



HAL
open science

La créativité de l'enseignant en didactique du FLE : analyse du processus créatif et des ressources créatives dans le métier d'enseignant

Chloé Jarosz

► **To cite this version:**

Chloé Jarosz. La créativité de l'enseignant en didactique du FLE : analyse du processus créatif et des ressources créatives dans le métier d'enseignant. Linguistique. 2017. dumas-01718795

HAL Id: dumas-01718795

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01718795>

Submitted on 27 Feb 2018

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

UFR LLD Littérature, Linguistique, Didactique

Département de *Didactique du français langue étrangère*

Enseignement Numérique Et À Distance (ENEAD)

2e année du Master de Didactique du français et des langues

**La créativité de l'enseignant en didactique du FLE :
analyse du processus créatif et des ressources
créatives dans le métier d'enseignant**

*Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du français et des langues
par*

Chloé JAROSZ

Domaine Sciences humaines et sociales

Mention Sciences du langage

Spécialité Français langue étrangère et seconde

Directeur du mémoire : Véronique LAURENS

2e lecteur : Cristelle CAVALLA

Responsable de la formation du Master 2 à distance : Muriel MOLINIÉ

2016-2017

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

UFR LLD Littérature, Linguistique, Didactique

Département de *Didactique du français langue étrangère*

Enseignement Numérique Et À Distance (ENEAD)

2e année du Master de Didactique du français et des langues

**La créativité de l'enseignant en didactique du FLE :
analyse du processus créatif et des ressources
créatives dans le métier d'enseignant**

*Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du français et des langues
par*

Chloé JAROSZ

Domaine Sciences humaines et sociales

Mention Sciences du langage

Spécialité Français langue étrangère et seconde

Directeur du mémoire : Véronique LAURENS

2e lecteur : Cristelle CAVALLA

Responsable de la formation du Master 2 à distance : Muriel MOLINIÉ

2016-2017

Remerciements

Je tiens à remercier les enseignantes et apprenants ayant participé aux entretiens et à la mise en œuvre des activités de systématisation à l'oral. Ils ont activement contribué à la réalisation de ce mémoire, qu'ils en soient chaleureusement remerciés.

Je remercie également ma directrice de mémoire, Mme Véronique Laurens, qui a inspiré ce sujet sur la créativité et dont les conseils et encouragements m'ont permis de garder le cap et le moral. Merci également à Mme Muriel Molinié pour son suivi et son accompagnement lors des premières tâches formatives sur le mémoire.

Enfin, je remercie ma famille, mes amie-e-s et mon partenaire pour le soutien, la patience et la confiance qu'ils m'ont toujours accordés pendant mes études, j'en avais besoin.

Déclaration sur l'honneur



Déclaration sur l'honneur

Je, soussigné(e) *Abel Jurez* déclare avoir rédigé ce travail sans aides extérieures ni sources autres que celles qui sont citées.

Toutes les utilisations de textes préexistants, publiés ou non, y compris en version électronique, sont signalées comme telles. Ce travail n'a été soumis à aucun autre jury d'examen sous une forme identique ou similaire, que ce soit en France ou à l'étranger, à l'université ou dans une autre institution, par moi-même ou par autrui.

Date 17.04.17

Signature manuscrite de l'étudiant

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Abel Jurez", written over a horizontal line.

SOMMAIRE

Introduction	8
Partie 1 – Créativité de l’enseignant de FLE : éclairages théoriques en psychologie et didactique des langues et du FLE	12
1. La créativité comme capacité humaine.....	13
1.1 La créativité en psychologie différentielle : pour une définition consensuelle et générale de la créativité	14
1.2 Processus créatif et potentiel créatif : deux perspectives complémentaires de la créativité	18
2. La créativité en didactique des langues	24
2.1 La créativité, le jeu et les arts en classe de langue.....	24
2.2 Créativité de l’apprenant versus créativité de l’enseignant : pour une vision complémentaire	27
3. Créativité, perspective actionnelle, Trame Méthodique Repère (TMR) et systématisation orale.....	31
3.1 La créativité enseignante pour une meilleure appropriation de l’approche actionnelle	31
3.2 La créativité pour une meilleure appropriation de la TMR (Laurens, 2013)	34
3.3 Les enjeux de la créativité dans le cadre de la création d’activités de systématisation orale	37
Partie 2 – Terrain et méthodologie de recueil des données.....	40
1. L’enseignement du FLE à l’université de Tartu et à l’Institut Français en Estonie (IFE).....	40
1.1 Les objectifs et problématiques financiers.....	41

1.2	L'offre et l'organisation des cours	42
1.3	Les marges de manœuvre de l'enseignant	43
2.	Données recueillies : entretiens, planifications d'activités, enregistrements.....	44
2.1	Les entretiens semi-directifs	44
2.2	Mise en pratique d'activités ludiques de systématisation orale	48
Partie 3 – Enjeux de la créativité de l'enseignant en didactique du FLE.....		55
1.	Créativité de l'enseignant et nouveauté.....	55
1.1	La nouveauté du point de vue de l'enseignant.....	56
1.2	La nouveauté du point de vue de l'apprenant	58
1.3	La nouveauté du point de vue de l'institution.....	62
2.	Créativité et contraintes de l'enseignant	64
2.1	La contrainte du public	65
2.2	La contrainte du temps.....	68
2.3	Contrainte institutionnelle, autocontrainte et usage du manuel	72
3.	Analyse comparative de la mise en œuvre d'une activité de systématisation orale	77
3.1	L'étape de préparation	77
3.2	L'animation de l'activité de systématisation orale	80
4.	Propositions pour stimuler la créativité enseignante	85
4.1	Favoriser l'esprit d'équipe	85
4.2	Améliorer le cadre et le référentiel des cours	86
4.3	Associer créativité et formation	87
Conclusion.....		89

Bibliographie.....	91
Annexes.....	95
Table des matières.....	195

Introduction

La créativité est une notion très souvent sollicitée, suscitée et développée de nos jours dans le monde occidental, notamment en milieu scolaire, universitaire et aussi professionnel. Ainsi, l'injonction populaire « Soyez créatifs ! » en guise de motivation et d'encouragement va de soi et symbolise une preuve d'ouverture d'esprit. Cependant, les nombreuses études réalisées sur ce sujet, notamment en psychologie (Guilford, 1950) (Lubart, 2015), révèlent une notion complexe qu'il semble nécessaire d'étudier pour en comprendre la signification et les enjeux. Le champ disciplinaire de la didactique des langues et, plus particulièrement, le domaine du français langue étrangère (désormais FLE) et ses acteurs ne font pas exception à cette tendance. Ainsi, cette recherche propose une étude détaillée de la créativité du point de vue de l'acteur clé qu'est l'enseignant de FLE. Elle défend une approche de la créativité comme capacité fondamentalement humaine qui émane des individus. Pour cela, il est nécessaire que ces derniers s'en saisissent et se l'approprient à l'occasion de tâches diverses. Dans la pratique, en didactique du FLE, cela signifie que l'enseignant doit d'abord avoir conscience de sa capacité créative pour être créatif et avant de demander aux autres d'être créatifs.

Le point de départ de ce mémoire est la définition consensuelle proposée par Lubart dans l'ouvrage *Psychologie de la créativité* (Lubart, 2015). Pour l'auteur, « [la] créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. » (Lubart, 2015, p. 23). Au regard de cette définition, nous travaillerons donc sur les deux axes qui définissent la créativité, à savoir le critère de nouveauté et le critère d'adaptation au contexte. Par ailleurs, il s'avère également essentiel de s'appuyer sur des notions corollaires à la créativité comme le « processus créatif » (Botella, *et al.*, 2016) et le « potentiel créatif » (Lubart, 2015). Nous faisons l'hypothèse que ces éléments et leurs composants sont observables dans les tâches de préparation et d'animation d'une unité didactique.

D'autre part, si ce mémoire se concentre sur l'acteur enseignant, il ne faut pas oublier qu'en didactique il fait partie d'un « tandem créatif » (Blachowska-Szmigiel, 2006, p. 36) formé avec les apprenants. De ce point de vue, la littérature scientifique concernant le développement de la créativité des apprenants semble avoir pris son essor dès les années 1970 avec la parution de *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français* de Caré et Debyser (1978). Dans cet ouvrage, la créativité est fortement

associée au jeu. Les recherches parues sur le sujet par la suite ne laissent aujourd'hui aucun doute sur les bénéfices de l'introduction du jeu et de la créativité en classe de FLE (Silva & Loiseau, 2016) mais un flou définitoire entre les deux notions a demeuré, l'une souvent assimilée ou prise pour l'autre. Un état de la recherche récent a cependant mis au jour l'absence de synonymie entre ces notions et la nécessité d'inclure l'ensemble des acteurs en didactique pour comprendre les enjeux des pratiques créatives (Silva, 2009). C'est dans ce nouveau « chantier » théorique (Silva, 2009, p. 106) que nous souhaitons inscrire la recherche sur la créativité de l'enseignant en la posant comme une condition préalable à celle de l'apprenant.

Enfin, au regard de la définition consensuelle de la créativité donnée ci-dessus, il est nécessaire de lier les propos précédents à la notion de contexte et, plus largement, à la notion d'environnement encadrant le travail de l'enseignant. En effet, c'est dans le cadre de celui-ci que la mobilisation du potentiel créatif enseignant et sa capacité à agir vont prendre sens. De ce point de vue, nous faisons l'hypothèse que les principes et les directives prônés dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL) mais aussi les outils méthodologiques présentés en cours de formation tels que la Trame Méthodique Repère (désormais TMR) de Laurens (2013), sont des cadres nécessaires à la stimulation et à la mobilisation adaptée du potentiel créatif de l'enseignant. Au sein de cette TMR, nous nous intéressons plus particulièrement à l'étape de systématisation orale (production) (Lemeunier, 2001). En effet, nous postulons qu'à cette étape la créativité de l'enseignant est particulièrement à l'œuvre afin de proposer des activités créatives qui combinent répétition et aspect ludique.

A la lumière de ce qui précède et grâce à l'analyse d'un corpus de données essentiellement orales basées sur des entretiens enregistrés et des vidéos de cours, il s'agit de montrer les enjeux de la créativité de l'enseignant de FLE par l'analyse du processus créatif et du potentiel créatif de l'enseignant. Quelles ressources sont particulièrement à l'œuvre dans le processus créatif et à quel moment ? Comment s'articulent ces ressources avec les impératifs méthodologiques, institutionnels et sociétaux auxquels est confronté l'enseignant ? Comment cette créativité se traduit-elle plus particulièrement dans la mise en œuvre d'activités de systématisation orale ?

Les données recueillies ont été collectées sur notre lieu de stage entre février et avril 2017. Ce sont des transcriptions d'entretiens semi-directifs menés avec sept

enseignantes de FLE de l'université de Tartu et de l'Institut français en Estonie (désormais IFE) et trois apprenantes en FLE de l'université de Tartu. Par ailleurs, deux enseignantes ont été sollicitées pour créer et animer une activité de systématisation à l'oral dans leurs groupes de débutants. L'analyse de la phase de préparation se fera à partir d'extraits de manuel fournis par les enseignantes pour expliquer leur démarche créative. La phase d'animation a été filmée et les données recueillies transcrites. C'est l'ensemble de ces données et leur analyse qui permettra de mieux comprendre les enjeux et la mise en œuvre de la créativité de l'enseignant dans les deux phases essentielles de son métier que sont la préparation et l'animation de cours.

Dans un premier temps, il s'agit de revenir sur la notion essentielle de créativité et d'en proposer une définition complète qui se veut égalitaire et accessible à l'ensemble des individus et donc aussi des enseignants de FLE. Il s'agira donc de faire un état des lieux des théories sur la créativité en psychologie depuis les travaux de Guilford dans les années 1950 jusqu'à l'ouvrage clé de Lubart (Lubart, 2015). Une attention particulière sera portée aux différents degrés de créativité ainsi qu'aux notions de processus et de potentiel créatif. Par la suite, la créativité sera plus précisément mise en lien avec le champ de la didactique des langues en faisant état des liens qui unissent cette notion à ce champ particulier. Enfin, c'est au regard du contexte européen et du cadre donné par le CECRL que la créativité sera mise en perspective. Puis, elle sera étudiée au regard de l'outil de la TMR (Laurens, 2013) pour finir sur ses enjeux dans le cadre de la création d'activités de systématisation à l'oral. Dans la deuxième partie, il s'agit de présenter le terrain et le contexte institutionnel de notre recherche qui est composé d'acteurs issus de deux institutions différentes situées en Estonie : l'université de Tartu et l'IFE de Tallinn. Les entretiens enregistrés et la mise en pratique d'une activité de systématisation à l'oral ainsi que leurs transcriptions respectives seront ensuite présentés dans un deuxième chapitre. La troisième partie sera l'occasion de présenter les résultats de l'analyse du corpus évoqué précédemment. Il s'agira d'abord de faire ressortir le critère de nouveauté du point de vue de trois acteurs différents que sont l'enseignant, l'apprenant et l'institution. Ensuite, il faudra s'intéresser au critère d'adaptation au contexte en développant la thématique des contraintes liées au public, au temps et aux institutions. L'ensemble de ces résultats sera ensuite analysé d'un point de vue pratique par l'analyse comparative de la mise en œuvre d'une activité de systématisation à l'oral par deux enseignantes. Enfin, nous finirons par

évoquer des propositions pour développer le potentiel créatif de l'enseignant de FLE compte tenu des résultats de l'analyse.

Partie 1 – Créativité de l’enseignant de FLE : éclairages théoriques en psychologie et didactique des langues et du FLE

Dans nos sociétés occidentales actuelles, la créativité est devenue une notion très populaire et à laquelle il est très largement fait référence. Il semble que la signification de cette notion et son importance dans tous les domaines d’activité (privés, professionnels ou sociétaux) soit une évidence. La créativité est pourtant un phénomène psychologique complexe (Piccardo, 2016) qui fait l’objet de nombreuses études et une attention particulière doit être consacrée aux notions de processus créatif (Botella, *et al.*, 2016) et de potentiel créatif (Lubart, 2015) si l’on veut comprendre les enjeux et ressort de cette notion transversale aux individus.

Par ailleurs, lorsque l’on parle de créativité, il est également nécessaire de référer à un domaine particulier. Si chaque individu peut être considéré comme créatif (Guilford, 1950), cela ne signifie par pour autant qu’il puisse être créatif en tout lieu, en tout temps et dans toute situation. Il s’agit alors d’analyser la créativité au regard d’un contexte (Lubart, 2015) et non simplement comme phénomène transcendantal et universel. Cela implique également de s’intéresser aux outils et ressources de la créativité dans le contexte étudié (Lubart, 2015).

Le domaine dans lequel s’inscrit la créativité dans ce mémoire est celui de la didactique des langues et plus précisément du FLE. Il est question d’étudier comment s’inscrit la notion de créativité dans ce domaine, à quoi et à qui il est fait référence lorsqu’on parle de créativité et d’expliquer les enjeux de cette notion lorsqu’elle est étudiée du point de vue de l’enseignant. En effet, si le développement de la créativité de l’apprenant semble être aujourd’hui primordial pour un apprentissage efficace et épanouissant (Bertocchini & Costanzo, 2016) (Caré & Debyser, 1978) (Blachowska-Szmigiel, 2006) (Cuq & Gruca, 2013) (Connery, *et al.*, 2010), il n’en reste pas moins que le développement de cette créativité dépend également des types d’activités proposés par l’enseignant. Notre propos concerne donc les méthodologies, méthodes, techniques et outils sur lesquels peut s’appuyer l’enseignant pour proposer des activités innovantes, motivantes et adaptées au public. La créativité de l’enseignant peut s’exercer à toutes les étapes et phases de l’unité didactique. En prenant appui sur la trame méthodique repère

(TMR) de Laurens (2013), nous nous concentrerons plus particulièrement sur les activités de systématisation à l'oral qui semblent particulièrement stimuler la capacité créative de l'enseignant.

Le premier chapitre traite donc de la créativité comme capacité humaine et individuelle. Il s'agit de faire un état des lieux de la recherche sur cette notion complexe et de présenter les différents concepts et notions sur lesquels est bâtie cette recherche et avec lesquels seront analysés les éléments du corpus proposé. Le resserrement au champ de la didactique des langues et du FLE permet ensuite de mieux comprendre l'état de la notion de créativité dans ce domaine et d'en faire ressortir les différents écueils. La mise en perspective de la créativité de l'enseignant au regard de l'approche actionnelle et des directives du CECRL mais aussi des outils plus précis de formation de l'enseignant tels que la TMR (Laurens, 2013), permet enfin d'envisager la mise en application de la créativité de l'enseignant sous un angle plus concret et au regard d'un certain type d'activité, à savoir les activités de systématisation à l'oral (Lemeunier, 2001).

1. La créativité comme capacité humaine

Grâce aux travaux en psychologie de Joy Paul Guilford (1950) et la concentration sur la notion de capacité (Charron, *et al.*, 2014), les théories sur la créativité ont permis de passer d'une vision transcendante à une vision transversale de celle-ci. Comme l'explique Lubart, jusqu'au XVII^{ème}, la créativité individuelle était considérée comme relevant du surnaturel et ce n'est que dans la première moitié du XX^{ème} siècle que des contributions ont commencé à apparaître pour questionner l'image du génie créatif (Lubart, 2015, pp. 17-18). Jusque dans les années 1950, la créativité a continué d'être considérée comme l'attribut d'individus extraordinaires (Lubart, 2015, pp. 18-23). Depuis les travaux de Guilford en psychologie différentielle, la notion de créativité a évolué vers une vision plus transversale aux individus :

« Guilford affirme que la créativité est un trait continu présent en chacun de nous, et que ces individus avec un talent créatif reconnu avaient simplement « plus de ce que tout le monde possède déjà » (Guilford, 1950, p.446) »¹ (Kurtzberg & Amabile, 2000-2001, p. 285)

¹ Notre traduction de : « Guilford argued that creativity is a continuous trait in all people, and that those individuals with recognised creative talent simply have « more of what all of us have » (Guilford, 1950, p.446) » (Kurtzberg & Amabile, 2000-2001, p. 285)

Avec les travaux de Guilford, la créativité devient donc quelque chose d'accessible à tous et de nombreuses expériences sont alors testées afin de calculer la créativité d'individus les uns par rapport aux autres. La créativité n'a depuis cessé de s'enrichir par des recherches toujours plus poussées pour comprendre ce phénomène dans la complexité qui est la sienne (Piccardo, 2016, pp. 47-64).

Dans ce chapitre, il s'agit donc de faire un état des lieux des théories sur la notion de créativité et de présenter les différents aspects sur lesquels nous appuierons l'analyse de notre corpus. Une « définition consensuelle » (Lubart, 2015) de la créativité sera d'abord présentée et mise en lien avec des visions complémentaires. Ensuite, il sera question de cibler notre propos sur les notions de processus et de potentiel créatif afin de comprendre la créativité sous des angles macro et micro.

1.1 La créativité en psychologie différentielle : pour une définition consensuelle et générale de la créativité

Les travaux en psychologie différentielle ont permis de considérer la notion de créativité comme « trait » (Kurtzberg & Amabile, 2000-2001, p. 285) humain, variable d'un individu à l'autre et selon le domaine dans lequel elle est sollicitée. La psychologie différentielle, longtemps peu reconnue en psychologie générale (Reuchlin, 1964), rassemble

« les études comparatives des différences psychologiques entre les individus humains, tant en ce qui concerne la variabilité inter-individuelle dans des groupes homogènes que la variabilité inter-groupes (groupes différant par l'âge, le sexe, le milieu social ou la race). V. psychologie comparée. Syn : psychologie individuelle (Binet et V. Henri, 1896) (ang. Individual psychology, Sharp, 1899) » (Piéron, 1951/2003, p. 362).

La psychologie différentielle est donc une psychologie qui se concentre sur les individus. A l'image de Guilford, une définition de la créativité en psychologie différentielle ancrerait alors la notion dans des rapports essentiellement humains. C'est ce que propose Lubart dans *Psychologie de la créativité* (2015) où il propose un état des lieux et une étude approfondie de la créativité. En début d'ouvrage, afin de partir sur une définition générale et commune à l'ensemble des chercheurs, l'auteur donne une « définition consensuelle » de la créativité proposée en psychologie différentielle : « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2015, p. 23).

Nous partons donc de cette définition dont les différents éléments seront détaillés tout au long de cette section et mis en lien avec d'autres éclairages théoriques.

1.1.1 La créativité comme « capacité » humaine

Le premier élément de définition est la conception de la créativité comme « capacité ». Selon Piéron,

« une capacité représente la possibilité de réussite dans l'exécution d'une tâche, ou l'exercice d'une profession. (...) ; elle est conditionnée par une aptitude, qu'elle révèle indirectement, mais dépend de conditions préalables parmi lesquelles jouent le degré de maturation (...) et les divers effets du milieu » (Piéron, 1951/2003, p. 62).

La capacité créative d'un individu est donc la possibilité que celui-ci réussisse à « réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2015, p. 23). Elle est conditionnée par des aptitudes inhérentes à chacun mais se révèle surtout grâce à la réflexion et au sein d'un environnement particulier.

Par ailleurs, cette capacité est fondamentalement humaine dans le sens où elle n'est pas l'apanage de quelques individus hors du commun. Autrement dit, c'est une « approche égalitaire » (Blachowska-Szmigiel, 2006, p. 36) de la créativité qui intéresse ce mémoire car elle permet d'une part, d'envisager son apparition dans tous les « domaines de la vie » (Blachowska-Szmigiel, 2006, p. 36) et d'autre part, de considérer « la possibilité d'activer et d'entraîner les dispositions créatives de l'individu (...) » (Blachowska-Szmigiel, 2006, p. 36).

