurs, P2 les corrige. Les és et P2 plaisaient, ils rient.
5	2 :23 :02 – 2 :32 :07			Civilisation « Protection sociale en France »

Questionnaire

Nom.....

Prénom.....

Groupe.....

Дата и место рождения.....

Образование

- среднее.....
- незаконченное высшее (уточните).....
- высшее (уточните).....

Профессия.....

.....

Почему Вы решили изучать французский язык ?

- Учеба
- Работа
- Туризм
- Другое (уточните).....

.....

Где Вы до этого изучали французский язык ?.....

.....

Сколько времени Вы изучали французский язык ?.....

.....

Владете ли Вы другими иностранными языками ? (уточните).....

.....

.....

Questionnaire (traduction)

Nom.....

Prénom.....

Groupe.....

Date et lieu de naissance.....

Formation

- baccalauréat.....
- bac+3 (précisez).....
- diplôme de fin d'études supérieures (bac+5) (précisez).....
-

Profession.....
.....

Pourquoi avez-vous décidé d'apprendre le français ? (choisissez une/plusieurs variantes)

- Etudes
- Raisons professionnelles
- Tourisme
- Autre (précisez).....
-

Où avez-vous étudié le français avant ce trimestre ?.....
.....

Combien de temps avez-vous étudié le français ?.....
.....

Connaissez-vous d'autres langues étrangères ? (précisez).....
.....
.....

Documents supplémentaires