Ce premier élément de définition permet alors d'envisager la créativité des « individus-enseignants » comme un trait commun à ceux-ci mais observable à des degrés variables selon leurs capacités et l'environnement dans lequel ils évoluent.

1.1.2 La réalisation d'une production nouvelle

Ensuite, la créativité peut être définie par rapport au produit réalisé et à son aspect novateur (Blachowska-Szmigiel, 2006, p. 36). Cela signifie que l'on juge de la créativité d'un individu au travers de l'originalité et de la nouveauté du produit et donc de son impact dans la société (Puozzo, 2016). Puozzo part des terminologies de Boden, Kaufman et Beghetto pour construire une « logique linéaire de la créativité » (2016, p. 20) qui permette de situer chaque production par rapport à un type de créativité. Sur une échelle

graduée, elle place six formes de créativité : au début de l'échelle à gauche vient la mini-créativité (*mini-creativity* ou *mini-c*) suivie de la « petite » créativité (*little creativity* ou *little-c*), puis de la « créativité psychologique » (*Psychological Creativity* ou *P-C*), de la « créativité professionnelle » (*Pro-C*), de la « grande » créativité (*Big-C*) et enfin de la créativité historique (*Historical-Creativity* ou *H-C*). Chaque forme réfère à un impact plus ou moins important du produit dans la société ou l'environnement de l'individu :

- Pour Kaufman et Beghetto, la *mini-c* rend compte des nouvelles perceptions et métaphores des étudiants dans leur processus d'apprentissage. C'est « une interprétation significative personnelle et novatrice des expériences, actions et évènements »² (2009, p. 3) comme par exemple pendant la rédaction d'un essai argumentatif, d'un mémoire ou d'une thèse.
- La *little-c* relève d'un « acte extraordinaire pour l'environnement quotidien » par opposition à la *Big-C* (Puozzo, 2016, p. 19).
- La *P-C* réfère à la « capacité transversale mesurable et développable tout au long de la vie » (Puozzo, 2016, p. 18). Cette définition ne concerne pas tant le produit réalisé que la personne qui le réalise. En cela, elle rejoint la définition de la créativité comme capacité (cf. *supra* 1.1.1).
- La *Pro-C* renvoie à cette nouvelle catégorie de créativité créée par Kaufman et Beghetto pour compléter la vision dichotomique *little-c/Big-C* (Puozzo, 2016, p. 19). La créativité professionnelle se situe entre ces deux formes de créativité. Elle réfère à un produit créatif qui a été réalisé dans un contexte professionnel mais qui n'a pas (encore) révolutionné celui-ci. La *Pro-C* dépasse cependant la *little-c* car elle s'inscrit dans un domaine professionnel et non plus dans le quotidien ce qui élargit sa portée dans la société (Kaufman & Beghetto, 2009, p. 4).
- La *Big-C* désigne « une production innovante pour la société » (Puozzo, 2016, p. 19). Par rapport à la *Pro-C*, elle dépasse la sphère professionnelle pour s'inscrire dans le champ sociétal général.
- La *H-C* enfin, désigne « des productions innovantes pour l'histoire collective » (Puozzo, 2016, p. 18). Ces productions ont eu un impact historique et perdurent dans le temps.

² Notre traduction de la citation: « Mini-c is defined as the « *novel and personally meaningful interpretation of experiences, actions, and events* » » (Kaufman & Beghetto, 2009, p. 3)

Toutes ces formes de créativité ont comme point commun le caractère de nouveauté du produit. Comme le montrent les définitions de la *Big-C*, de la *little-c* et de la *mini-c*, le caractère « innovant », « novateur », « extraordinaire » du produit est important pour qu'il soit considéré comme créatif. Puozzo va cependant plus loin dans sa volonté de diversifier les types de créativité. Elle propose ainsi de pouvoir « créer à l'infini de nouvelles catégories en fonction des situations » (Puozzo, 2016, p. 19) et de pouvoir placer le « curseur (...) entre deux catégories » (p. 19). Cette vision renforce la perception d'une créativité accessible à tous en fonction du contexte. A la lumière de ces définitions, la créativité de l'enseignant de FLE se situerait quelque part autour de la *Pro-C* dont le domaine de référence est la didactique du FLE. Cependant, toutes les initiatives et créations des enseignants n'ont certainement pas la même portée et le même impact personnel ou sociétal, c'est pourquoi nous proposons d'étendre son champ entre la *little-c* et la *Big-C* également. Il est également possible d'élargir le spectre vers la *mini-c* pour les enseignants en cours de formation et les enseignants novices qui développent leur créativité au fil de leur apprentissage théorique et pratique. Ainsi, certains travaux réalisés peuvent faire l'objet d'une interprétation novatrice du fait de parcours professionnels et universitaires variés parmi les étudiants et (futurs) enseignants.

1.1.3 L'adaptation au contexte

La réflexion précédente ciblée sur le produit créatif permet de prolonger la réflexion sur le contexte. La notion d'adaptation au contexte est le deuxième, mais non moins important, pan de la créativité. En effet, s'il existe différentes catégories de créativité comme évoquées ci-dessus, cela signifie que le caractère créatif d'un produit ou d'une personne dépend d'un jugement en partie extérieur et par rapport à l'existant (Lubart, 2015, p. 24). L'aspect novateur du produit est donc contraint par un cadre prédéfini et dans lequel l'individu évolue pour créer son produit. En effet, selon Lubart, « une production créative (...) doit satisfaire différentes contraintes liées aux situations dans lesquelles se trouvent les personnes » (2015, p. 23). Dans la recherche qui nous préoccupe, nous considérons que l'enseignant de FLE créatif évolue dans différents contextes et que la réalisation de ses cours et activités est évaluée et contrainte par différents acteurs, à savoir les apprenants, ses pairs et l'institution qui l'emploie. Ainsi, la créativité n'est pas seulement caractérisée par la nouveauté et l'originalité car ces caractéristiques doivent s'intégrer dans un cadre de départ.

La créativité est donc une capacité transversale à tous les domaines de la vie personnelle et professionnelle de l'individu, c'est pourquoi nous partons de cette définition consensuelle pour démarrer notre recherche sur la créativité de l'enseignant de FLE. Cependant, l'objectif de ce mémoire est d'analyser plus en profondeur les deux pans de la créativité, à savoir la nouveauté et l'adaptation en contexte, et leurs interactions dans le métier d'enseignant de FLE. En effet, c'est par le détail et l'analyse de cette notion complexe que nous souhaitons la rendre plus accessible à tous. Il est donc nécessaire de dépasser le terme général de créativité en développant deux notions corollaires que sont le processus créatif et le potentiel créatif.

1.2 Processus créatif et potentiel créatif : deux perspectives complémentaires de la créativité

Au regard de l'analyse de la définition consensuelle qui vient d'être présentée, il est maintenant nécessaire d'apporter plus de détails sur la démarche et le processus créatif dans lequel un individu s'engage. Pour cela, nous ferons appel aux éclairages théoriques de Botella, Nelson et Zenasni sur les « macro et microprocessus créatifs » (Botella, *et al.*, 2016, p. 33). Nous nous concentrerons d'abord sur le concept de macroprocessus créatif en nous basant notamment sur le modèle en quatre étapes de Wallas (1926) pour ensuite aborder les « microprocessus créatifs » (p. 33) et leur lien avec les « ressources significatives de la créativité » (Lubart, *et al.*, 2016, p. 70).

1.2.1 Processus créatif et macroprocessus

Pour évoquer les processus créatifs, Botella, Nelson et Zenasni reprennent la définition proposée par Lubart : « le *processus créatif*³ renvoie à la succession de pensées et d'actions qui débouche sur des créations originales et adaptées » (Lubart, 2015, p. 103). Le processus créatif est donc une sorte de cheminement opéré par un individu face à un problème à résoudre. Par rapport à ce processus, certains chercheurs vont s'intéresser plus particulièrement aux grandes étapes de celui-ci, autrement dit au « macroprocessus créatif » (Botella, *et al.*, 2016, p. 24). Les étapes du macroprocessus ont fait l'objet de nombreuses recherches et approfondissements depuis le premier modèle en quatre étapes

³ En italique dans le texte original.

proposé par Wallas. Les quatre étapes de ce modèle « classique » (Lubart, 2015, p. 103) ont été élaborées à partir de l'étude des « introspections de grands créateurs » (Botella, *et al.*, 2016, p. 34) dans lesquelles ces derniers analysent le processus qui les a conduits à la création d'un produit innovant. Les quatre étapes décrites par Wallas sont les suivantes : la préparation, l'incubation, l'illumination et la vérification.

Dans la première étape, l'individu s'attache à circonscrire son problème ou la tâche à accomplir en recueillant des informations diverses (Wallas, 1926) (Botella, *et al.*, 2016, p. 34). La préparation est un travail « conscient » (p. 34) et où sont à l'œuvre « des processus fondamentaux de logique, de mémoire et de pensée abstraite » (p. 34). La deuxième étape est au contraire une phase inconsciente et donc réputée pour être difficile à analyser parce qu'elle implique de nombreuses associations inconscientes. L'incubation demande du temps et la durée de cette étape est variable parce qu'elle nécessite que l'individu accepte de se distancier de son problème et des informations recueillies. Le fait de « *prendre une pause* » (Lee, 2003, p. 130) par rapport au problème dans la recherche est considéré comme nécessaire pour faire aboutir les opérations cognitives de la première étape et leur laisser le temps de se réagencer. La phase d'illumination ou *insight* (Wallas, 1926) « correspond à l'émergence soudaine et imprévue de la solution (...) sous une forme vague ou non évidente » (Botella, *et al.*, 2016, p. 35). Elle représente en fait une production mentale de la solution mais qui n'est pas encore concrète. En effet, c'est dans la dernière étape de vérification, qui implique une nouvelle réflexion plus approfondie afin de vérifier que l'idée émergente est structurée, que la solution est soumise à vérification interne et externe pour être validée (p. 36).

Au regard de ce modèle en quatre étapes, il semble alors que tout individu engagé dans la résolution d'un problème suive ce modèle. Ainsi, l'enseignant dans son travail l'est aussi nécessairement. Ce constat fait parties des écueils du modèle parce qu'il ne permet pas vraiment de différencier un processus créatif d'un processus non-créatif (Lubart, 2015, p. 116). Cependant, à la lumière des propos développés en 1.1.2 (cf. *supra*) sur la créativité du produit réalisé, les deux types de processus (créatifs et non-créatifs) ne semblent pas nécessairement s'opposer mais plutôt se situer différemment sur le spectre de la créativité (Lubart, 2015, p. 111). Cette considération est importante pour notre recherche parce qu'elle permet d'envisager que chaque enseignant est bien engagé

dans ce processus créatif et que c'est la « qualité d'exécution de chaque étape » (Lubart, 2015, p. 112) qui importe pour déterminer le degré de créativité.

Ainsi, nous postulons que dans l'étape de préparation de ses cours, l'enseignant passe par les étapes de préparation, d'incubation, d'illumination et par un début de vérification souvent interne. En effet, l'intérêt du métier d'enseignant est qu'il a la possibilité de vérifier ses productions au sein d'un autre aspect essentiel de son métier : l'animation de cours. L'animation peut être considérée comme une phase de vérification externe de la production auprès du public d'apprenants dont l'avantage est un retour direct qui permet un ajustement rapide sur le moment ou en différé.

De plus, nous suggérons que l'enseignant est engagé dans un double processus créatif. Il est d'abord impliqué dans un processus créatif permanent quotidien de par les tâches de préparation et d'animation de cours qui lui incombent. Par ailleurs, il est confronté régulièrement dans son métier à des difficultés diverses qui, si elles persistent, doivent être adressées. Cela implique une réflexion conséquente qui peut aboutir à une solution innovante et qui donc l'engage dans un processus créatif préalable.

Si l'enseignant semble bien engagé dans les quatre étapes essentielles du processus créatif dans le cadre de son métier, la question reste maintenant de savoir ce qu'il se passe plus exactement au sein de chaque étape. Pour cela nous ferons appel aux éclairages respectifs de Botella *et al.* (2016) et de Lubart (2015) sur les microprocessus créatifs et le potentiel créatif.

1.2.2 Microprocessus créatif et potentiel créatif : mécanismes et ressources créatifs

La compréhension de la démarche dans laquelle est engagé chaque enseignant est importante mais elle semble d'une aide toute relative si l'on souhaite remédier à, ajuster ou améliorer sa capacité créative. Or, il s'agit justement de comprendre et de mettre en relief ce qui est à l'œuvre au sein de chaque étape pour mieux comprendre ce que signifie et représente la créativité de l'enseignant de FLE.

1.2.2.1 *Les microprocessus créatifs*

Botella, Nelson et Zenasni (2016) s'intéressent aux microprocessus créatifs que sont la pensée divergente, la pensée associative et la pensée convergente. Ces trois systèmes de pensées sont les trois facteurs principaux communs aux chercheurs sur la

créativité. Todd Lubart parle respectivement de pensée divergente, de « combinaison sélective » (Lubart, 2015, p. 33) et de « pensée convergente synthétique » (Lubart, *et al.*, 2016, p. 32).

La pensée divergente est « un processus génératif » (Botella, *et al.*, 2016, p. 38) qui participe à « la construction, la recherche, l'association et la transformation d'idées » (Botella, *et al.*, 2016, p. 38). Elle consiste à « générer des idées diverses et nombreuses » (Runco dans Botella, *et al.*, 2016, p.38) par une recherche « pluridirectionnelle (...) à partir d'un simple point de départ » (Lubart, 2015, p. 34). La pensée associative ou combinaison sélective consiste à « combiner, regrouper, fusionner, associer deux informations pourtant sémantiquement et/ou conceptuellement distinctes » (Botella, *et al.*, 2016, p. 39). Plus le nombre d'associations est élevé et plus une production est créative (Botella, *et al.*, 2016, p. 39). Enfin, la pensée convergente est un « processus exploratoire » (Botella, *et al.*, 2016, p. 38) qui « permet de réduire l'ensemble des possibles à une seule idée » et « d'évaluer la qualité des idées au regard des contraintes de la tâche » (Jaarsveld, Lachmann et van Leeuwen dans Botella, *et al.*, 2016, p. 40). En d'autres termes, la pensée convergente travaille en parallèle de la pensée divergente et la complète pour permettre de « valider la production » (Botella, *et al.*, 2016, p. 40). Lubart va plus loin dans son explication de la pensée convergente qu'il qualifie de « synthétique » (2016, p. 70). Cette pensée « correspond à l'aptitude à synthétiser différents éléments en un seul et même système » (Lubart, *et al.*, 2016, p. 70). Cette manière de penser correspond donc à une forme supérieure de capacité à associer parce qu'elle permet d'associer « deux structures complexes » (Lubart, *et al.*, 2016, p. 70) en une seule totalement inédite.

1.2.2.2 *L'approche multivariée et le potentiel créatif*

Dans une « approche multivariée » (Lubart, 2015, p. 27) de la créativité et par la description de dix « ressources » (Lubart, *et al.*, 2016, p. 70) du potentiel créatif, Lubart approfondit ces trois modes de pensée généraux (Lubart, 2015). La créativité est alors conçue comme un phénomène complexe dans lequel interviennent différents facteurs tels que « les facteurs cognitifs, les facteurs conatifs, les facteurs émotionnels et les facteurs environnementaux » (Lubart, 2015, p. 27). Tous ces facteurs ont une influence sur le potentiel créatif individuel et sur la capacité d'un individu à réaliser une production créative (Lubart, 2015, p. 27). Lubart développe plus précisément ces facteurs dans sa

méthode de calcul du potentiel créatif individuel. Le potentiel créatif peut être mesuré par dix ressources dépendantes, éventuellement compensatrices les unes des autres, et qui varient selon le « profil créatif » (*creative profiler*) auquel le chercheur s'intéresse (Lubart, *et al.*, 2013, pp. 41-50). Ces ressources sont récapitulées dans le tableau ci-dessous (Lubart, *et al.*, 2016, p. 70) :

Ressources cognitives	Ressources conatives
La capacité à associer	La tolérance à l'ambiguïté
La flexibilité mentale	La prise de risque/propension à oser
La pensée divergente	L'ouverture
La pensée analogique	La pensée intuitive
La pensée convergente synthétique	La motivation à la création

Les ressources sont séparées selon qu'elles relèvent de l'intelligence et des connaissances de l'individu ou de sa personnalité. La créativité ne dépend alors pas uniquement de la cognition mais aussi d'attitudes personnelles et subjectives.

Par rapport au trois grands systèmes cognitifs de pensée développés ci-dessus, on remarque la présence de deux ressources supplémentaires : la flexibilité mentale et la pensée analogique. La flexibilité mentale est « l'aptitude à appréhender un seul objet, une seule idée, sous des angles différents, la sensibilité au changement ainsi que la capacité à se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes » (Lubart, 2015, p. 36). Les termes souvent associés à la flexibilité sont « la mobilité », la « souplesse de la pensée » et « la volonté de changer de registre » (p. 36). Elle consiste donc en une forme d'acceptation de l'innovation et du changement. De son côté, la pensée analogique est également appelée « comparaison sélective » (Lubart, 2015, p. 32) qui est « la capacité à observer les similitudes entre des domaines différents éclairant le problème » (p. 32) par l'usage de « métaphores » et d' « analogies ».

L'approche multivariée se différencie des autres recherches sur la créativité car elle prend en compte des facteurs souvent ignorés. En intégrant les ressources conatives de la créativité, Lubart ouvre de nouvelles perspectives et permet d'élargir le spectre de compréhension de cette capacité. La tolérance à l'ambiguïté concerne des personnes qui « acceptent et/ou désirent les idées, les stimuli, les situations ambiguës » et elle « permet de ne pas se contenter de solutions hâtives, partielles ou non-optimales face à des

problèmes complexes » (Lubart, 2015, pp. 49-50). Une personne qui tolère l'ambiguïté est consciente des écueils de certaines idées mais ne les rejette pas pour autant afin de ne se fermer aucune possibilité. La prise de risque ou propension à oser détermine la créativité d'une idée ou d'un produit parce que « les idées créatives vont à l'encontre des idées les plus répandues » et « se démarquent des idées habituelles du groupe d'appartenance » (Lubart, 2015, pp. 50-51). La prise de risque consiste donc à sortir de sa propre zone de confort et à oser proposer une idée novatrice même si elle est risquée et donc souvent mal reçue. L'« ouverture » rejoint les deux ressources précédentes, elle atteste d'une attitude ouverte envers « l'inconnu » et d'une « curiosité vis-à-vis du monde extérieur et du monde intérieur » (Lubart, 2015, p. 50). Les personnes qui répondent à ces caractéristiques « vivent des situations nouvelles sans en éprouver l'anxiété » (Lubart, 2015, p. 50). Ensuite, la pensée intuitive « est souvent opposée à la rationnelle » et « suppose un désir de s'appuyer sur ses propres expériences, ses propres émotions et sentiments » (Lubart, *et al.*, 2016, p. 70). L'importance de la pensée intuitive dans la créativité rejoint le facteur émotionnel de l'approche multivariée et atteste de leur impact sur les réalisations individuelles. Enfin, Lubart cite la motivation comme ressource de la créativité. Il distingue cependant deux types de motivation : la « motivation intrinsèque » et la « motivation extrinsèque » (Lubart, 2015, p. 57). La motivation peut en effet venir de soi et d'un réel désir et plaisir de créer ou venir de l'extérieur avec la promesse d'une récompense. L'auteur établit que les deux types de motivation peuvent se combiner mais que la motivation intrinsèque est plus susceptible de mener à des productions créatives car elle ne dépend d'aucune récompense externe qui pourrait influencer le temps consacré à la recherche (Lubart, 2015, p. 60). Dans un sens, la motivation intrinsèque est plus authentique et subjective.

Le développement de la notion de créativité ci-dessus permet d'envisager le métier d'enseignant de FLE à la lumière de considérations théoriques générales sur la créativité. Au regard de la définition consensuelle de la créativité, il apparaît qu'une personne créative n'est pas créative « en général » mais au sein d'un ou de domaine(s). Par ailleurs, l'approche multivariée montre que les facteurs et ressources de la créativité décrits ci-dessus dépendent également du domaine dans lequel est sollicité la créativité.

Ainsi, il découle de ces éclairages théoriques une possible analyse des comportements et attitudes créatifs de l'enseignant de FLE.

2. La créativité en didactique des langues

Au tournant des années 1970, avec le développement de l'approche communicative, la créativité a acquis une certaine popularité dans le champ de la didactique des langues aux côtés d'autres notions comme le jeu et les arts avec lesquelles elle entretient des relations de sens sans pour autant en être un synonyme (Silva, 2009, p. 107). Grâce aux théories vygotskiennes sur l'apprentissage du langage et à leur mise à jour dans le domaine de la didactique des langues (Bertocchini & Costanzo, 2016), la créativité a gagné en importance dans l'apprentissage des langues. Cependant, si le développement de la créativité des apprenants pour acquérir la langue apparaît comme une évidence et une nécessité, il semble que le développement de la créativité enseignante fasse l'objet de moins d'attention (Silva, 2009, p. 111).

2.1 La créativité, le jeu et les arts en classe de langue

Dans cette section, nous aborderons la relation qu'entretient la créativité avec le jeu et les arts en didactique des langues à partir d'ouvrages historiques clés en la matière mais également de contributions plus récentes. Les relations entre la créativité et le jeu représentent un chantier de recherche considérable (Silva, 2009) car de nombreuses ambiguïtés sont soulevées et il est parfois difficile de repérer les activités ludiques qui développent la créativité de celles qui relèvent du jeu pur. Par ailleurs, les nombreuses activités proposées ayant un lien avec les arts visuels et de la scène en classe de langue rendent la relation entre la créativité des apprenants et les arts évidente même si leur introduction en classe nécessite une préparation importante de l'enseignant.

2.1.1 Créativité, jeu et activités ludiques : état des lieux d'une relation ambiguë

Les premiers liens établis entre le jeu et l'apprentissage des langues remontent aux années 1970 avec la montée de l'approche communicative et le placement de l'apprenant au cœur du dispositif d'apprentissage (Silva & Loiseau, 2016, p. 12). A cette époque, Caré et Debyser sont des précurseurs du jeu et de la créativité en classe de langue. A l'époque, le simple fait de créer un lien entre ces trois concepts peut être considéré comme

créatif (Caré & Debyser, 1978). Dans *Les jeux du langage et du plaisir* (Caré & Debyser, 1978), Debyser se positionne à l'encontre des pédagogues et des linguistes de l'époque qui font de l'apprentissage des langues un processus sérieux dans lequel l'humour [relève] de l'infra, de la para ou de la sous-culture, c'est-à-dire des échanges verbaux de la récréation... » (p. 4). Caré et Debyser souhaitent redonner un réel statut pédagogique au jeu en le démarquant du simple amusement pour en faire un réel outil au service de l'apprentissage de la langue et notamment du français. La créativité, dans ce contexte, semble être le corollaire du jeu en ce qu'elle a été, elle aussi, « traditionnellement bannie d'un enseignement qui fait passer la reproduction avant l'invention » (p.12). Une vision mécanique, reproductrice et sérieuse s'oppose alors à une vision libre, inventive et drôle du langage dans laquelle les jeux de créativité et la fonction « plaisir » (Caré & Debyser, 1978, p. 6) du langage prennent toute leur place. Ces jeux n'ont cependant pas l'unique but d'amuser les apprenants et ont bien de réelles vertus pour favoriser l'apprentissage des « régularités de la langue » (p.11) de la création de mots à la création de discours (p.122).

L'intérêt du jeu et de ses vertus en classe s'est depuis imposé dans le monde éducatif auprès des enseignants, pédagogues et didacticiens. Selon Cuq et Gruca, « la pédagogie des jeux n'est plus à faire et tous s'accordent à en reconnaître les enjeux pédagogiques » (Cuq & Gruca, 2013, p. 457). Dans le *Cours de Didactique du FLE/S*, parmi les types de jeux proposés, on retrouve de nouveau la rubrique des jeux de créativité dont le contenu rejoint ce que Caré et Debyser proposaient en 1978. De même, Silva et Loiseau (2016) font un tour d'horizon des « avatars du ludique » en didactique des langues. Jeux théâtraux, jeux d'écriture et de réécriture, jeux d'improvisation, jeux plurilingues, il semble y avoir aujourd'hui un panel de possibilités d'application du jeu pour développer la créativité des apprenants et ainsi améliorer l'appropriation de la langue (Silva & Loiseau, 2016).

Cependant, tous les jeux en classe de langue ne sont pas des jeux de créativité et la créativité ne se traduit pas uniquement par l'usage du jeu. Comme l'explique Silva, créativité et jeu ne sont pas des synonymes pas plus qu'ils n'entretiennent « une quelconque relation de causalité : la créativité ne fait pas nécessairement appel au jeu, pas plus que le jeu ne fait apparaître systématiquement la créativité. » (Silva, 2009, p. 107). Ainsi, même s'ils partagent des « réseaux sémantiques » similaires autour des notions de

liberté, d'imagination, de hasard, de contrainte et d'art (Silva, 2009, p. 107), il est réducteur de considérer que le simple usage du jeu en classe de langue rend celle-ci originale et développe la créativité des apprenants ou que la créativité n'existe qu'au travers du jeu.

Pour une recherche sur la créativité de l'enseignant, ce dernier argument est important parce que cela ne réduit pas la créativité de l'enseignant à l'introduction du jeu en classe. En effet, au regard de la définition consensuelle de la créativité (cf. *supra* 1.1), il semble qu'un usage systématique du jeu en classe puisse faire perdre l'originalité de la démarche et être d'autant moins créatif s'il n'est pas adapté au contexte. Ainsi, pour le propos de cette recherche, jeu et créativité n'entretiennent ni relation de synonymie ni relation de cause à effet. Si l'introduction d'un jeu ou d'un élément ludique peut revêtir un caractère nouveau, ce n'est qu'au regard du contexte que l'on peut juger du caractère créatif de l'activité.

2.1.2 Créativité et arts en classe de langue : une relation systématique ?

Jeu, langage et créativité (Caré & Debyser, 1978) comprend deux chapitres intitulés « Du mime au drame » et « ...et graphisme » qui traitent respectivement des enjeux du jeu théâtral en classe de français et du lien entre créativité, langage et graphisme. Que ce soit par le jeu de rôles comme moyen d'expression orale à la fois organisé et spontané ou par le dessin comme déclencheur du récit oral ou écrit, une place privilégiée semble être attribuée aux arts de la scène et visuels pour favoriser l'apprentissage du français dès les années 1970. Cette tendance est parallèle à celle de transformation de l'enseignement/apprentissage de la langue vers la centration de l'apprenant et son plaisir d'apprendre. Beaucoup plus récemment, Bertocchini et Costanzo, Maizonniaux, De Asís Palomo Ruano font la part belle au théâtre mais aussi à la littérature pour développer les compétences langagières en classe de langue (Silva & Loiseau, 2016). L'insertion des arts en classe de langue semble prendre de l'importance et pas seulement dans une optique fonctionnelle et réaliste de l'apprentissage des langues⁴ mais bel et bien pour faire parler « le côté « artiste » » du cerveau (Bertocchini & Costanzo, 2016, p. 106).

⁴ Lumbroso, O., 2016 -2017. *Ecriture, Création, Transmission*. Paris 3 : Université Sorbonne Nouvelle

Cependant, de même que pour sa relation avec le jeu, ce n'est pas simplement l'introduction des arts dans la classe de langue qui rend l'enseignement/apprentissage créatif. Ce n'est pas parce qu'on demande à des apprenants de créer un texte littéraire ou de créer un sketch, que sa créativité est automatiquement stimulée. Au regard de l'insécurité linguistique qui peut être ressentie, notamment dans les niveaux débutants, la demande de création spontanée peut bloquer la création plutôt que la favoriser⁵. Il semble donc important de préparer sérieusement cette production au regard du contexte de classe dans lequel l'enseignant travaille.

Le paramètre commun entre la créativité, le jeu et les arts en didactique des langues est l'envie de redonner de l'importance à la fonction plaisir par l'insertion du ludique dans l'apprentissage de la langue (Décuré, 2016). Les travaux de Vygotski sur le rôle de l'émotion dans la construction de la pensée et le développement cognitif valident cette orientation de l'apprentissage (Vygotski dans Bertocchini et Costanzo, 2016). Parmi les chercheurs en didactique des langues, il existe donc un consensus sur la nécessité de rendre l'apprentissage ludique et interactif pour développer le plaisir d'apprendre (Lemeunier, 2006). Cela nécessite le recours à des activités de créativité et/ou des jeux adaptés à l'apprentissage de la langue. Ces activités nécessitent un savoir-faire que l'enseignant développe tout au long de sa carrière et de ses expériences, car, si stimuler la créativité apprenante peut susciter le plaisir d'apprendre alors stimuler la créativité enseignante doit certainement stimuler le plaisir d'enseigner.

2.2 Créativité de l'apprenant versus créativité de l'enseignant : pour une vision complémentaire

Que l'on tente de favoriser la créativité par le recours au jeu ou aux arts ou aux deux à la fois, le point commun à toutes ces idées, propositions et perspectives sur le développement de la créativité est que ce processus ne concerne qu'un seul acteur, à savoir l'apprenant. En effet, la focalisation sur l'apprenant et ses besoins en langue promue par l'approche communicative puis actionnelle semble avoir pris comme une évidence la créativité de l'autre acteur du tandem, l'enseignant. En effet, la majorité des

⁵ Lumbroso, O., 2016 - 2017. *Ecriture, Création, Transmission*. Paris 3 : Université Sorbonne Nouvelle

activités proposées dans les ouvrages cités ci-dessus visent à développer la créativité des apprenants en considérant que la créativité de l'enseignant est acquise voire même non nécessaire comme si les activités étaient prêtes à l'emploi pour n'importe quel contexte d'enseignement. Or, si les activités créatives, ludiques et artistiques en cours de langue semblent s'imposer pour favoriser l'apprentissage, et ce à juste titre, la réussite de leur application va grandement dépendre de la capacité créative de l'enseignant.

2.2.1 Solliciter la créativité des apprenants...

Debyser définit la créativité dans le domaine pédagogique comme « une aptitude de l'élève à imaginer, à inventer, à découvrir, à s'exprimer, à produire etc » (Caré & Debyser, 1978, p. 116). De ce fait, la pédagogie la plus à même de stimuler cette créativité est une pédagogie « active », « individualisé[e] ou en petits groupes » dans un « climat permissif » où les apprenants sont acteurs de leurs productions et non de « simples exécutants ». Les travaux de Vygotski sur la pensée et le langage ont mis en lumière le lien fondamental entre créativité et langage qui, tous deux, se construisent dans l'interaction et grâce à l'expérience sociale et émotionnelle de chaque individu (Vygotski dans Bertocchini et Costanzo, 2016, p.98). L'apprenant, pour développer sa créativité, doit donc être stimulé à interagir et à jouer avec ses connaissances dans un contexte bienveillant qui mette en valeur son expérience tout en le tirant vers de la création nouvelle, inédite⁶. Selon Bertocchini et Costanzo, il est nécessaire d'employer une « pédagogie « douce » » (2016, p. 104) qui a comme critère la « non-directivité »⁷ (p.104). Le principal élément de cette créativité est le travail de groupe qui stimule les échanges en classe et permet de mutualiser les idées et les productions pour plus de créativité (p. 105). Les apprenants fonctionnent ainsi en autonomie et l'enseignant a plutôt un rôle de médiateur des relations afin de s'assurer que l'ambiance de classe est féconde et propice à l'échange spontané, dans la confiance et la détente (p. 106).

Ainsi, la créativité des apprenants ne se stimule pas uniquement en donnant des activités créatives en classe. Il ne suffit pas de leur donner un écrit d'invention ou de leur

⁶ Cela rejoint la notion de Zone Proximale de Développement chez l'enfant de Vygotski. Celle-ci est définie comme « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotski dans Bertocchini et Costanzo, 2016, p.100)

⁷ Cela rejoint le critère de « climat permissif » de Debyser (Caré & Debyser, 1978, p. 116).

demander de créer un sketch pour que leur créativité se développe. Pour solliciter la créativité en classe, il semble nécessaire de mettre en place un certain cadre ce qui implique une préparation préalable et une mise en confiance.

2.2.2 ...par la créativité enseignante.

Blachowska-Szmigiel affirme que « la tâche principale de l'enseignant de FLE est de stimuler les dispositions créatives de l'apprenant (...) à travers des activités linguistiques orales et écrites » (Blachowska-Szmigiel, 2006, p. 36). Cependant, elle précise également que « l'entraînement à la créativité ne sera efficace que si nous commençons par remettre en question notre propre créativité et son expression dans notre façon d'enseigner » (p. 36). Pour l'auteure, il est donc évident que stimuler la créativité des apprenants implique d'abord une part de créativité de l'enseignant dans sa manière d'enseigner. Elle propose alors une méthode pour faire un « état des lieux » de sa propre créativité en tant qu'enseignant dont voici les points principaux (pp. 36-37) :

- faire une liste des techniques, supports et modes de travail utilisés,
- évaluer leur fréquence d'utilisation et définir les dispositions qui étaient à développer pour chacune d'elle,
- décrire son attitude par rapport aux apprenants et classer ses réactions par émotion et par caractère,
- dresser une liste des traits et caractéristiques de votre élève préféré ou idéal,
- relire les informations et adopter une attitude réflexive sur vos choix et préférences,
- établir un questionnaire relatif au style d'enseignement et le faire remplir par les élèves.

Cette procédure est très attrayante et la liste des réponses à ces différentes rubriques apporte certainement des informations précieuses sur le fonctionnement de chaque enseignant. Pour l'auteure, elle sert cependant aussi à diviser les enseignants de FLE en deux catégories. L'enseignant créatif est celui qui est « conscient et convaincu de ses choix méthodologiques, mais ouvert aux nouveautés, prêt à encourager les apprenants à exprimer et à défendre leurs propres avis et capable d'adapter la forme de ses enseignements pour une meilleure assimilation des contenus » (p. 37). L'enseignant non-créatif est, à l'inverse, celui qui choisit ses supports et techniques en fonction de la mode, de l'habitude ou de l'expérience d'un autre (p. 37).

Même si elle est séduisante, cette division semble quelque peu manichéenne, d'autant plus que le ton devient moralisateur lorsqu'elle dit, au sujet du second « type » d'enseignant qu'il est alors « nécessaire de revoir vos bases théoriques et de réfléchir à vos motivations » (p.37). De plus, les critères de non-créativité sont contestables car la créativité ne vient pas du néant (Vygotski dans Bertocchini et Costanzo, 2016, p. 98). En effet, l'action enseignante dépend d'un vécu et d'une expérience (Laurens, 2013) avec lesquels il construit et développe son « style » d'enseignement⁸. Il semble alors réducteur de confondre imitation et mimétisme (Bertocchini & Costanzo, 2016, p. 101) sans s'intéresser à l'expérience personnelle de l'enseignant compte tenu de sa formation mais aussi de son vécu⁹.

Par ailleurs, cette division est d'autant plus déroutante que l'auteure poursuit sans transition vers les « procédures à appliquer » (Blachowska-Szmigiel, 2006, p. 37) pour développer la créativité apprenante. Ainsi, malgré une amorce extrêmement intéressante sur cette créativité enseignante, aucun développement réel sur ce qu'elle signifie ou représente pour cet acteur n'est réalisé. Ainsi, si la créativité enseignante paraît absolument nécessaire pour développer celle des apprenants, aucune proposition de développement de celle-ci n'est proposée dans le cas où l'enseignant se considère comme non-créatif. Or, comme expliqué ci-dessus (cf. *supra* 1.2), l'enseignant est nécessairement engagé dans un processus et son potentiel dépend de nombreuses ressources qu'il est possible de stimuler comme on le ferait avec les apprenants.

L'écueil de la créativité en didactique des langues réside dans le fait qu'elle est souvent réduite à l'introduction du jeu et des arts en classe et que l'enseignant est exclu de la relation avec cette créativité. Or, avec la montée de la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues, il semble que l'enseignant a d'autant plus besoin d'y avoir recours.

⁸ Ici la notion de style renvoie à la notion de « style professionnel » (Clot & Faïta dans Laurens, 2013, p. 239)

⁹ De ce point de vue, Thue Van Old dit qu'il est difficile pour les enseignants novices d'utiliser le jeu s'ils n'y ont eu eux-mêmes recours dans leur formation d'enseignant. Nous pouvons ici faire une analogie avec la créativité : il semble difficile d'être un enseignant créatif si cette capacité n'a pas été développée dans la formation.

3. Créativité, perspective actionnelle, Trame Méthodique Repère (TMR) et systématisation orale

Après avoir établi que la créativité en classe de FLE était une capacité qui relevait aussi de la sphère enseignante, il est nécessaire de se pencher maintenant sur les outils et perspectives à disposition pour développer la créativité de l'enseignant. Nous présenterons et expliciterons tour à tour comment l'approche actionnelle du CECRL et la trame méthodique repère (désormais TMR) de Laurens (2013) peuvent constituer des outils pour appuyer la créativité de l'enseignant.

3.1 La créativité enseignante pour une meilleure appropriation de l'approche actionnelle

Depuis 2001, la perspective actionnelle promue dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL) a engendré une réflexion nouvelle sur l'enseignement/apprentissage des langues. La perspective actionnelle se situe dans la continuité des approches communicative et notionnelle-fonctionnelle qui placent l'apprenant au centre de son apprentissage et revalorisent les quatre activités langagières que sont la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite. Même si la notion de créativité n'y est pas beaucoup développée, elle marque cependant un renouveau dans l'enseignement/apprentissage des langues à plusieurs niveaux.

3.1.1 La créativité dans le CECRL

Le terme « créativité » apparaît au total trois fois dans le CECRL. Les deux premières occurrences se trouvent dans le chapitre 4 sur « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 39). D'abord, sur la question du choix des contenus des programmes par niveau, « les décisions sont, et doivent être, entre les mains des praticiens concernés qui feront appel à leur jugement et à leur créativité » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 40). Ensuite, sur la question des « tâches communicatives et des finalités », la créativité est abordée dans un paragraphe sur « l'utilisation ludique de la langue ». Elle est très largement associée au jeu et relève plus de la créativité apprenante au travers du jeu que de la créativité enseignante. Enfin, la créativité est abordée dans le chapitre 9 sur l'évaluation où elle est associée à l'évaluation continue dans le sens où celle-ci permet de mieux évaluer la créativité des apprenants (p.141).

Ainsi, le CECRL ne fait pas beaucoup référence à la notion de créativité et, lorsqu'il la mentionne, aucun développement ou définition n'est proposé (Silva, 2009, p. 109). De plus, les activités créatives semblent se restreindre à la sphère de l'écrit (Silva, 2009, p. 109). La seule occurrence sur la créativité qui concerne les enseignants est celle où il leur est demandé de « faire appel à leur créativité » sans pour autant expliquer ce qu'elle est.

Cependant, le CECRL est un outil large qui offre une perspective nouvelle sur l'enseignement/apprentissage des langues et dans lequel il existe certainement des manques. Selon Silva, « plus qu'un écueil, les lacunes du CECRL au sujet de la créativité et du jeu sont une invitation à poursuivre la réflexion » (Silva, 2009, p. 111). Cela signifie que le Cadre reste ouvert sur de nombreuses questions et constitue plutôt un appel à la réflexion dans un contexte d'écoute et d'échanges entre praticiens. En ce sens, il reste un outil novateur à partir duquel une réflexion et une construction sont possibles ce qui évite un autre type d'écueil, à savoir celui d'une directivité trop grande quant aux méthodologies à appliquer (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 4).

3.1.2 CECRL et renouveau dans l'enseignement/apprentissage des langues

Outre des apports relatifs à l'harmonisation des niveaux et au renouvellement des compétences à développer en classe de langue, le CECRL porte une perspective globale nouvelle de l'enseignement/apprentissage des langues dans un contexte politique et éducatif en pleine évolution depuis quinze ans (Conseil de l'Europe, 2001, p.9).

L'approche actionnelle

« considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15).

Elle se différencie donc d'abord des approches précédentes par la notion de « tâche » que les apprenants ont à accomplir au moyen d'outils langagiers. La tâche est définie comme

« 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 (...) » (Conseil de l'Europe, 2001, p.16).

De ce point de vue, l'approche actionnelle est novatrice car elle considère l'apprenant non plus comme un individu étranger isolé mais comme un acteur social faisant partie du monde et ayant à interagir et construire du sens avec d'autres acteurs sociaux¹⁰. Ainsi, au sein de la classe, l'accent va plus porter sur le travail de groupe et la prise de responsabilités dans ce groupe pour accomplir la tâche que sur la communication sous forme de dialogues simulés en binômes.

Le deuxième aspect novateur du CECRL concerne l'approche plurilingue et pluriculturelle détaillée dans le premier chapitre « Le CECRL dans son contexte politique et éducatif » (pp. 9-13). Cette approche consiste à considérer que les apprenants en langue ne développent pas de compétences langagières isolées, comme peuvent le faire croire les appellations français langue maternelle (désormais FLM), français langue seconde (désormais FLS) ou langue vivante étrangère 1, 2, 3 (désormais L1/2/3), mais plutôt une compétence plurilingue et pluriculturelle globale. Cette dernière est définie

« comme 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 » (Coste & Moore, 2009, p. 11).

L'apprenant en langue est donc un acteur social qui compose avec un « répertoire » (Coste & Moore, 2009, p. 11) langagier personnel en fonction d'une situation et de circonstances données. Grâce aux diverses interactions dans et en dehors de la classe, l'apprenant crée du sens ce qui lui permet de devenir médiateur entre des sphères langagières, culturelles et sociales différentes (Coste & Cavalli, 2014).

Enfin, l'approche actionnelle se démarque des autres méthodologies dans le sens où elle n'en est pas une. En effet, le CECRL ne parle pas de méthodologie mais « d'approche actionnelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p.40) ou de « perspective actionnelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). La différence entre une méthodologie et une perspective réside dans l'aspect plus ou moins prescriptif des idées proposées. La perspective actionnelle, comme l'approche communicative avant elle, se pose comme une perspective englobante en enseignement/apprentissage des langues dans laquelle le CECRL pose un cadre et une orientation globale dans le but d'harmoniser les politiques

¹⁰ Laurens dans Bruley, C., 2015-2016. *Cours de Méthodologies et Pratiques d'Enseignement*. Paris 3: Université Sorbonne Nouvelle, p.9

linguistiques en Europe voire dans le monde. Cela est parfois considéré comme un écueil du cadre parce que les moyens de mise en œuvre ne sont pas définis. Dans le cadre d'une recherche sur la créativité de l'enseignant, cet écueil peut au contraire constituer une force, car la non-prescription d'une méthodologie particulière permet justement d'adapter l'enseignement (Laurens, 2012) en fonction du contexte d'enseignement/apprentissage de chacun.

Le CECRL peut donc être considéré comme un « produit créatif » relevant de la *Big-C* (Puozzo, 2016) parce que son projet linguistique s'inscrit dans le cadre sociétal européen voire mondial. Le Cadre cherche effectivement à promouvoir la diversité des langues sur le territoire européen car elles font partie d'un patrimoine linguistique et culturel commun (Conseil de l'Europe, 2001, p. 10). Ses répercussions dépassent également le domaine des langues étrangères au regard des nombreux travaux sur le plurilinguisme et de son intégration à l'École. Enfin, l'harmonisation des niveaux est aujourd'hui largement adoptée en Europe et dans le monde. Par ailleurs, le CECRL, par sa démarche non-prescriptive, crée un cadre favorable à la réflexion de l'ensemble des acteurs dans le domaine de la didactique des langues afin de promouvoir une perspective globale sans pour autant tendre à l'uniformisation des méthodes et techniques d'enseignement. En cela, il laisse de la place à la créativité institutionnelle et enseignante mais rend nécessaire une formation adéquate de ces derniers afin de développer les bons outils pour s'approprier cette perspective (Laurens, 2012).

3.2 La créativité pour une meilleure appropriation de la TMR (Laurens, 2013)

Au cours de notre formation professionnelle à l'université de la Sorbonne Nouvelle (Paris 3), et notamment dans le cadre du séminaire *Méthodologies et Pratiques d'Enseignement* de Cécile Bruley¹¹, la TMR nous a été présentée pour guider la réalisation finale d'une séquence pédagogique. La TMR a été conceptualisée par Véronique Laurens dans son travail de thèse en 2013. Elle est devenue une référence dans la formation méthodologique en didactique du FLE à Paris 3 avec laquelle les étudiants

¹¹ Bruley, C., 2015-2016. *Cours de Méthodologies et Pratiques d'Enseignement*. Paris 3: Université Sorbonne Nouvelle.

doivent se familiariser, et qu'ils doivent s'approprier au cours d'un semestre pour éventuellement tenter de la mettre en pratique dans les deux stages du master.

3.2.1 Un outil pour étayer sa séquence pédagogique dans une approche actionnelle

Laurens définit la TMR comme « un outil à dimension méthodologique de la didactique du FLE qui a pour propos la conception d'unités didactiques dans le cadre de l'approche communicative/actionnelle » (Laurens, 2013, p. 193). Cette trame prend cependant racine dans des méthodologies plus anciennes telles que la structuro-globale audio-visuelle (SGAV) dans les années 1970 et surtout dans l'approche communicative des années 1990 (Laurens, 2013, pp. 45-132). Par ailleurs, c'est au regard de l'essor de la perspective actionnelle, du « contexte de prudence quant à l'orientation méthodologique à privilégier dans l'enseignement des LE [langues étrangères] » (Laurens, 2012, p. 2) et des difficultés de formation des enseignants dans un temps restreint que cette trame prend un sens nouveau. La perspective actionnelle, en effet, « ne va pas de soi » et implique un panel très large de connaissances et de compétences pour en comprendre la portée. La création d'un outil « repère » permet donc de donner un cadre d'application aux nombreux concepts et notions abordés dans le cours de méthodologie.

La TMR aborde effectivement deux pans fondamentaux de la construction de la séquence pédagogique en FLE : « la détermination des savoirs et des savoir-faire langagiers en objets d'enseignement » et « la sélection (...) [et] (...) la création des activités d'enseignement/apprentissage et (...) leur articulation » (Laurens, 2013, p. 193). Le premier pan est relatif à la délimitation des objectifs langagiers de la séquence pédagogique en fonction du public et du contexte. Le second pan traite de la sélection et de l'organisation des différentes activités au sein de la séquence afin de créer un « parcours cohérent visant l'appropriation du français comme langue étrangère » (Laurens, 2013, p. 193). L'organisation des activités dans une séquence peut être résumé comme suit (Laurens, 2012) :

Etape de réception, en trois phases (démarche globale interactive)

- *anticipation*
- *compréhension globale*
- *compréhension détaillée*

Etape de réflexion sur la langue, en deux phases (démarche inductive)

- *repérage*
- *conceptualisation*

Etape de production, en deux phases

- *systématisation*
- *tâche finale*

Ce résumé montre une organisation et une articulation chronologique dans laquelle chaque étape et chaque sous-étape sont liées à la précédente. En effet, le document central authentique utilisé dans la phase de réception est, par la suite, celui utilisé comme support de l'étape de réflexion sur la langue et éventuellement comme modèle de référence pour les activités de production. Toutes les activités sont orientées vers la réalisation de la tâche finale, production qui permet à l'apprenant de réutiliser les outils langagiers travaillés auparavant. Cette tâche est très souvent réalisée en petits groupes.

3.2.2 User de sa créativité pour un meilleur usage de la trame

L'écueil d'un tel outil méthodologique réside dans le risque que les étudiants et enseignants novices ne le prennent pas pour ce qu'il est censé être, à savoir un outil cadrant et adaptable en contexte (Laurens, 2013, p. 193). Comme le CECRL, mais à un niveau micro méthodologique, la TMR n'est pas un modèle prescriptif mais un outil à disposition des enseignants sur lequel ils peuvent s'appuyer et aussi moduler en fonction de leur contexte d'enseignement. La TMR, pour Laurens, fait donc implicitement appel à la créativité et à l'innovation des utilisateurs que sont les enseignants. En effet, si nous nous référons à la définition de la créativité de Lubart cité dans le premier chapitre, le cadre donné par la TMR n'empêche pas l'enseignant de créer mais est au contraire nécessaire pour élaborer une séquence cohérente. Le caractère créatif de l'adaptation qui en sera faite peut alors être évalué au regard du critère de nouveauté dans les objectifs établis, les activités choisies et leur articulation ainsi que la tâche finale proposée.

3.3 Les enjeux de la créativité dans le cadre de la création d'activités de systématisation orale

Comme nous l'avons montré dans l'encadré récapitulatif de l'organisation des étapes de la TMR,

« les activités d'enseignement/apprentissage sont organisées selon un axe méthodique balisant l'apprentissage de la compréhension vers la production, en passant par le traitement explicite inductif de points de langue, dans une logique sociocognitive et communicative/actionnelle de l'apprentissage » (Laurens, 2013, p. 193).

Pour cette recherche sur la créativité de l'enseignant, nous nous concentrerons sur une étape spécifique de cette TMR qui est la phase de systématisation et plus précisément la réalisation d'activités de systématisation orale.

3.3.1 Créativité et contraintes préliminaires des activités de systématisation orale

Selon Lemeunier, « la systématisation est, en fait, l'étape primordiale de l'apprentissage » (Lemeunier, 2001, p. 180) car elle sert à « fixer les structures conceptualisées précédemment afin de pouvoir les réemployer spontanément dans le cadre d'une communication authentique » (Lemeunier, 2006). En 2001, l'auteure fait état du manque d'application de l'étape de systématisation orale par les enseignants pris entre le rejet de la méthode structuro-globale et la nécessité d'enseigner aux apprenants à communiquer oralement (Lemeunier, 2001, p. 180). En effet, l'étape de systématisation étant une phase de mémorisation, il est nécessaire de réaliser des activités qui fassent répéter les structures pour que celles-ci soient utilisées plus spontanément à l'oral. Cet aspect répétitif et rébarbatif doit être évité par l'enseignant, c'est pourquoi sa créativité est particulièrement mise en œuvre lors de l'élaboration d'activités de systématisation. Selon Lemeunier, la solution pour éviter ce caractère ennuyeux et répulsif de la répétition, est de « la faire pratiquer à travers des activités au caractère ludique, authentique et interactif » (Lemeunier, 2001, p. 181).

L'enjeu de la systématisation à l'oral est donc posé : créer des activités de systématisation à l'oral qui conservent une dynamique suffisamment répétitive pour fixer les structures et qui, en même temps, n'ennuient pas les apprenants et même les stimulent par la diversité des procédés. Dans la phase de systématisation, l'enseignant va donc devoir solliciter l'ensemble de son savoir-faire méthodologique tout en stimulant son

potentiel créatif pour créer une activité ludique, authentique et interactive qui soit adaptée à son contexte d'enseignement. Nous faisons ici l'hypothèse que les ressources créatives définies ci-dessus sont particulièrement à l'œuvre dans cette phase.

3.3.2 Créativité et contraintes immédiates des activités de systématisation orale

La créativité de l'enseignant dans cette phase spécifique et nécessaire de l'unité didactique ne s'arrête cependant pas à la phase de préparation de l'activité. La phase d'animation est d'autant plus importante qu'elle constitue la phase test de l'activité pendant laquelle l'enseignant va pouvoir évaluer la réception de l'activité par le groupe pour pouvoir l'améliorer si nécessaire pour une réutilisation ultérieure. L'animation de l'activité n'est cependant pas qu'une phase d'observation du fonctionnement de l'activité car l'enseignant est aussi en interaction avec sa classe et susceptible de percevoir des difficultés qui sont remédiables dans l'immédiat. La créativité de l'enseignant va alors entrer en jeu même dans la phase d'animation sous la forme de sa capacité à réagir à d'éventuelles difficultés et à y remédier « *sur le vif* ». Nous faisons l'hypothèse que cette capacité est analysable grâce aux ressources conatives de la créativité développées par Lubart (cf. *supra* 1.2.2.2).

Au regard de cette première partie, il apparaît donc que la créativité de l'enseignant soit une capacité individuelle observable comme processus et comme potentiel composé de différentes ressources créatives (cf. *supra* 1.). En didactique des langues, il est donc possible d'observer la créativité des différents acteurs et plus précisément, pour notre mémoire, celle de l'enseignant. Si la créativité entretient des relations de sens avec le jeu en classe de langue, il semble qu'on ne puisse la résumer à l'introduction d'activités ludiques. Pour comprendre les enjeux de la créativité de l'enseignant, il est nécessaire de la regarder du point de vue de ces deux critères centraux que sont la nouveauté et l'adaptation au contexte. L'enseignant de FLE évolue en effet dans un cadre dans lequel il met en œuvre sa créativité au regard des différentes contraintes qui s'imposent à lui.

Afin de pouvoir observer la mise en œuvre de la créativité en contexte, nous avons mené des entretiens avec des enseignants et des apprenants mais aussi filmé la mise en œuvre d'une activité de systématisation orale par deux enseignantes. Ces données

constituent notre corpus oral sous forme de transcriptions et sont complétées par des extraits de manuels fournis par les enseignantes en charge de la création de l'activité de systématisation à l'oral. L'ensemble de ces données est présenté dans la partie 2 de ce mémoire.

Partie 2 – Terrain et méthodologie de recueil des données

Pendant l'année scolaire 2016-2017 et dans le cadre d'une convention universitaire appliquée du Ministère des affaires étrangères (désormais MAE), nous avons effectué un stage à l'université de Tartu en partenariat avec l'Institut français en Estonie situé à Tallinn (désormais IFE). La totalité des données recueillies pour ce mémoire a donc été possible grâce aux différents acteurs de ce terrain de stage travaillant pour l'une ou l'autre des institutions avec lesquelles nous étions en contact (l'université de Tartu ou l'IFE).

Il s'agit de présenter rapidement le cadre institutionnel dans lequel s'effectue l'enseignement du FLE au sein des deux institutions et d'en proposer une comparaison en termes d'objectifs et de problématique financiers, d'offre et d'organisation des cours et de marge de manoeuvre des enseignants. Enfin, c'est au sein de ce terrain de stage que des données pour la présente recherche ont été collectées. Ce sont des données orales sous la forme d'entretiens enregistrés avec des enseignants et des apprenants. Par ailleurs, un travail avec deux enseignantes a été réalisé pour créer des activités de systématisation orale qui ont fait l'objet d'un enregistrement vidéo au moment de leur mise en œuvre en classe. Ces données seront présentées dans le chapitre 2 de cette deuxième partie.

1. L'enseignement du FLE à l'université de Tartu et à l'Institut Français en Estonie (IFE)

Dans ce chapitre, il s'agit de donner une présentation générale des deux institutions dans lesquelles le stage s'est tenu. Dans un premier temps, les objectifs et problématiques financiers de chaque institution seront détaillés au travers du statut des enseignants et des objectifs de promotion des cours. Puis, nous détaillerons ensuite l'offre et l'organisation de chaque institution pour finir en développant sur les marges de manoeuvre des enseignants dans chaque institution.

1.1 Les objectifs et problématiques financiers

Les cours de FLE à l'université de Tartu dépendent du Collège des langues et des cultures du monde¹² et en partie du département des études romanes. Dans ce contexte, le français est une langue étrangère parmi d'autres enseignées à l'université¹³. L'IFE, pour sa part, a été créé en 1992 et il dépend de l'ambassade de France en Estonie et a ses propres locaux dans le centre-ville de Tallinn. Il est en charge « d'initier, accompagner, animer et mettre en valeur les échanges entre la France et l'Estonie dans les principaux domaines de coopération suivants : langue française, sciences, éducation, enseignement supérieur, culture et offre artistique »¹⁴. Il fait partie du réseau des Instituts Français (désormais IF) placé sous la tutelle du MAE.

1.1.1 Statut des enseignants au sein des deux institutions

Les cours de FLE à l'université sont dispensés par des enseignants en contrat à durée déterminée (désormais CDD) renouvelables mais aussi par des stagiaires FLE envoyés par le MAE français pour une mission culturelle et d'enseignement dans le cadre de leur master. Pour l'année 2016-2017, deux enseignantes estoniennes sous CDD et une stagiaire FLE¹⁵ étaient en charge des cours de FLE à l'université de Tartu. Les deux enseignantes estoniennes sont rémunérées par l'université alors que la stagiaire est indemnisée par le MAE via l'organisme CampusFrance et reçoit également une compensation financière de l'université pour son loyer. Ainsi, les enseignantes sous CDD dépendent uniquement de l'université alors que la stagiaire a un double statut en tant qu'enseignante à l'université mais aussi en tant que représentante de l'IFE à Tartu. Il est à noter que la présence de la stagiaire FLE à l'université est importante pour la perpétuation des cours de FLE à l'université à partir du niveau A2.1 jusqu'au C1.1.

A l'IFE, les cours sont assurés par une équipe de neuf enseignants estoniens, français et originaires d'autres pays francophones. Tous sont sous contrats de vacataires renouvelables et rémunérés au nombre d'heures effectuées.

¹² Notre traduction de : *Maailma keelte ja kultuuride kolledž*

¹³ Il faut cependant noter qu'il existe également un département de français qui forme des étudiants spécialistes de la langue française (littérature et linguistique notamment). Nous n'entrerons pas dans le détail de ce département qui n'inclut pas les cours de FLE classiques.

¹⁴ Informations disponibles sur le site de l'IFE à l'adresse suivante : <http://www.ife.ee/fr/a-propos/linstitut/>, consulté le 2 mai 2017

¹⁵ Ce poste de stagiaire FLE était donc notre poste pour l'année 2016-2017 et constitue notre stage de master 2.

1.1.2 Promotion des institutions et de la francophonie.

En tant que stagiaire FLE en mission d'enseignement à l'université de Tartu et en mission culturelle pour les deux institutions (université et IFE), c'est grâce à ce double statut que le terrain de notre recherche a pu être diversifié et se baser sur deux institutions. Il est intéressant de noter que ces deux institutions, malgré des objectifs différents au regard de la diffusion de la langue française et de la culture française/francophone, font face aux mêmes contraintes par rapport aux effectifs. Tant à l'université qu'à l'IFE, l'ouverture des cours dépend de la demande. Le maintien des effectifs fait donc aussi partie du travail des enseignants qui se doivent de proposer des cours attrayants pour perpétuer les inscriptions au fil des niveaux. En tant que stagiaire FLE à l'université mais représentante de l'IFE à Tartu, il nous incombe de faire la promotion de la langue française et de la culture francophone également en dehors de l'université pour éventuellement attirer de nouveaux apprenants pour l'une ou l'autre institution. En effet, cette promotion est aussi l'occasion pour les deux institutions de mettre en valeur leur offre de cours car les événements sont promus au nom de l'université et de l'IFE.

1.2 L'offre et l'organisation des cours

Le collège des langues et des cultures du monde à l'université propose des cours pour les niveaux A0 à C1.1. Les niveaux correspondent à ceux du CECRL et sont répartis en neuf semestres différents que les étudiants peuvent décider de suivre à la suite ou non :

- Semestre 1 : A0 > A1.1
- Semestre 2 : A1.1 > A1.2
- Semestre 3 : A1.2 > A2.1
- Semestre 4 : A2.1 > A2.2
- Semestre 5 : A2.2 > B1.1
- Semestre 6 : B1.1 > B1.2
- Semestre 7 : B1.2 > B2.1
- Semestre 8 : B2.1 > B2.2
- Semestre 9 : B2.2 > C1.1

Les deux enseignantes estoniennes sont en charge des niveaux débutants (de A0 à A2.1) et assurent les mêmes cours sur la base de l'estonien (groupe estonien et russophone

éventuellement) et de l'anglais (groupe international). Cela représente au total six cours par semestre. En tant que stagiaire, nous étions en charge du reste des cours depuis le semestre 4 jusqu'au semestre 9. Le volume horaire hebdomadaire pour chaque niveau est de trois heures, soit deux fois une heure et demie. Les cours s'étalent sur seize semaines par semestre. Ces cours sont des cours de FLE classiques et généraux dans lesquels toutes les compétences langagières sont travaillées. Les ateliers de conversation et culturels sont organisés en fonction de la volonté des enseignants et sur leur temps libre.

A l'IFE, le panel des cours de/en français est plus diversifié. Des cours de FLE classiques généraux sont proposés comme à l'université, selon le même volume horaire (deux fois une heure et demie par semaine) mais l'offre s'étend jusqu'au niveau C2.2. Il est aussi possible de s'inscrire à des ateliers thématiques pour pratiquer le français dans un contexte différent (cinéma, presse, cuisine, etc.). De plus, des cours particuliers en présentiel et sur Skype sont également possibles. Cette diversité s'explique par le fait que l'IFE est spécialisé dans l'enseignement et la diffusion du français à l'étranger et dispose de locaux pour réaliser ces ateliers. En effet, l'IFE se focalise sur la diffusion de la langue française et des cultures francophones uniquement alors que l'université de Tartu diffuse un panel de cours de langues étrangères très large.

1.3 Les marges de manœuvre de l'enseignant

A l'université de Tartu, les enseignants de FLE sont libres dans la création de leurs cours. Aucun manuel n'est imposé, l'objectif étant d'amener les étudiants au niveau supérieur pour qu'ils puissent poursuivre les cours de français d'un semestre à l'autre. Les enseignants ont donc le choix de choisir un manuel s'ils le souhaitent et d'orienter leurs cours selon la ou les méthodologies qu'ils jugent pertinentes. La vitesse de progression est indexée sur les différents niveaux par semestre évoqués ci-dessus.

A l'IFE, le suivi d'un manuel par niveau du CECRL est imposé sauf pour les niveaux avancés C1 et C2. Le choix du manuel est suggéré par l'équipe pédagogique en charge d'un même niveau et décidé par la direction de l'IFE. La vitesse de progression imposée équivaut à la réalisation de trois unités du manuel par période de cours de quatre mois. Les enseignants sont libres de compléter les documents utilisés dans le manuel par d'autres et d'aborder certains savoirs et savoir-faire langagiers s'ils le jugent nécessaire selon leur public.

2. Données recueillies : entretiens, planifications d'activités, enregistrements

Les entretiens enregistrés seront présentés par le détail et le commentaire de la trame d'entretien, des transcriptions et des fiches signalétiques des profils interviewés. Ensuite, nous présenterons les données audio-visuelles recueillies lors de la création et de l'animation d'une activité de systématisation orale par deux enseignantes de FLE.

2.1 Les entretiens semi-directifs

2.1.1 La trame d'entretien

La trame d'entretien pour les enseignants a été élaborée courant février et a été utilisée pour tous les entretiens avec les enseignants de l'université et de l'IFE. La trame des apprenants a été réalisée courant mars. Chacune de ces trames est souple dans son usage et cela a permis de mener des entretiens semi-directifs où la parole des interlocuteurs était relativement libre. L'ensemble des questions n'était pas nécessairement posé explicitement, notamment dans les cas où les dires répondaient en tout ou partie de certaines questions. Nous avons donc choisi de mener les entretiens sur le ton d'une conversation entre collègues, notre rôle ayant été de relancer la parole, mais aussi, de rebondir sur les paroles des interlocuteurs et, enfin, de réorienter la conversation en cas de déviation trop importante. Les entretiens avec les enseignants se sont tenus exclusivement en français alors que les entretiens des apprenants se sont tenus en français et en anglais.

Trame d'entretien enseignante

Présentations : rappel du contexte d'enseignement, de l'expérience de l'enseignant-e, de sa formation...

Vous et la créativité en cinq mots. Qu'est-ce que la créativité pour vous ? Que vous évoque ce terme ?

Réflexion sur une définition consensuelle de la créativité par Todd Lubart (dans Psychologie de la créativité, 2015 : 23) : « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste ».

En tant qu'enseignant de FLE, quelle place accordez-vous à la créativité dans votre métier ? Pour vous, quelle relation y-a-t-il entre enseignement et créativité ?

Pourriez-vous décrire la manière dont vous procédez (étapes) pour élaborer une séquence (chapitre) de cours ? une séance ? une activité spécifique de production orale destinée à systématiser les savoirs et savoir-faire langagier préalablement conceptualisés ? Dans quel contexte travaillez-vous ? Qu'est-ce qui vous stimule particulièrement ?

Rencontrez-vous des difficultés particulières pour l'élaboration de certaines activités ? Face à un problème particulier dans votre processus de création, comment réagissez-vous pour le résoudre ?

Quelle(s) est (sont) la (les) méthode(s) et la (les) méthodologie(s) qui vous inspirent le plus ? Avez-vous des modèles d'enseignement ? Comment définiriez-vous votre style d'enseignement ? Quels types d'activités le caractérisent particulièrement ?

En classe, comment procédez-vous pour introduire une activité de production orale ? Quelle place laissez-vous à l'improvisation ou à la surprise ?

Trame d'entretien apprenante

Qu'est-ce que la créativité de l'enseignant pour vous ?

Est-elle une qualité nécessaire pour un enseignant ? Est-ce une qualité que vous recherchez chez un enseignant de langue ?

Comment se traduit-elle ? Par quelles activités à votre avis ? Avez-vous des exemples ?

2.1.2 La transcription des entretiens enregistrés

Les données orales enregistrées des entretiens ont été transcrites selon le codage établi par le groupe de recherche DILTEC-IDAP (Didactique des langues, des textes et des cultures – Laboratoire des Interactions didactiques et agir professoral) fondé par Francine Cicurel et actuellement dirigé par Violaine Bigot à l’université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Cependant, certains codes ont été modifiés pour les propos de notre recherche, ils sont indiqués dans les lignes en gris clair.

Mot	Standard
MOT	Accentuation / emphase
xxx	Inaudible
(<i>rires</i>)	Commentaire sur le non verbal
+	Pause
++	Pause plus longue
+++	Pause au-delà de 5 secondes
main-te-nant	Scansion
<u>important</u>	Chevauchement
//	Transcription incertaine
[]	Simulation d’un dialogue
je pense (...)	Coupure de la transcription au sein des paroles d’une personne
(...)	Coupure impliquant plusieurs échanges entre les personnes

Il faut noter ici que certains propos n’ont pas été transcrits du fait de leur pertinence réduite pour la recherche. Par ailleurs, pour clarifier le fil directeur de l’entretien, nous avons également fait le choix de signaler les questions principales par le signe « Q° » et de les transcrire de manière écrite. Lorsque l’on se trouve dans la continuité de l’échange, les initiales « CJ » (Chloé Jarosz) sont inscrites et signalent que la transcription est fidèle à l’enregistrement. Nous précisons également que les entretiens se sont passés entre collègues et que le choix du tutoiement a été privilégié.

2.1.3 Fiches signalétiques des profils d'enseignants et d'apprenants

Dix entretiens ont été réalisés avec sept enseignantes et trois apprenantes. Comme le montrent les tableaux ci-dessous, les profils sont variés même si les entretiens se sont tenus uniquement avec des femmes¹⁶. Pour garder l'anonymat de chacune, des noms fictifs ont été attribués à chaque enseignante et apprenante. Dans le corps de notre mémoire, ces personnes seront référencées sous leur nom de code inscrit ci-dessous.

Les enseignantes	
Nombre d'entretiens	7
Sexe des participants	féminin
Âge	entre 25 et 50 ans
Nationalité des participantes	estonienne ou française
Formations en FLE	master FLE, DAEFLE, doctorat de linguistique, études de français
Autres formations	chant lyrique, biologie, ingénierie pédagogique
Expérience	1 à 25 années
Niveaux enseignés	de A0 à C2
Lieu d'enseignement	Université de Tartu et IFE
Entretiens et codes d'entretien	
Entretien 1 : Kerli (EnKE)	
Entretien 2 : Charlotte (EnCH)	
Entretien 3 : Laura (EnLA)	
Entretien 4 : Sophie (EnSO)	
Entretien 5 : Julie (EnJU)	
Entretien 6 : Marine (EnMA)	
Entretien 7 : Viktoria (EnVI)	

¹⁶ D'où la références aux enseignantes et aux apprenantes dans le reste du mémoire.

Les apprenantes	
Nombre d'entretiens	3
Sexe des participantes	féminin
Nationalité	estonienne
Activité professionnelle	étudiantes (sémiotique et littérature française), bibliothécaire
Âge	entre 23 et 40 ans
Niveau d'apprentissage en FLE	B2 et B1
Entretiens et codes d'entretien	
Entretien 1 : Inga (ApIN)	
Entretien 2 : Katrin (ApKA)	
Entretien 3 : Deelia (ApDE)	


2.2 Mise en pratique d'activités ludiques de systématisation orale

Dans une deuxième phase de collecte des données, il a été proposé à deux enseignantes de créer une activité de systématisation orale pour chacun de leur groupe à partir d'une trame d'organisation d'activité commune. Celle-ci devait donc être adaptée et intégrée dans leur unité didactique en cours. Les deux enseignantes ont également participé aux entretiens. EnKE a proposé l'activité à deux groupes d'apprenants de même niveau A1.1 > A1.2 qui suivent la même progression sur le semestre. La différence entre ces deux groupes est que l'un a un public international et l'enseignement se fait sur la base de l'anglais, alors que l'autre a un public estonien et estonien-russophone et l'enseignement se fait sur la base de l'estonien. EnLA a créé une activité pour un groupe d'apprenants estoniens de niveau débutant également mais moins avancé, à savoir A0>A1.1, dont l'enseignement est basé sur l'estonien.


2.2.1 Le choix d'une trame pour la création d'activités

Les trames sont issues du manuel *En jeux. Activités orales pour favoriser l'apprentissage du français* de Lemeunier, Gracia et Cardon (2010). En début d'ouvrage, sont proposées les trames d'activités utilisées dans le manuel. Ces trames sont définies par le nombre de participants, leur durée et leurs modalités de déroulement (Lemeunier, *et al.*, 2010).


Pour commencer, trois trames ont donc été proposées aux deux enseignantes qui avaient pour consigne de n'en choisir qu'une en commun pour tous leurs groupes. Voici les trames proposées :

 Face à face	
Nombre de participants	Par groupes de 2 personnes. Un nombre pair de participants est nécessaire. En cas de besoin, l'enseignant participera à l'activité.
Durée	15 à 20 minutes
Déroulement	Les apprenants s'interrogent pour échanger des informations. L'objectif de l'activité est de compléter un document avec les informations obtenues ou de rectifier ces informations.

Source : (Lemeunier, *et al.*, 2010)

 Pêche aux infos	
Nombre de participants	En grands groupes de 10 personnes minimum. Un nombre pair de participants est nécessaire. En cas de besoin, l'enseignant participera à l'activité.
Durée	20 à 30 minutes
Déroulement	L'objectif de l'activité est de recueillir le plus rapidement possible des informations pour réaliser une action (classer dans l'ordre chronologique, alphabétique, reconstituer un plan, compléter un document). Pour cela les apprenants circulent dans la classe pour obtenir et transmettre ces informations (il peut s'agir d'informations personnelles ou d'informations données par l'enseignant). Chaque apprenant ne peut s'adresser qu'à une personne à la fois. Lorsqu'il ne s'agit pas d'informations personnelles, l'apprenant interrogé doit répondre, s'il possède la réponse, quelle que soit la manière dont il l'a obtenue.

Source : (Lemeunier, *et al.*, 2010)

 Ronde infernale	
Nombre de participants	Par groupes de deux. Un nombre pair de participants est nécessaire. En cas de besoin, l'enseignant participera à l'activité. Si l'effectif du groupe est important (plus de 20), il faudra diviser le nombre en deux équipes.
Durée	15 à 20 minutes
Déroulement	L'enseignant répartit des dessins ou affiches autour de la salle. Chaque groupe se place devant un dessin ou une affiche pour interagir. À la fin de l'interaction (signalée par l'enseignant qui peut frapper dans ses mains par exemple), chaque groupe se déplace vers la droite. À chaque changement de place, les apprenants changent de rôle. On continue l'activité jusqu'à ce que les apprenants aient fait le tour de la salle.

Source : (Lemeunier, *et al.*, 2010)

Le choix de proposer ces trois trames a été réfléchi de manière à proposer des organisations d'activités variées au regard de la durée, du travail en binôme ou en groupe et également du déroulement. Les deux enseignantes se sont donc concertées informellement afin de décider quelle trame elles allaient choisir pour créer leur activité de systématisation orale. Leur choix s'est finalement porté sur la trame de « la pêche aux infos ».

2.2.2 La phase de création de l'activité

Chacune de leur côté, les enseignantes ont préparé une activité à partir de cette trame qui puisse s'insérer dans leur unité didactique en cours. Nous présenterons ci-dessous les modalités d'enseignement et les synopsis généraux des cours dans lesquels l'activité a été intégrée afin de situer l'activité dans le parcours d'apprentissage de chaque groupe.

2.2.2.1 Phase de création et synopsis de l'activité : EnKE

EnKE a inscrit l'activité de la pêche aux infos au sein de l'unité 4 du manuel *Quartier Latin* (Tamm & Tomasberg, 2010a) qui traite notamment des petites annonces

pour trouver un logement. L'objectif de l'activité proposée par l'enseignante est de faire utiliser le lexique de l'immobilier ainsi que les verbes modaux et les structures interrogatives. Le lexique de l'immobilier est la compétence linguistique nouvelle que les apprenants ont appris pendant l'unité 4. Les verbes modaux ont été appris dans une unité précédente ainsi que la structure interrogative¹⁷.

L'objectif de l'activité proposée est de trouver la personne idéale pour chercher un appartement ensemble. À l'aide d'un tableau¹⁸, les apprenants doivent d'abord remplir la colonne « Mes préférences ». Puis, ils doivent se déplacer dans la classe, poser des questions sur le type de logement que leur interlocuteur préfère et remplir le tableau. À la fin de l'activité, après avoir interrogé au moins deux personnes, les apprenants doivent faire un choix de colocataire et justifier leur réponse.

2.2.2.2 Phase de création et synopsis de l'activité : EnLA

EnLA a inscrit l'activité de la pêche aux infos dans le cadre d'une unité plus générale qui traite de la découverte de la langue française¹⁹ et des présentations. L'objectif est de réviser le lexique des nationalités et des langues parlées, des villes et pays ainsi que des spécialités universitaires. Par ailleurs, c'est également une activité qui fait réviser la structure des questions et les verbes « venir de », « être de », « parler une langue » et « apprendre le français ».

Les apprenants piochent une identité fictive qu'ils doivent s'approprier²⁰. Sur le papier pioché figurent la nationalité, la ville et le pays de provenance, les langues parlées et la discipline universitaire étudiée. Les apprenants ont dû circuler dans la classe en imaginant être à un cocktail de présentations à l'université²¹ et se poser des questions. Ensuite, chacun devait dire qui il ou elle connaissait et présenter la personne.

2.2.3 Phase d'animation de l'activité et transcriptions vidéo

Les phases d'animation filmées ont été transcrites suivant le codage ci-dessous. Celui-ci est basé sur celui du groupe de recherche DILTEC-IDAP mais nous avons cette fois-ci repris l'ensemble des codes par rapport aux transcriptions d'entretiens afin

¹⁷ Annexe 3, p. 182

¹⁸ Annexe 4, p. 188

¹⁹ Annexe 5, p. 190

²⁰ Annexe 6, p. 194

²¹ Annexe 5, p. 190

d'intégrer des éléments d'interactions spécifiques à l'animation de classe. Nous avons également ajouté, dans la ligne grise claire, le code **Import** pour l'usage de didascalies. Ce code est notamment nécessaire pour les cours dont l'enseignement est basé sur l'estonien.

Mot	Standard
MOT	Accentuation / emphase
xxx	Inaudible
(rires)	Commentaire sur le non verbal
:	Allongement de la syllabe
:::	Allongement plus long de la syllabe
+	Pause
++	Pause plus longue
+++	Pause au-delà de 5 secondes
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
Main-te-nant	Scansion
<u>Important</u>	Chevauchement
//	Transcription incertaine
[]	Lecture
<i>present</i>	Expression en langue autre que la langue cible
Import	Didascalie

2.2.3.1 Phase d'animation et transcription vidéo : EnKE

Deux vidéos ont été réalisées avec EnKE, l'une dans le cours enseigné sur la base de l'estonien (désormais groupe estonien) et l'autre enseigné sur la base de l'anglais (désormais groupe international). Dans les deux groupes, l'activité a duré une quarantaine de minutes, explications et mini-feedback à la fin de l'activité inclus.

Pour le groupe estonien, des didascalies ont été ajoutées pour signaler les moments où l'enseignante parle en estonien et où il a été impossible de transcrire et de traduire. Lorsque cela a été possible, les interactions en estonien ont été transcrites selon le code *expression en langue autre que la langue cible* et ont été traduites en note de bas de page.

Pour le groupe international, le recours à l'anglais a été transcrit selon le même code évoqué ci-dessus et la traduction figurera dans le corps de texte en note de bas de page en cas de référence à la transcription.

2.2.3.2 *Phase d'animation et transcription vidéo : EnLA*

EnLA enseigne sur la base de l'estonien donc la même technique de transcription a été utilisée pour référer aux interactions en estonien. L'activité a duré environ trente minutes, explications de début de séance incluses.

2.2.3.3 *Remarques communes à toutes les transcriptions vidéo*

Dans toutes les transcriptions l'enseignante est référée grâce à la lettre « E » et les apprenants par la lettre « A » assortie d'un « m », d'un « f » ou d'un « s » selon le sexe et le nombre en interaction. Ainsi,

- E = enseignante,
- As = des apprenants,
- Af = apprenante de sexe féminin,
- Am = apprenant de sexe masculin.

Par ailleurs, les deux activités impliquant des interactions en binôme en simultanée, nous référerons aux binômes en les numérotant par ordre de passage dans la vidéo. De plus, afin de se repérer dans les interactions de chaque binôme, les sigles Am et Af seront accompagnés d'un numéro indiquant l'ordre de prise de parole lorsque deux personnes de même sexe sont en interaction.

Enfin, il est nécessaire de préciser également que, du fait d'interactions en simultanée, le niveau sonore de l'activité était très élevé ce qui n'a pas permis de transcrire l'intégralité des interactions. Lorsqu'une interaction est inaudible, elle est marquée comme telle avec le code de transcription adéquat « xxx » mais peut aussi être accompagnée de didascalies précisant la nature de l'interaction. En outre, l'intégralité de la transcription a été altérée par des coupures impromptues de l'appareil utilisé pour filmer. Cela a notamment été le cas avec le groupe estonien en fin de séance. Ces coupures sont indiquées comme telles dans la transcription.

Les transcriptions de l'ensemble des données orales et audio-visuelles ainsi que les matériaux supports sont disponibles dans les annexes 1, 2, 3, 4, 5, 6 de ce mémoire²². L'analyse de ces données est l'objet de notre troisième partie. À partir des données orales des entretiens, l'analyse a pour but d'explorer les représentations de la créativité et les pratiques créatives des enseignantes interviewées et de les mettre en perspective par rapport aux notions de créativité, processus créatif et ressources créatives (cf. *supra* Partie 1, 1.). L'analyse du choix de la trame d'activité de systématisation orale par les deux enseignantes et des données audio-visuelles recueillies pendant la mise en place de cette activité permettent elles de mettre en lumière la créativité de l'action enseignante en contexte direct de préparation et d'animation de classe.

²² pp. 98-194

Partie 3 – Enjeux de la créativité de l’enseignant en didactique du FLE

Dans cette troisième et dernière partie, il s’agit de proposer une analyse des entretiens et de la mise en œuvre d’activités de systématisation pour mettre en valeur les enjeux de la créativité dans le métier d’enseignant de FLE. Pour présenter cette analyse, il a été décidé de reprendre la structure binaire de la définition de la créativité de Lubart (2015) : « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2015, p. 23). En effet, nous analyserons les résultats au regard des critères de nouveauté et d’adaptation qui caractérisent la notion de créativité. De cette manière, il est possible d’englober les différents angles et perspectives de la créativité, que ce soit du point de vue du produit créatif, du processus créatif ou encore du potentiel créatif de l’enseignant.

Dans un premier temps, nous nous concentrerons sur la relation entre créativité de l’enseignant et critère de nouveauté que nous mettrons en relation avec trois acteurs différents : l’enseignant, les apprenants et l’institution de référence. Ensuite, il est nécessaire d’orienter l’analyse vers le deuxième pilier de la créativité que représente l’adaptation au contexte mais qui est formulé sous le terme de contrainte. Enfin, une analyse de la mise en pratique d’une activité de systématisation orale est présentée avant de faire des propositions pour développer la créativité de l’enseignant.

1. Créativité de l’enseignant et nouveauté

La question sur la définition de la créativité a généré des réponses différentes, tant chez les enseignantes que chez les apprenantes, mais l’aspect de nouveauté a été largement évoqué. Ainsi, la créativité est très souvent associée au caractère original²³, neuf²⁴, nouveau²⁵, inventif²⁶ et à la volonté de « faire quelque chose de complètement différent par rapport à d’habitude »²⁷ ou de faire quelque chose que l’on n’a « jamais fait

²³ Annexe 1, 1.5 EnJU, p. 125

²⁴ Annexe 1, 1.6 EnMA, p. 130

²⁵ Annexe 1, 1.2 EnCH p. 106, 1.7 EnVI p. 137

²⁶ Annexe 1, 1.2 EnLA, p. 111

²⁷ Notre traduction de : « do something totally different that is normally done », Annexe 1, 2.1 ApIN, p. 141

avant »²⁸. Le caractère de nouveauté peut cependant ne pas concerner les mêmes objets et ne pas avoir la même portée pour les enseignants, les apprenants et l'institution dans laquelle ont lieu les cours. C'est pourquoi nous proposons une analyse qui englobe les trois points de vue ce qui rejoint la notion de portée de la créativité de Puozzo (2016) (cf. *supra* 1.1.2).

1.1 La nouveauté du point de vue de l'enseignant

Il s'agira d'abord de savoir ce qu'englobe la créativité de l'enseignant du point de vue de l'enseignant. Nous partirons de propos généraux donnés sur la capacité à créer du nouveau soi-même pour ensuite se pencher sur les méthodes de travail des enseignants qui révèlent l'utilisation de ressources créatives particulières (Lubart, 2015).

1.1.1 La capacité à réaliser soi-même

Dans deux entretiens d'enseignantes, la créativité de l'enseignant est associée à une capacité de créer quelque chose par soi-même. Ainsi, EnKE²⁹ et EnCH³⁰ disent :

EnKE : (...) mais euh d'autre part la créativité peut être liée à des exercices par exemple que je crée moi-même +

EnCH : (...) euh moi ça m'évoque si j'dis créativité c'est inventer quelque chose de nouveau ou du moins + euh c'est pas + c'est du coup ne pas forcément utiliser de supports matériels déjà faits (...)

EnCH : d'inventer un peu son propre matériel + ou du moins d'inventer sa leçon du début à la fin euh

CJ : d'accord + donc c'est sans se baser par exemple sur une méthode (...)

EnCH : voilà sans se baser sur une méthode type manuel

« Je crée moi-même », « inventer sa leçon du début à la fin », « sans se baser par exemple sur une méthode », voici autant de formules qui expriment la part personnelle que l'enseignant doit mettre dans son travail pour le qualifier de créatif et se qualifier de créatif. Il est intéressant ici de relever que EnCH et EnKE parlent même de ne pas utiliser des documents issus de méthodes. En ce sens, elles rejoignent les propos de Blachowska-Szmigiel sur les critères de « l'enseignant non-créatif » qui a souvent recours à des « modèles » (Blachowska-Szmigiel, 2006, p. 37). Le manuel est considéré par les deux enseignantes comme un support par rapport auquel l'enseignant créatif prend généralement ses distances. De ce point de vue, il est important de regarder les ressources créatives à l'œuvre lorsque ce support n'est pas utilisé.

²⁸ Notre traduction de : « have never done before », Annexe 1, 2.2 ApKA, p. 144

²⁹ Annexe 1, 1.1 EnKE, p. 99

³⁰ Annexe 1, 1.2 EnCH, p. 106

1.1.2 Pensée divergente et combinaison sélective sans manuel

La pensée divergente, ressource créative cognitive fondamentale, est suscitée dans une préparation de cours sans manuel, notamment au regard des thèmes à choisir. EnSO, qui décrit la notion de thème comme son point de départ principal pour construire les cours où elle n'a pas de manuel, fait état d'une profusion d'idées à partir d'un thème général :

EnSO (...) + j'prepare thème par thème + par exemple + attends je vais sortir ça puisque (*elle sort son cahier de notes pour ses cours*) euh euh bon + on va prendre le travail + par exemple j'ai listé des thèmes + j'ai listé des thèmes et euh j'leur ai demandé la première chose qu'on va faire aujourd'hui par exemple comme on commence le thème + euh j'leur ai demandé de réfléchir aux qualités nécessaires + pour faire leur travail + et aux difficultés principales qu'ils rencontrent + dans la vie de tous les jours + et en parallèle de ça j'vais leur demander d'me présenter leur parcours d'études + c'qui z'ont fait pour devenir + c'qui sont aujourd'hui + (...) ++ et euh après euh après y'a plusieurs euh y'a cinq autres points + cinq autres mini-thèmes à l'intérieur + y'a la parité + y'a les métiers un peu bizarres + y'a les règles pour postuler à l'entretien d'embauche + y'a la harcèlement moral et y'a euh tout c'qu'est les les études les meilleures études pour avoir le meilleur emploi + donc j'suis partie de c'thème-là en fait + et à partir de ça + j'ai commencé à chercher mes documents³¹

Le cours auquel EnSO fait référence ici est un cours de niveau avancé C1 pour lequel elle n'a pas de manuel. Sa méthode de travail est basée sur le choix d'un thème de départ à partir duquel elle va faire varier des sous-thèmes. La manière dont elle décrit ces sous-thèmes fait référence à la méthode du *brainstorming*, activité phare pour stimuler la pensée divergente et la prise de risque (Lubart, 2015, p. 35).

Dans cette section, nous notons d'emblée que l'analyse des ressources créatives de l'enseignant reste limitée du point de vue de la nouveauté si on considère celle-ci comme le fruit d'un travail où l'enseignant crée tout son cours par lui-même. S'il semble évident que la part personnelle de l'enseignant dans son travail rend celui-ci original en soi, il faut cependant prendre en considération que la part subjective de l'enseignant peut s'exprimer au regard de matériaux qui lui sont imposés ou qu'il s'impose à lui-même. C'est l'objet du point 2.3 de la partie 3. Avant cela, il est nécessaire d'adopter un autre point de vue vis-à-vis du critère de nouveauté dans la créativité de l'enseignant. En effet, dans cette section 1.1, la nouveauté est évaluée d'un point de vue psychologique au sens de Kaufman et Beghetto (2009) (cf. *P-C, supra*, Partie 1, 1.1.2). Le critère de nouveauté dépend cependant aussi des points de vue externes que sont ceux des apprenants et de l'institution de référence.

³¹ Annexe 1, 1.4, EnSO, p.123

1.2 La nouveauté du point de vue de l'apprenant

S'il semble important de savoir ce que signifie la créativité de l'enseignant du point de vue de l'acteur concerné, il ne faut pas oublier le « tandem » que l'enseignant forme avec son public, les apprenants (Blachowska-Szmigiel, 2006, p. 36). Dans un premier temps, il s'agit d'analyser les propos d'enseignants relatifs à ce sujet pour ensuite se focaliser sur les propos des apprenants eux-mêmes.

1.2.1 L'authenticité des documents et la surprise des apprenants

Dans les entretiens d'enseignantes, deux d'entre elles ont évoqué la signification de la créativité de l'enseignant en se référant au point de vue des apprenants. EnSO évoque par exemple le choix créatif des supports :

EnSO : euhmmm ++ bah les vidéos de carambolage par exemple + euhmm ils ont + nan + c'est quelque chose euh le fait d'avoir une explication sur un terme français euh avec une image avec un dessin animé tout ça ils ont pas l'habitude euh faire des jeux + éventuellement aussi ils ont pas l'habitude non plus + et puis euh j'vais pas dire qu'ils ont pas l'habitude des chansons mais ils ont plutôt l'habitude des chansons classiques + Edith Piaff euh Jacques Brel euh bon bah leur donner une chanson de Grand Corps Malade par exemple ils ont pas l'habitude³²

Pour elle, il est possible d'être créatif en proposant des supports qui rompent avec les habitudes des apprenants dans leur apprentissage. L'enseignante parle surtout ici d'ouverture à des textes oraux ou écrits qui présentent un aspect culturel moins stéréotypé ou simplement différent de ce qu'ils connaissent.

De son côté, EnVI se place du point de vue des apprenants pour définir son style d'enseignement :

EnVI : +++ (...) c'est peut-être que + je ne les + je ne laisse pas mes élèves +++ euh euh ils doivent toujours prêts à euhm quelque chose d'inattendu + ça veut dire que c'est + c'est pas que ah c'est toujours comme ça on vient c'est tranquille + c'est je peux les surprendre avec un jeu + avec un truc qu'ils doivent présenter quelque chose à haute voix + ou euh se mettre debout euh xxx faire un jeu ensemble + je fais de temps en temps des p'tits trucs comme ça + comme les petits euh jeux de euh choc + pas choc dans le mauvais sens + mais euh + j'essaie au maximum de déclencher³³

Pour l'enseignante, sa créativité se définit aussi par le fait qu'elle peut être perçue comme parfois imprévisible dans les activités qu'elle souhaite faire en classe. La classe de FLE ne doit pas devenir trop routinière, il faut que les apprenants soient prêts à recevoir des activités qu'ils n'ont jamais faites auparavant. La référence au « choc » est intéressante et traduit l'introduction d'un aspect nouveau du point de vue apprenant.

³² Annexe 1, 1.4 EnSO, p. 118

³³ Annexe 1, 1.7 EnVI, p. 138

1.2.2 Qu'en pensent les apprenantes interrogées ?

Comme précisé dans l'introduction de ce premier chapitre, les apprenantes considèrent aussi que la créativité de l'enseignant relève du critère de nouveauté et de changement. Voici les propos d'ApIN et d'ApKA :

ApIN : euh +++ peut être un côté c'est ++ juste euh + comme je veux dire que c'est quand tu euhm +++ fais quelque chose de manière totalement différente de ce qui est normalement fait + en classe de langue + (...) ³⁴

ApKA : oui le truc du speed dating oui + celui-là je l'avais jamais fait avant (*rires*) donc c'était assez intéressant en fait (...) ³⁵

1.2.2.1 Créativité de l'enseignant et activités nouvelles

Il ressort en effet des propos des deux apprenantes que la créativité signifie la sortie d'une routine par la pratique d'activités nouvelles. Chacune des apprenantes fait référence à un type d'activité qui lui a paru créatif.

a) ApIN³⁶ : recette de cuisine et doublage vidéo

ApIN : je me rappelle une fois euh à l'école + la classe de russe + euhm je pense que euh + nous avions peut-être onze douze ans + quelque chose comme ça + et un enseignant qui était aussi euh russophone ou + russe de l'Estonie ou quelque chose comme ça + elle nous a fait euh ++ on a eu euh une recette de gâteau + dans le bouquin + et elle nous a fait le faire + ou juste que chacun peut le faire et apporter à l'école ou juste le faire et puis voir comment ça sort (*rires*) comment ça passe et euh + (...)

ApIN: euh par exemple euh comment on a euh + créé le texte sur la vidéo + sans savoir qu'est-ce qu'ils parlent vraiment
CJ : d'accord + ouai + donc par exemple c'était une activité où du coup y'avait euh une vidéo muette

ApIN : oui

CJ : d'une ville euh ou d'un lieu quelconque et vous deviez faire l'information touristique

ApIN : oui ++ mais aussi mais aussi euhm faire parler des gens + parce que c'est créer le dialogue ou quelque chose comme ça ou juste bon ++ (...)

b) ApKA : le bingo et la compréhension orale de documents authentiques

ApKA : (...) + et aussi tu utilisais euhm je n'me rappelle plus exactement mais il y avait on a écrit quelque chose sur des bouts de papier et ensuite on devait parler dessus à la classe et ensuite + il y avait du travail en binôme et en groupe après ³⁷
(...)

CJ : ah le bingo tout le monde devait écrire quelque chose qu'il avait fait dans sa vie mais quelque chose peut-être + d'un peu original + et euhm + j'ai pris les papiers et je les ai distribués à la classe et vous deviez trouver + non + ouai la personne devait trouver qui a fait ça et vous deviez parler dessus + ³⁸

³⁴ Notre traduction de : « like I want to say that it's when you euhm +++ do something totally different that is normally done + in a language class + (...) », Annexe 1, 2.1, p. 141

³⁵ Notre traduction de : « yes speed dating thing yes + that one I have never done before (*laugh*) so it was actually quite interesting (...) », Annexe 1, 2.2 ApKA, p. 144

³⁶ Annexe 1, 2.1 ApIN, pp. 142-143

³⁷ Notre traduction de : « + and also you used euhm I don't remember exactly anymore but there was we wrote something on pieces of paper and then we had to speak about it to the class and then + there were some pair work and group works after after », Annexe 1, 2.2 ApKA, p. 144

³⁸ Notre traduction de : « ah like the bingo like everybody had to write something that they had done in their life like something maybe + a bit original + and euhm then + I took the papers and I distribute them to the class and you had to find + no + yeah the person had to find who did that and you had to talk about it maybe », Annexe 1, 2.2 ApKA, p. 145

ApKA : et même euhm tout le si on écoute un texte par exemple euhm on écoute je sais pas un extrait de youtube ou d'un film ou quelque chose et ensuite on fait vraiment des exercices sur l'extrait ce qui est très important parce que là tu ++ arrives à comprendre c'que tu as écouté (...) ³⁹

c) ApDE⁴⁰ : les dictées et l'originalité des textes

ApDE : oui euhm par exemple euhm je suis allée dans un stage d'été où on a + où on a fait des + des dictées et euhm //le principe de ces textes// était euhm +++ ils étaient intéressants + et euhm

Dans ces trois témoignages, nous voyons que des activités différentes sont considérées comme créatives. Si la dictée, du point de vue d'un enseignant de FLE, peut sembler un exercice plutôt classique très utilisé en didactique du français langue maternelle (désormais FLM), cette activité est apparemment créative pour ApDE qui précise aussi son intérêt pour le texte. ApIN et ApKA font plutôt référence à des activités pour faire connaissance ou de systématisation orale dans lesquelles elles sont amenées à créer ou interagir.

Par ailleurs, ApIN développe sa définition de la créativité lorsqu'elle évoque l'envie de rire et de jouer pendant son apprentissage :

ApIN : oui ou juste quand on se fait rire ou quelque chose comme ça ou on fait des blagues + comme on a fait avec + parce que si tu comprends ou si tu comprends pas mais mais c'est quand même c'est euh ++ le jeu des mots et les choses comme ça c'est un peu euh ++ c'est comme les enfants en fait + ils jouent avec les mots en fait + et ils font beaucoup de constructions bizarres et + et + regardant si évoque une réponse émotionnelle euh des parents ou quelque chose comme ça ou bon ++ et il teste les *borders*⁴¹

ApIN : (...) peut-être c'est bon avant j'ai juste envie de faire des choses plus intéressantes parfois ou euh rire sur moi + *or* juste faire que ce n'est pas juste euhm un texte linéaire qui euh on peut créer mais bon + ⁴²

De ce point de vue, il semble que les activités ludiques de créativité lui plaisent particulièrement. D'un point de vue apprenant, le jeu ou du moins le ludique en classe est très important car il suscite des émotions (notamment le rire par l'autodérision) qui aident l'apprentissage et créent une atmosphère de détente en classe.

1.2.2.2 Modernité versus tradition

Dans un second temps, il est intéressant de noter que les trois apprenantes comparent l'enseignement créatif à un enseignement plus traditionnel qui semble

³⁹ Notre traduction de : « and even euhm all the if we listen to a text for example euhm listen to I don't know youtube extract or movie extract or something and then we really do some exercises on that extract which is very important because then you actually ++ get to understand to what you have listened to (...) », Annexe 1, 2.2 ApKA, p. 145

⁴⁰ Annexe 1, 2.3 ApDE, p. 147

⁴¹ *Borders* = les limites, Annexe 1, 2.1 ApIN, p. 142

⁴² *Or* = ou, Annexe 1, 2.1 ApIN, p. 142

caractériser leur apprentissage des langues en Estonie à différentes périodes. En effet, ApDE décrit d'emblée la créativité comme opposée à la tradition :

ApDE : pour moi la créativité de l'enseignant est + euhm quelque chose euhm j'pense que c'est une manière de + d'enseigner une langue dans une manière intéressante + et euhm ++ je pense que euhm + je pense que ce n'est pas une manière de créer très traditionnelle et oui c'est + c'est + créatif⁴³

L'apprenante parle du caractère créatif comme étant l'opposé d'un caractère traditionnel. Elle précise la différence entre traditionnel et créatif un peu plus tard dans la discussion à notre demande :

ApDE : Euhm + traditionnel c'est + on a appris des euhm des mots + des listes de mots et puis on avait un test ++ et euhm + on a aussi appris de la grammaire + c'est euh c'est important mais euhm +++ je pense qu'il y a des possibilités d'enseigner + dans une manière + plus créative⁴⁴

Ce sentiment d'apprentissage par « listes de mots » et la référence à la grammaire et aux structures pour définir l'enseignement traditionnel se retrouvent dans les propos de ApIN et de ApKA également :

ApIN : c'est juste c'est juste plus comme apprendre beaucoup de choses par cœur + qui ne sont pas vraiment connectées + ou je sais pas par exemple tu as cinquante phrases ou quelque chose comme ça + (...)

ApIN : euhm on a juste cette sorte de test + c'est comme on a deux pages de verbes + en anglais + aux trois formes tu sais + et donc tu les apprends et tu as un test (...) mais ici on avait beaucoup de + surtout à l'école euh dans les années 90 et tout ça + comme c'est euh je sais pas + je veux dire tu apprends et tu pleures tu apprends et tu pleures (*rires*)⁴⁵

ApKA : (...) euhm nos professeurs ne euhm ils n'étaient pas très modernes dans leurs méthodes d'enseignement donc ils n'utilisaient pas toujours des exercices très créatifs (...)⁴⁶

ApKA : (...) c'était juste horrible parce que (*rires*) c'était tellement difficile et on apprend et on apprend on avait ces cours d'allemands mais euhm mais on faisait seulement des je sais pas des exercices de grammaire (...)⁴⁷

Au regard de ces témoignages, il semble donc que l'expérience d'apprentissage des langues par les trois apprenantes soit caractérisée par un apprentissage fastidieux de structures et de mots par cœur. De ce point de vue, un enseignant créatif et novateur est donc quelqu'un qui va rompre avec une certaine tradition d'enseignement des langues

⁴³ Annexe 1, 2.3 ApDE, p. 146

⁴⁴ Annexe 1, 2.3 ApDE, p. 146

⁴⁵ Notre traduction de : « euhm we just have this kind of test + is like we have two pages of verbs + in English + in the three cases you know + and you like learn them and you have a test on them ++ (...) » « (...) but here we had a lot of + especially at school euh the nineties and so on + like it's just euh I don't know ++ I mean you learn and you cry you learn and you cry (*rires*) », Annexe 1, 2.1 ApIN, p.143

⁴⁶ Notre traduction de : « euhm our teachers our professors didn't euhm they were not very modern in their teaching techniques so they did not always use very creative exercises », Annexe 1, 2.2 ApKA, p. 144

⁴⁷ Notre traduction de : « it was just horrible because (*laugh*) it was so difficult and we learn and learn we had those german classes but euhm but we only did the I don't know grammar exercises (...) », Annexe 1, 2.2 ApKA, p. 145

dont ApIN dit qu'elle date de « l'ère post-soviétique »⁴⁸. Ce sont donc des souvenirs d'enseignement à l'école dans les années 1990 plus qu'un fait actuel dans l'enseignement. Cependant, on constate facilement que l'enseignant créatif contraste avec ce type d'enseignement dont elles gardent un mauvais souvenir.

La créativité de l'enseignant pour les trois apprenantes est donc liée à sa capacité de proposer des activités dont elles n'ont pas l'habitude et qui tranchent avec les exercices de grammaire classiques. Même si ApIN et ApDE ne voient pas toujours d'alternatives aux exercices de grammaire classiques, notamment pour les débutants, il est clair que dynamiser ces exercices semble important. D'où l'intérêt d'envisager l'étape de systématisation à l'oral sous un angle plus ludique (Lemeunier, 2001).

1.3 La nouveauté du point de vue de l'institution

La créativité de l'enseignant évolue également dans un cadre institutionnel. Lors des entretiens avec EnKE et EnMA, il est apparu que la créativité de l'enseignant au regard de l'institution pouvait se révéler au travers de l'usage de l'outil numérique pour appuyer l'enseignement/apprentissage des langues.

Depuis quelques temps, EnKE utilise la plateforme Moodle de l'université pour ses cours en présentiel. L'idée de départ était de pallier aux absences de certains apprenants à ses cours afin qu'ils puissent mieux rattraper leurs absences. Le français représentant un cours mineur dans leurs études, il n'est pas rare que les apprenants manquent des cours pour des raisons académiques ou professionnelles. Elle explique cela dans les propos ci-dessous :

EnKE : (...) + j'envoyais un courriel à ceux qui étaient absents + avec quelques + quelques commentaires sur ce qu'on avait fait et + et les devoirs ++ (...) quelques étudiants m'ont demandé d'avoir ce courriel avec toutes ces informations même s'ils étaient présents + parce que c'est toujours bien de + de réfléchir un peu à ce qu'on a fait et euh + et ils trouvaient que c'était utile et euh ils se sentaient un peu + je sais pas + laissés à côté quand ils étaient présents parce qu'il n'avaient pas accès (*rires*) (...) donc pendant un semestre je pense que j'ai envoyé ce courriel à tous mes étudiants mais ce n'est pas très pratique (*rires*) et donc j'ai participé à (...) une formation sur Moodle donc je l'ai trouvée assez euh assez pratique pour euh + pour faire tout ça (...)⁴⁹

La plateforme Moodle s'est donc avérée un outil très utile qui a permis à l'enseignante de résoudre une difficulté récurrente dans l'enseignement des langues étrangères à l'université. L'enseignante s'est peu à peu approprié la plateforme pour la transformer en

⁴⁸ Annexe 1, 2.1 ApIN, p. 143

⁴⁹ Annexe 1, 1.1 EnKE, p. 104

un réel outil d'apprentissage où elle fait le lien entre les différents savoir et savoir-faire et où elle propose des matériaux différents pour développer l'apprentissage en autonomie :

EnKE : (...) + et je peux tout énumérer ça là et peut être leur euh montrer les liens entre les choses qu'on a faites et les choses qu'ils doivent faire à la maison (...)

(...)
EnKE : (...) donc là c'est très facile de leur laisser des liens euh oui ++ pour les exercices en ligne ou bien les vidéos + et parfois oui pour le + le groupe international euh des fois je euh je les dirige vers les instructions euh en anglais ++ parce que moi + d'accord ++ je + je sais parler anglais sinon je pourrais pas être + leur prof + mais parfois j'ai peur que peut être mes instructions/explications sont un peu plus faibles en anglais qu'en estonien + euh donc euh je leur laisse euh le lien vers euh quelques pages + euh où ils peuvent euh lire ou relire les règles par exemple euh + et avoir des exercices supplémentaires⁵⁰

La réalisation de cette page Moodle demande des efforts de création supplémentaires à l'enseignante mais c'est également l'occasion pour elle de prendre le temps de poser, peut-être différemment, les savoirs transmis pendant la classe en présentiel. Le fait de donner des documents ou exercices supplémentaires non obligatoires favorise également le travail autonome des apprenants ce qui correspond à la perspective actionnelle qui promeut la responsabilité et la prise d'initiative des apprenants en langue. La combinaison des cours en ligne avec le cours en présentiel, qu'on appelle parfois hybridation, est alors créatif dans le sens où l'enseignante tente d'associer deux sphères encore distantes dans l'enseignement des langues. Elle répond aussi, par cette occasion, à la demande de l'université de proposer des cours attractifs et qui ne découragent pas les apprenants. De ce point de vue, l'hybridation des cours répond aux critères de la *Pro-C* décrite en première partie de ce mémoire. L'outil n'est pas révolutionnaire mais il participe à faire évoluer l'enseignement du FLE à l'université. Il est même possible de faire un parallèle avec la *Big-C* puisque l'enseignante répond également à des directives ou orientations du CECRL sur l'autonomie et la responsabilisation des apprenants.

EnMA défend l'usage du numérique à plus grande échelle et espère pouvoir insuffler ce changement dans l'institution où elle travaille et défaire ses collègues des *a priori* sur le numérique :

EnMA : (...) et la distance ce n'est pas que des cours par euh skype (*rires*) je vais faire changer les mentalités ici parce que tout l'monde me dit [oui mais non fin moi la distance ça n'm'intéresse pas euh si c'est pour faire des cours sur skype] mais c'est-pas-du-tout-ça-quoi + ce n'est PAS du tout ça + ça offre des possibilités ENORMES + en termes de nouvelles + justement de nouveaux parcours de formation + c'est énorme en fait + (...)⁵¹

⁵⁰ Annexe 1, 1.1 EnKE, pp. 104-105

⁵¹ Annexe 1, 1.6 EnMA, p. 135

Elle propose même des idées pour structurer l'hybridation des cours pour qu'elle soit profitable à l'enseignant et aux apprenants :

EnMA : mais regarde mais par exemple nous en FLE on n'est pas obligé de faire euh toute la grammaire tout le vocabulaire en présentiel on est bien d'accord par exemple + y'a plein de choses qu'on peut si tu veux euh et ça rendrait justement euh l'enseignement peut-être plus dynamique + si on arrivait un p'tit peu à réorganiser un p'tit peu ces euh bon moi c'est sur ça qu'je travaille en fait + justement essayer maintenant de tourner un p'tit peu ces blocs essayer de faire bouger parce que justement ici voilà + ils sont pas forcément tous dans le numérique + pas du tout même + et justement essayer de leur faire + montrer une approche qui n'est pas forcément euh révolutionnaire + mais qui peut + voilà qui peut changer xxx
(...)⁵²

La notion de « blocs » et la volonté de changer montre la motivation pour faire évoluer le métier d'enseignant de FLE, lorsque c'est possible, avec les outils numériques. Elle précise d'ailleurs que son but n'est pas de révolutionner mais juste de changer la manière de faire et même les regards dans l'institution concernée. Sa pensée et son action s'inscrivent donc aussi dans le champ de la *Pro-C*.

Selon le degré d'analyse et les acteurs impliqués lors de l'analyse, il est clair que le pan novateur de la notion de créativité chez l'enseignant est relatif aux différents acteurs qui évoluent dans un même contexte. De ce point de vue, il est possible d'envisager les différents degrés de créativité présentés par Puozzo (Puozzo, 2016) comme agissant dans un domaine particulier comme le FLE. Ainsi, il semble que la créativité de l'enseignant puisse être analysée sur un spectre s'étalant entre la *mini-C* et la *Big-C*. L'adaptation au contexte étant le deuxième pan essentiel de la créativité, il fait l'objet de notre deuxième chapitre.

2. Créativité et contraintes de l'enseignant

Pour reprendre les termes utilisés par EnLA à propos de la créativité des apprenants et des contraintes pour réaliser une activité, « il faudrait atteler la créativité »⁵³. Nous proposons effectivement de reprendre cette image d'attelage pour l'appliquer à la créativité de l'enseignant que le contexte d'enseignement contraint

⁵² Annexe 1, 1.6 EnMA, p. 136

⁵³ Annexe 1, 1.3 EnLA, p. 113

nécessairement à s'adapter. Nous développerons trois types de contraintes présentes dans le contexte d'enseignement du FLE, à savoir le public, le temps et l'institution.

2.1 La contrainte du public

Comme évoqué dans la première partie de ce mémoire, le couple enseignant-apprenant fonctionne en « tandem » (Blachowska-Szmigiel, 2006, p. 36). L'ensemble des entretiens avec les enseignantes montre que la contrainte principale à prendre en compte dans leur métier est le public d'apprenants auquel elles s'adressent. La mise en œuvre de leur créativité dans les activités qu'elles proposent est donc dépendante non seulement du niveau des apprenants, de leur nombre, des objectifs langagiers visés mais aussi des expériences et habitudes sociales, culturelles et psychologiques des apprenants.

Ainsi, à l'évocation du terme créativité dans le domaine du FLE, quatre enseignantes commencent par dire d'elles-mêmes, ou après lecture de la définition de Lubart, que la créativité de l'enseignant est liée au public :

EnCH : alors en fait ça dépend un p'tit peu des niveaux + personnellement + et du public auquel on a à faire + donc par exemple avec les enfants et avec les adultes ça va être une créativité différente⁵⁴

EnSO : Mmm euh + créativité euh + créer son cours + tout simplement euh rajouter des documents en plus euh ++ toi tu décides c'que tu rajoutes en plus du cours du livre que tu suis par exemple + et puis euh peut être aussi rajouter quelque chose en fonction de + c'que les élèves veulent + c'qui les intéresse par exemple + et après bah euh créativité⁵⁵

EnMA : pour moi + c'est justement + c'est c'que j'viens d'te dire c'est euh pouvoir choisir en fait en fonction de mon public que j'ai en face de moi + en fonction du contexte + de choisir la bonne méthode + d'apprentissage la bonne méthode d'enseignement qui soit la plus adaptée le plus euhm pour moi déjà c'est ça en fait hein + (...) ⁵⁶

Q° : Qu'est-ce qu'il y a d'important à prendre en compte dans le contexte de l'enseignement du FLE ?

EnVI : toujours + toujours le plus important pour moi + c'est en fait je dois + c'est c'est il faut prendre en considération quel type de public tu as en face de toi⁵⁷

Au regard de ces témoignages, il apparaît donc que les apprenants sont une variable contextuelle à partir de laquelle les enseignantes vont pouvoir mettre en œuvre leur créativité. Pour reprendre Lubart, la capacité créative de l'enseignant doit être « adaptée au contexte » d'enseignement (2015, p. 23) dont l'élément central est le public. L'obligation d'adaptation au public va alors modifier les choix des enseignantes qui vont devoir prendre en compte différents paramètres.

⁵⁴ Annexe 1, 1.2 EnCH, p. 106

⁵⁵ Annexe 1, 1.4 EnSO, p. 118

⁵⁶ Annexe 1, 1.6 EnMA, p. 131

⁵⁷ Annexe 1, 1.7 EnVI, p. 137

Par exemple, à l'évocation de la méthode estonienne *Quartier Latin* (Tamm & Tomasberg, 2010a) utilisée par EnKE pour créer ses cours, celle-ci commence à expliquer que la méthode lui correspond parce qu'elle est elle-même Estonienne mais aussi parce qu'elle contient des activités adaptées à son public :

Q° : Comment elle fonctionne cette méthode ? Qu'est-ce qui te plaît particulièrement ?

EnKE : Euh j'aime bien qu'il y a beaucoup d'exercices audio ++ oui parce que pour les Estoniens mais pas + euh seulement pour les Estoniens parce que j'ai les groupes internationaux aussi + et eux aussi ils trouvent que le plus difficile c'est de comprendre le français parlé donc euh j'apprécie qu'il y en a autant euh d'exercices audio ici + et euh je vois qu'ils-sont-utiles + euh pour moi + aussi personnellement + la partie audio a été ++ la partie la plus difficile de mes études + oui + donc je comprends BIEN mes étudiants (*rires*) et là on peut vraiment faire ça après + à mon avis + il y a assez d'exercices oraux + parce que c'est une autre chose qui (*rires*) qui est très compliquée et surtout peut-être aux Estoniens + parce que + on est quand même + je n'sais pas + je n'sais pas si on est vraiment froid mais on est considéré comme froids⁵⁸

EnKE montre ici qu'elle connaît ses apprenants (notamment son groupe estonien) et elle explique les difficultés qu'ils rencontrent en cours de langue par rapport aux activités orales de compréhension et de production. La connaissance de ces difficultés, apparemment liées à des habitudes culturelles, lui permet de choisir une méthode qui corresponde aux attentes des apprenants.

L'adaptation des activités orales est aussi évoquée par EnSO, enseignante française en Estonie, qui décrit son public comme suit :

Q° : Quelles seraient pour toi les difficultés principales qu'un enseignant de FLE à l'étranger rencontre ?

EnSO : (...) + et ici on va dire que euhm les difficultés principales c'est aussi le manque de parole + mais là ça vient pas du contexte d'enseignement ça vient plutôt de la culture en fait + c'est des gens réservés + c'est des gens qui n'aiment pas se mettre en scène + et c'est des gens qui n'aiment pas le débat ++ donc euh ça + ça finit par se mettre en place + mais ça prend du temps + ça prend vachement de temps (...) ⁵⁹

L'enseignante exprime clairement un ressenti général qui relève d'un aspect culturel qui serait propre aux Estoniens, à savoir qu'il est difficile de les faire parler. Après une pause, elle relativise pour dire que cela « finit par se mettre en place » au fil du temps ce qui implique la recherche de contournements et d'adaptation à cette difficulté.

Cependant, il semble évident pour les enseignantes que l'adaptation au public ne soit pas uniquement fonction de l'identité nationale. En effet, si une attitude générale peut être observée, il semble également que chaque groupe soit différent. Par rapport à une activité d'expression orale trouvée sur internet et qui propose de simuler des entretiens d'embauche pour des monstres, EnSO précise :

⁵⁸ Annexe 1, 1.1 EnKE, p. 99

⁵⁹ Annexe 1, 1.4 EnSO, p. 122

EnSO : là j'vais la prendre telle quelle + j'vais la prendre telle quelle parce que je sais qu'c'est un groupe + qui + euh + qui aime jouer + qui a pas d'problème pour prendre un rôle + donc là c'est pas un soucis + si j'voulais faire la même chose avec des fonctionnaires par exemple + j'prendrais pas des monstres + j'prendrais euhm j'en sais rien moi euh des présidents d'la République par exemple ou euh des + des ministres ou euh des diplomates + j'adapterais quand même⁶⁰

Pour EnSO, l'aspect créatif de l'activité était de sortir de la réalité des apprenants et de les faire endosser le rôle de monstres. Pour le groupe avec lequel elle envisage de faire l'activité, elle estime pouvoir reprendre le scénario tel quel. Elle exprime néanmoins des réticences vis-à-vis des personnages de monstres si elle avait en face d'elles des « fonctionnaires ». Pour elle, ces personnes ont besoin d'un côté plus officiel et plus sérieux pour adhérer à l'activité, d'où le remplacement des monstres par des postes de présidents. Il s'agit bien ici de montrer que de la diversité des goûts et des statuts des personnes que l'on a face à soi, vont dépendre les modalités de l'activité proposée par l'enseignante. Il est à noter que l'enseignante garde l'aspect original de l'entretien pour un emploi fictif et ne le remplace pas par les emplois réels des apprenants.

Enfin, EnVI apporte un éclairage supplémentaire sur la diversité des apprenants en classe de FLE et de leur volonté de prendre part à une activité orale. Elle résume sa pensée ainsi :

EnVI : parce que c'est souvent + euh souvent ce sont les blocages psychologiques + qui viennent je sais pas d'où + de leur enfance ou je + je peux pas gérer tout devant la classe + tu peux pas gérer leur enfance leur peut-être mauvaise relation avec leur père ou + tout c'qui peut jouer en fait

CJ : c'est psychologique

EnVI : en fait tout + peut jouer là + c'est très psychologique très euh ces adultes devant toi + c'est une une panoplie de (*rires*)

CJ : de psychologies fin de profils psychologiques

EnVI : ouai ouai euh et aussi c'est + par exemple certaines personnes ++ euhm qui sont + à des postes très importants + par exemple des juges et euh parce qu'on a eu à l'institut xxx et euh + et on a remarqué que certaines personnes ont + avaient du mal à sortir de leur + rôle⁶¹

La difficulté à laquelle est confrontée l'enseignant créatif est donc la nécessité d'adapter sa créativité à des profils psychologiques très divers. Le champ d'adaptation est alors très précisément ciblé sur l'individu-apprenant et la reconnaissance de la diversité inter et intra individuelle. De ce point de vue, la créativité de l'enseignant équivaut à adopter une attitude d'ouverture à son public pour intégrer la dimension interculturelle de la classe (Liddicoat & Scarino, 2013).

⁶⁰ Annexe 1, 1.4 EnSO, p. 121

⁶¹ Annexe 1, 1.7 EnVI, p. 138

2.2 La contrainte du temps

La seconde contrainte à laquelle l'enseignant fait face est celle de l'espace temporel dans lequel s'inscrit son métier. L'analyse des entretiens sur la question du temps de préparation et d'animation permet d'inscrire le potentiel créatif de l'enseignant et ses ressources dans un macroprocessus créatif (Botella, *et al.*, 2016). Il semble également que ce processus puisse être envisagé relativement à deux échelles temporelles : une échelle temporelle de court terme qui correspond au travail quotidien ou routine de l'enseignant mais aussi une échelle temporelle de long terme qui correspond à l'évolution de carrière.

2.2.1 La créativité de l'enseignant comme processus sur le court terme : préparer, choisir, animer

Quotidiennement, sur le court terme, l'enseignant est engagé dans un processus créatif au sens de Wallas (1926). Pour préparer une séquence, un cours ou une activité, celui-ci va passer par les différentes phases que sont la préparation, l'incubation, l'illumination et la vérification (Wallas dans Botella, *et al.*, 2016). Ces quatre phases font partie du processus routinier de l'enseignant dans son métier.

2.2.1.1 Pendant la préparation des cours

Le temps dont l'enseignant va disposer pour l'ensemble des phases du processus créatif conditionnerait la capacité de l'enseignant à créer et adapter sa créativité. A propos des difficultés rencontrées dans son travail, EnCH explique que le problème concerne le temps qu'il est possible de consacrer à la préparation de ses cours :

EnCH : ++ j'pense qu'on a toujours des problèmes + fin des fois c'est des problèmes d'ajustement j'ai envie d'te dire le problème principal c'est combien de temps tu mets dans la préparation d'tes cours ++ c'est tout

CJ : ok

EnCH : si pour chaque cours tu pouvais avoir deux heures de préparation + ou une heure de préparation ++ ce s'rait + plus tu as de temps pour préparer un cours plus il est préparé + plus il est clair plus il est + plus tu as de cours moins tu as le temps d'le préparer ++ donc parfois c'est un peu ça qui pêche⁶²

Ici, il semble qu'un lien soit fait entre les problèmes d'ajustement ou d'adaptation et le temps nécessaire à la préparation des cours. Le temps semble être important pour la qualité de l'enseignement *a posteriori*. Cela rejoint l'idée selon laquelle le processus est considéré comme créatif si les étapes sont respectées et de qualité (Lubart, 2015). Cela

⁶² Annexe 1, 1.2 EnCH, p. 109

semble être confirmé par EnKE qui estime que le moment où elle doit associer toutes ses idées est un moment de réflexion qui demande de l'attention et donc, du temps :

EnKE : (...) + je pense que je peux te montrer (*elle sort un carnet de notes*) donc des fois + quand j'ai du temps + tu vois vraiment je mets les choses que je veux faire pendant la classe + et donc euh là je découvre quelque chose d'autre donc euh je change l'ordre

(...)

+ donc oui + mais pour ça faut que euh + personne ne parle (*rires*) autour de moi + si je n'arrive pas + à faire ça au travail je le ferai à la maison + donc oui je ferme la porte de oui de mon bureau et je fais ça + mais ça oui + ça demande de l'attention (...) ⁶³

EnKE décrit un moment après une phase de recherche pendant lequel il est encore possible de changer ou de trouver une nouvelle solution pour organiser son cours. D'ailleurs, entre deux courtes pauses dans son discours, elle précise qu'elle le fait quand elle a le temps. Cela veut dire qu'elle a déjà entamé une phase de recherche et préparé ses activités mais que, si le temps le permet, elle se repenche sur son organisation pour tisser plus étroitement son travail. Il s'agit ici de faire une première phase de vérification en interne de sa préparation avant de présenter son travail à son groupe-classe. En plus du temps, EnKE précise un contexte particulier dans lequel cela est possible : seule dans un bureau fermé au travail ou à la maison. Par soucis et besoin d'efficacité, ce temps n'est donc pas toujours pris.

Les propos ci-dessus sur la vérification interne du travail sont à mettre en lien avec la phase d'animation de cours qui est une phase de vérification externe du travail de l'enseignant au regard de la réaction des apprenants.

2.2.1.2 Pendant l'animation de cours

Plusieurs enseignantes évoquent la nécessité pour l'enseignant de savoir réagir ou changer d'idée sur le moment afin de s'adapter aux réactions directes des apprenants. L'échelle temporelle passe alors du court terme au direct afin de s'adapter au public (cf. *supra* 2.1). Ainsi, à propos d'une activité nouvelle à tester en cours, EnKE répond :

EnKE : Oui je l'essaierai quand même mais euh je devrais être prête à + changer + la direction + quand je + quand je vois que ça marche pas tellement + là + il faut que j'invente quelque chose d'autre sur place + tu vois + si ça marche pas ou ils s'ennuient ou ils ne comprennent rien + euh alors là + je devrais être prête à + à changer oui

CJ : À être flexible donc ?

EnKE : Oui à être flexible oui⁶⁴

⁶³ Annexe 1, 1.1 EnKE, p. 103

⁶⁴ Annexe 1, 1.1 EnKE, p. 105

De son côté, à l'évocation d'une activité de combinaison entre lexique des fruits et découverte des expressions locatives, EnCH explique comment elle aurait adapté son activité en cas de difficulté :

EnCH : à vrai dire j'étais pas sûre que ça allait + que j'allais les

CJ : marcher

EnCH : voilà ++ que ça allait je + j'ai voulu voir quand même comment ils allaient réagir + si j'avais vu qu'c'était trop tôt + j'serais revenue euh tu vois

CJ : sur euh d'accord t'aurais adapté sur euh sur le moment

EnCH : j'aurais adapté ++ oui parce que bon ça c'est aussi euh le xxx de mon expérience mais je trouve que chaque public est différent ++ donc + parfois tu vas faire une activité avec une classe ça va très bien marcher la même activité dans la classe à côté ça va pas du tout marcher ++ donc i'faut tout le temps ++ adapter + à son public

CJ : mais du coup l'adaptation elle se fait aussi en classe

EnCH : tout à fait + ça c'est en classe + l'adaptation se fait en classe + quand t'es au + quand t'es confronté au problème⁶⁵

Enfin, EnSO explique concrètement que, selon elle, la créativité signifie aussi savoir réagir lorsqu'un débat un peu trop houleux est engagé dans la classe :

EnSO : (...) pis la créativité des fois c'est aussi pouvoir réagir sur le moment justement comment tu fais pour réagir de la bonne manière sans euh bah sans blesser les uns et les autres sans faire un jugement de valeur + c'est aussi ça j'pense la créativité + savoir réagir

CJ : donc la créativité elle agit aussi en plein dans la classe

EnSO : ouai

CJ : pas que dans la

EnSO : pas que dans la préparation j'pense non + ben non parce que tu peux aussi tout simplement + imagine t'as prévu un cours + et puis un élève te pose une question sur euh j'en sais rien une notion de grammaire ou un autre notion culturelle + et tu vas partir en explication ou en + ou en débat ou autre chose et tu fais complèt'ment + une chose complètement différente de ce que t'avais prévu ++ bah il faut pouvoir sur l'moment ok bah euh alors on parle de ça qu'est-c'que j'possède comme documents sur le sujet qu'est-c'que j'pourrais leur montrer comment est-c'que j'peux amener un débat comment est-c'que + donc ouai ça peut s'faire sur l'moment aussi oui⁶⁶

Ces trois interventions montrent comment l'enseignant est contraint de faire des choix et de prendre des décisions rapidement lorsqu'un imprévu surgit. EnKE exprime clairement qu'elle est prête à prendre le risque de tester une activité nouvelle dans sa classe à condition d'être mentalement prête à changer en cas de difficulté. Pour elle, cela revient à être flexible dans l'animation afin de ne pas continuer dans la mauvaise direction. EnCH reconnaît avoir risqué l'introduction de nouvelles compétences linguistiques sans vraiment être certaine que son groupe était prêt, ce qui montre une capacité de « tolérance à l'ambiguïté » (Lubart, 2015). Elle précise par la suite qu'en cas d'échec, elle n'aurait pas insisté et aurait adapté l'activité comme EnKE. Enfin, les propos de EnSO éclairent la manière dont cette flexibilité est à l'œuvre en classe. Elle explique concrètement que, parfois, il faut agir vite et intuitivement quand un débat glisse trop loin

⁶⁵ Annexe 1, 1.2 EnCH, pp. 108-109

⁶⁶ Annexe 1, 1.4 EnSO, pp. 119

dans la polémique ou tout simplement quand un apprenant pose une question inattendue. Il faut être capable de répondre avec justesse en satisfaisant les apprenants mais aussi en gardant à l'esprit le cadre temporel du cours d'une heure trente et sa progression dans le futur.

2.2.2 La créativité comme processus sur le long terme

Pour terminer sur la question de la contrainte temporelle, nous souhaitons analyser un extrait particulier de l'entretien avec EnJU qui évoque le processus créatif sur un temps beaucoup plus long que celui de la préparation et de l'animation de cours. Ses propos permettent, selon nous, une prise de recul intéressante pour la réflexion sur la créativité. En effet, le processus créatif se trouve ici analysé au ralenti, en dehors de la dynamique dans laquelle l'enseignant est pris quand il prépare ou anime ses cours. Le commentaire qui suit fait référence à une discussion sur la réutilisation des savoirs et savoir-faire acquis pendant la formation universitaire pour être enseignant de FLE :

EnJU : p't-être que ça t'servira un peu plus tard + moi je sais qu'il y a des choses qui reviennent petit à p'tit ou des choses des conseils qu'on m'a donnés et j'me dis ah oui punaise bah c'est là qu'il faut qu'j'les remette en place + en fait j'me corrige sans arrêt + enfin j'me corrige non c'est pas j'me corrige mais j'apprends sans arrêt de c'que on a pu m'dire + et euh alors + j'me + non pas corrige on va pas dire ça + comment dire + euh je résous mes problèmes petit à p'tit + j'ai + j'ai une montagne de problèmes + on va dire + et petit à p'tit c'qu'on m'a fait ingurgiter il y a quelques + y'a un ou deux ans + et bah ça ressort + mais par petites gouttes + c'est-à-dire que à chaque fois ça résout un problème tu vois + euh genre par exemple euh un truc tout con mais euh comment ça s'appelle + une de mes profs + qui m'avait dit euh + arrête de dire ok + dans la classe t'sais un truc tout bête pendant mon stage + j'disais souvent ok + fin au lieu de dire d'accord ou autre chose ou tu vois ou arrêter tous ces p'tits mots [alors fin ok] + fin ça pollue un peu mon discours + et j'pense que j'ai continué à l'avoir + et là y'a peu de temps je + j'me suis réécoutée le faire + et + et ben là j'suis en train de corriger euh ça en fait j'suis en train de m'dire ça fait écho et ah non faut qu'tu fasses gaffe + tu dis pas ça + tu dis rien ou tu + ça va quoi + et chaque + fin pas chaque jour mais chaque semaine ou chaque mois + et ben y'a un truc qui ressort et j'résous un problème avec euh ça + c'est ouai + non non + c'est xxx

CJ : donc le temps quoi xxx

EnJU : exactement + le temps⁶⁷

EnJU explique ici, que, certes elle a beaucoup de problèmes à résoudre pour améliorer son travail mais qu'il faut accepter que les choses se résolvent petit à petit. En tant qu'enseignante novice, elle est consciente de ses défauts ou des défauts qu'on a pu lui faire remarquer pendant sa formation. Elle a aussi conscience qu'elle n'applique pas tous les savoirs et savoir-faire acquis dans sa formation. Avec le temps, certains problèmes sont cependant résolus. Cela est comparable à la capacité de tolérer l'ambiguïté de notre manière d'enseigner, notamment en tant qu'enseignant novice. Par la suite, c'est

⁶⁷ Annexe 1, 1.5 EnJU, p. 130

en construisant sur cette ambiguïté sans l'écarter totalement que l'*insight*⁶⁸ dont parle Wallas ou « la goutte » dont parle EnJU peuvent se révéler.

Cela rapproche alors les différentes échelles de temps évoquées ci-dessus (en direct, temps court, temps long) qui agissent comme des systèmes. Pour être capable de réaliser du nouveau en contexte, il faut bien évidemment être en direct sur le terrain et engagé dans un processus de court terme sans quoi aucune occasion d'*insight* ne peut avoir lieu sur le long terme.

2.3 Contrainte institutionnelle, autocontrainte et usage du manuel

Le dernier type de contrainte auquel l'enseignant doit s'adapter concerne le cadre institutionnel et matériel. Mise à part pour certains publics pour lesquels les manuels ne sont pas utilisés (les niveaux très avancés pour EnSO et les enfants en bas âge pour EnCH par exemple), l'IFE impose généralement l'usage de manuels et la réalisation d'un certain nombre de séquences pour chaque terme (trois unités par manuel). L'université n'impose aucun manuel particulier mais nous constatons que les enseignantes y ont tout de même recours. Il semble donc que le manuel constitue un point de départ commun pour l'ensemble des enseignantes qu'elle l'ait choisi ou qu'on leur ait imposé. Dans un premier temps, nous essaierons de montrer comment la créativité est à l'œuvre lorsque les enseignantes travaillent à partir d'un manuel. Dans un deuxième temps, nous verrons que certaines d'entre elles recourent à d'autres types de contraintes pour cadrer leur travail.

2.3.1 Le manuel comme base possible pour la créativité

2.3.1.1 *La créativité comme besoin face au manuel*

Si EnKE semble avoir trouvé le manuel idéal pour ses cours et ne se sent pas nécessairement « obligée » d'inventer des activités supplémentaires pour compléter son cours, on voit que EnSO conçoit le recours à des activités externes comme une nécessité en fonction du manuel utilisé :

EnKE : En fait euh + ça ne fait pas très longtemps que j'utilise cette méthode donc euh là je ne suis pas très euh je ne suis pas souvent obligée de créer mes propres exercices parce que je suis assez contente euh de ceux qui sont déjà ici (...)⁶⁹

⁶⁸ L'illumination (Botella, *et al.*, 2016)

⁶⁹ Annexe 1, 1.1 EnKE, p. 99

EnSO : bah ça dépend + en fait ça dépend du manuel par exemple si on prend Rond-Point + bon Rond-Point y'a cinq double-pages + donc euh nous concrètement nous si on s'cale sur la durée de temps cinq double-pages il faut qu'ça tienne pour euh un mois donc euh huit cours + ça veut qui ++ bon c'est un peu négatif c'que j'vais dire mais je suis obligée + de rajouter des ressources en plus que ce soit d'la compréhension orale que ce soit d'la compréhension écrite donc là j'ai besoin + c'est même plus une question d'être créatif c'est qu'j'en ai besoin + (...) ⁷⁰

Les méthodes de FLE varient énormément et, selon son style d'enseignement, l'enseignant va plus ou moins apprécier un manuel et donc plus ou moins utiliser les activités proposées dans celui-ci. Ce que décrivent les deux enseignantes dans leurs propos peut être interprété comme un besoin de recourir à la « pensée divergente » ou non (Botella, *et al.*, 2016) (Lubart, 2015). Autrement dit, cela signifie que selon le manuel qu'elles utilisent, la recherche « pluridirectionnelle » (Lubart, 2015, p. 34) d'autres documents ou la création d'autres activités va devenir un besoin. Pour EnSO, le fait que cette recherche soit nécessaire pour faire son cours, signifie que l'on sort du champ créatif. Bien au contraire, nous défendons que l'aspect nécessaire de la pensée divergente dans ce cas de figure révèle d'autres ressources créatives que sont l'ouverture et la motivation. En effet, l'enseignante ne se contente pas de ce qui est proposé dans le manuel si elle estime le matériel insuffisant ou incohérent et cela montre sa motivation (Lubart, 2015) pour proposer un cours de qualité. Par ailleurs, cela montre son ouverture d'esprit (Lubart, 2015) par sa capacité à aller chercher le changement naturellement.

2.3.1.2 *La créativité pour créer des activités à partir de...*

L'expérience de EnSO avec les manuels n'est pas toujours perçue comme une nécessité ou un besoin. Comme elle l'explique dans la suite de ses propos, certains manuels sont très complets mais cela ne l'empêche pas d'avoir le réflexe de créer de nouvelles activités à partir du manuel. Voici ce qu'elle explique concernant le manuel

Edito :

EnSO : (...) euh après pour Nouvel Edito le livre il est déjà bien complet + mais ça peut être ça peut être par exemple pour euh les pages de vocabulaire + au lieu de leur dire bon bah vous lisez le vocabulaire à la maison et pis voilà + bah c'est par exemple leur dire euh ok donc tout l'monde lit l'vocabulaire à la maison et puis la prochaine fois on voit c'que vous avez compris + et c'est faire un jeu par exemple un de d'vinettes ou un jeu de time's up par exemple + avec le vocabulaire + pour le réutiliser c'est un peu différent + ⁷¹

Il semble que le manuel en question ne propose pas d'activité pour acquérir le vocabulaire autrement que par sa lecture « à la maison ». EnSO propose alors à ses apprenants

⁷⁰ Annexe 1, 1.4 EnSO, p. 120

⁷¹ Annexe 1, 1.4 EnSO, p. 120

d'associer la lecture du vocabulaire à un jeu de vérification pendant la prochaine séance. De nouveau, cela montre un recours à la pensée divergente parce qu'à partir d'une liste de vocabulaire, EnSO perçoit une autre activité que la simple lecture de celle-ci. De plus, cela révèle sa capacité à associer et combiner une activité purement linguistique à une activité ludique ou un jeu. Enfin, cela montre un autre degré de motivation que nous qualifierons d'« intrinsèque » (Lubart, 2015). En effet, la modification qu'elle propose ne lui apporte pas d'autre récompense que le simple plaisir d'organiser une activité et de voir ses apprenants acquérir du vocabulaire d'une manière moins rébarbative (cf. *supra*, partie 1, 1.2.2.2).

2.3.1.3 *La créativité pour créer son propre système*

Au regard de certains témoignages, il est également possible de repérer une capacité à combiner des documents pour créer son propre système. EnKE, qui se base essentiellement sur le manuel *Quartier Latin* (Tamm & Tomasberg, 2010a) pour réaliser ses cours, exprime cette capacité de cette manière :

EnKE : (...) + avec cette méthode + je ne sais pas si c'est un problème ou ce n'est pas vraiment un problème + mais il y a pas de + de livre du professeur + donc c'est surprenant + il n'y a pas de corrigés non plus (*rires*) donc euh j'ai euh dû faire tous les corrigés moi-même mais heureusement ils ne sont pas très difficiles les exercices là + mais donc je + je n'utilise pas vraiment euh d'instruction euh donnée par quelqu'un d'autre mais donc je peux choisir + de toute façon on peut choisir on doit pas suivre le livre du professeur mais + mais là euh ça me donne la liberté de faire les choses dans l'ordre que je veux + donc je dois découvrir le système moi-même + parce que tout est là + pas tout mais la plupart + est là dans le livre mais comment les faire réagir entre eux + (*rires*) ou comment les faire euh travailler⁷²

L'absence de livre du professeur avec ce manuel est prise comme une opportunité de créativité par l'enseignante dans le sens où elle va devoir « découvrir le système soi-même » et « faire réagir » les documents entre eux. Certes, les propos de l'enseignante sont ambigus car la notion de découverte n'est pas nécessairement reliée à la créativité (Puozzo, 2016, p. 17). Cependant, l'ajout de la notion de réaction fait évoluer ses dires vers une capacité à associer les documents. Cela signifie qu'elle ne suit pas un ordre préétabli dans le manuel mais qu'elle cherche à construire quelque chose à partir de plusieurs données ce qui donne à voir une certaine complexité de la démarche.

Les propos de EnLA sur ce sujet sont d'autant plus révélateurs. Contrairement à EnKE, EnLA ne travaille pas à partir d'un manuel unique mais de plusieurs. Elle explique ce choix de la manière suivante :

⁷² Annexe 1, 1.1 EnKE, p. 103

EnLA : Comme aucune méthode n'est parfaite + euh en ce qui concerne les manuels il y a toujours + trop peu d'exercices qui accompagnent un tel ou tel sujet grammatical s'il faut entraîner des structures + deux exercices ++ qui accompagnent le dialogue par exemple ou un texte + ne suffisent pas ++ même + même si je prends quelques exercices en plus dans le cahier ++ (...) ⁷³

Ici, EnLA exprime un problème similaire à celui de EnSO (cf. *supra* 2.3.1.1). Cependant, cette situation semble lui convenir car il apparaît qu'elle ait trouvé un système pour dépasser cette difficulté :

EnLA : (...) donc euh ++ j'essaye de + je fouille un peu partout + pour coller + en support + encore des trucs + que j'ai trouvé dans d'autres méthodes par exemple ++ (...) je colle + je fais une boule plus grande (*rires*) xxx quelque chose de nouveau + mais qui révisé + ce qui est dans la méthode principale ou le manuel principal donc et + je cherche surtout des petites activités + qui + représenteraient + le petit pont entre euh ++ savoir et savoir-faire connaître et savoir-faire xxx euh mettre en action ⁷⁴

« Coller », « faire une boule », « représenter le petit pont » sont des images intéressantes pour décrire ce qui relève finalement d'une capacité à synthétiser des documents. Ces derniers sont issus d'une recherche préalable pluridirectionnelle (« je fouille » peut être interprété comme un recours à la pensée divergente) afin de faire converger l'activité vers les objectifs langagiers de l'enseignante (à savoir de lier compétences linguistiques – « savoirs » et compétences pragmatiques – « savoir-faire »). Ce que décrit EnLA correspond, à un moindre degré, à ce que Lubart appellerait la « convergence synthétique », c'est-à-dire la capacité à faire se rencontrer plusieurs systèmes complexes et à les combiner en un seul. Dans une perspective actionnelle, cela revient à allier compétences pragmatiques, socioculturels et linguistiques en un seul et même système, méticuleusement tissé pour un maximum de cohérence dans l'enseignement.

2.3.2 Le besoin de contraintes et de structures complémentaires

Que le manuel soit imposé ou choisi, nous constatons donc qu'il laisse de la place pour l'expression de la créativité enseignante. Il en est même parfois la source pour développer des activités originales, innovantes et adaptées. Cependant, comme le montre EnJU, il est aussi possible d'imaginer son propre cadre à partir du manuel en le complétant par une méthode personnelle issue de savoirs et savoir-faire acquis en formation.

⁷³ Annexe 1, 1.3 EnLA, p. 111

⁷⁴ Annexe 1, 1.3 EnLA, p. 111

Pour EnJU, le point de départ de toute construction d'unité didactique reste la tâche finale, que celle-ci soit issue d'un manuel ou de sa propre création. En effet, elle précise ainsi :

EnJU : (...) je sais pas si j'fais de l'actionnel vraiment ou quoi + mais j'veux dire euh c'est à partir de là où je sais comment j'veux faire + et moi ça m'aide personnellement + j'sais où j'vais en m'disant ok ma tâche finale c'est ça + d'accord c'est tel gros objectif + bien + et après euh j'ai fait une recherche déjà euh sur toutes les ressources qui m'intéressaient hop j'ai tout sélectionné et après j'me dis bon ben + objectif pragmatique linguistique blablabla et après j'prends chaque document et euh j'me dis bon bah là-d'dans j'peux trouver ça là d'dans j'peux trouver ça et voilà + j'peux leur apporter tel outil avec ce document tel outil avec un autre et⁷⁵

Il est clair ici que EnJU se revendique d'une perspective actionnelle ou, qu'au moins, sa formation académique l'a fortement influencée. L'utilisation des termes « tâche finale » et « actionnel » réfère bien à la perspective promue dans le CECRL qui fait partie de toute formation en didactique des langues aujourd'hui.

De ce point de vue, il est également intéressant de voir comment l'enseignante réutilise ses connaissances de master et comment celles-ci forment une base pour la construction de ses cours lorsqu'elle est un peu perdue dans son organisation :

EnJU : et parfois j'essaye de m'mettre comme un p'tit t'sais un p'tit coup d'fouet et m'dire ttth euh rappelle-toi tes cours + c'est tac tac tac tac tac tac + allez hop tu fais comme ça + et j'me force du coup à vraiment suivre + à reprendre à arrêter d'fouiller sur internet + et dire putain tu veux aller jusqu'à ça + ok tu remontes p'tit à p'tit + allez hop tu t'forces après + à remplir les cases avec des documents qu't'as trouvé quoi⁷⁶

Il semble ici qu'une trame ait été donnée à l'enseignante lorsqu'elle était étudiante. Encore aujourd'hui, EnJU s'y réfère et s'y autocontraint en cas de difficulté (« allez hop tu t'forces »). L'onomatopée « tac tac tac tac tac tac » ainsi que le terme de « cases » traduit bien un besoin de structure préalable qui permet de canaliser la diversité des documents à disposition. Cette structure est comparable à la TMR de Laurens car le sentiment d'avoir besoin d'un outil à partir duquel créer est bien présent, notamment dans les propos suivants :

EnJU : (...) + fin tout c'qui nous ont donné j'me l'suis approprié et c'est moi qui m'suis ++ créer ma propre façon de préparer mon cours en fait + ils nous ont pas + ils nous ont pas vraiment imposé + ils nous ont vraiment dit ben voilà avant c'est des objectifs euh généraux fin vos objectifs intermédiaires + mais ils nous ont pas dit vraiment comment procéder + euh est-ce qu'on doit partir de la fin est-ce qu'on doit partir du début euh ouai + j'ai vraiment pris quelque chose qui me convenait⁷⁷

⁷⁵ Annexe 1, 1.5 EnJU, p. 129

⁷⁶ Annexe 1, 1.5 EnJU, p. 128

⁷⁷ Annexe 1, 1.5 EnJU, p. 129

La notion d'appropriation évoquée par EnJU traduit bien l'usage de ses cours comme d'un cadre guidant auquel se référer mais aussi à partir duquel créer, construire et choisir son style d'enseignement.

Ce chapitre sur la contrainte montre clairement que la créativité de l'enseignant est encadrée par un contexte auquel il doit s'adapter pour mettre à profit sa créativité. La connaissance du public ainsi que la prise en compte du temps court ou long nécessaire à la création d'activités originales sont des données contextuelles auxquelles l'enseignant ne peut pas échapper. Son potentiel créatif peut permettre de mieux s'y adapter. Par ailleurs, le dernier paragraphe sur la contrainte institutionnelle et l'autocontrainte montre que le manuel n'est pas toujours un obstacle à la créativité. En effet, il peut stimuler les ressources créatives des enseignants s'il est considéré comme un outil et non une fin en soi. Enfin, l'usage du manuel se combine aussi par ailleurs aux méthodes et styles d'enseignement individuels qui dépendent grandement du vécu des enseignants et de leurs besoins pour s'organiser.

3. Analyse comparative de la mise en œuvre d'une activité de systématisation orale

Dans ce chapitre, nous proposons une analyse comparative de la mise en œuvre d'une activité de systématisation orale qui viendra compléter les propos tenus ci-dessus (cf. *supra* partie 3, 1. et 2.). Cette mise en pratique permet effectivement de voir en direct le processus créatif dans lequel est impliqué l'enseignant de FLE et d'en faire ressortir les ressources. Nous procéderons d'abord à l'analyse de la phase de préparation dans laquelle nous verrons deux méthodes d'adaptation de la trame choisie au préalable. Ensuite, l'étape d'animation sera détaillée.

3.1 L'étape de préparation

Dans un premier temps, le choix de la trame sera commenté puis nous proposerons une analyse de la méthode de construction de l'activité basée sur les matériaux et documents supports des annexes 3, 4, 5 et 6⁷⁸.

⁷⁸ pp. 182-194

3.1.1 Le choix de la trame : la volonté de tester une activité nouvelle

Comme expliqué en 3.1 de la partie de 2 de ce mémoire, trois trames de base ont été proposées à EnKE et EnLA parmi lesquelles elles devaient en choisir une. Leur choix s'est porté sur la trame de « La pêche aux infos » (cf. *supra*, partie 2, 2.2.1).

De manière informelle et à l'occasion de *briefings* rapides sur l'organisation de l'activité, les enseignantes ont justifié leur choix pour cette trame pour des raisons qui montrent une volonté d'aller dans un sens plus créatif. En effet, selon elles, la trame « face à face » (cf. *supra*, partie 2, 2.2.1) n'aurait pas nécessairement changé leur style d'enseignement parce que les activités en binômes uniques sont assez fréquentes dans leurs cours. Il semble donc que l'aspect « circulatoire » de la trame de « la pêche aux infos » les ait particulièrement attirées. Ce choix pour une activité qui change par rapport à leurs habitudes implique un effort pour sortir de leur zone de confort et se confronter à la création d'une activité nouvelle dont elles ne connaissent pas forcément l'issue ou le gain pour les apprenants. Cela révèle des ressources créatives d'ordre conatif que sont l'ouverture, la tolérance à l'ambiguïté et la prise de risque (Lubart, 2015) (cf. *supra* partie 1, 1.2.2.2).

Ensuite, les enseignantes ont dû composer leur activité de systématisation en tenant compte de paramètres prédéfinis par la trame comme le nombre de participants, la durée et le déroulement général.

3.1.2 Deux méthodes de préparation différentes

Au regard de leur progression de cours, des matériaux utilisés et des supports créés, il semble que la manière de travailler des deux enseignantes se révèle dans leur préparation de l'activité et également dans le rendu final avant animation.

Pour comprendre leur séquence en cours, les enseignantes ont fourni des documents qui présentent l'ensemble des activités qu'elles avaient faites jusque-là et/ou à partir desquelles elles ont créé leurs activités respectives⁷⁹. Leur usage confirme deux méthodes différentes de préparation de cours. Alors que l'ensemble des documents présentés par EnKE sont issus de la méthode *Quartier Latin* (Tamm & Tomasberg, 2010a) et du cahier d'exercice correspondant (Tamm & Tomasberg, 2010b), EnLA propose un panachage de documents issus de quatre méthodes différentes. Cela confirme

⁷⁹ Annexes 3 pp. 182-187 et 5 pp. 190-193

les propos que chacune a tenu en entretien : EnKE travaille à partir des documents d'une seule méthode qu'elle associe et combine à sa guise pour former un système propre alors que EnLA opère un travail de recherche pluridirectionnelle au préalable dans plusieurs manuels.

À l'issue du processus créatif dans lequel elles se sont engagées pour créer cette activité, chacune a produit un document support à utiliser pendant l'activité⁸⁰. Au regard de leurs objectifs langagiers pour chacun de leur groupe⁸¹ et de l'ensemble des activités déjà faites précédemment, chacune a mobilisé sa capacité à faire converger l'utilisation de son matériel vers une activité inédite et originale de leur point de vue. Cependant, les supports finaux proposés sont de nature différente. A l'issue de sa compilation, EnKE a abouti à un document support sous forme de tableau à compléter que les apprenants doivent manipuler pendant l'activité⁸². En revanche, EnLA a produit un document plus simple sous forme de bandelettes à piocher qui résument des identités personnelles. De plus, EnLA a précisé sur le document 4⁸³ qu'elle se réfère à un dialogue étudié en classe dans la séance précédente pour faire l'activité. Ce dialogue n'est cependant pas présenté dans son document support final. De plus, le contexte de l'activité est un cocktail et rappelle l'activité proposée dans le document 3⁸⁴.

Par ailleurs, à l'issue de chaque activité proposée, l'action demandée aux apprenants est de nature différente. Ainsi, EnKE propose à ses apprenants de choisir la personne idéale pour rechercher un appartement ensemble. EnLA, de son côté, leur propose de présenter les personnes qu'ils auront appris à connaître en répétant les informations qu'ils auront retenues de mémoire pour chaque personne. De ce point de vue, l'approche de EnKE relève peut-être plus de la perspective actionnelle proposée par la trame d'activité « la pêche aux infos ». En effet, la manipulation d'un document au cours de l'activité permet d'assigner une tâche réelle aux apprenants qui camoufle l'aspect répétitif de la systématisation.

Ainsi, la manière dont s'organisent les deux enseignantes pour créer leurs cours habituellement se révèle dans leur manière de créer une activité nouvelle. Pour créer du

⁸⁰ Annexe 4, p. 188 et Annexe 6, p. 194

⁸¹ Nous rappelons qu'un groupe est de niveau A0>A.1.1 (EnLA) et que l'autre est de niveau A1.1>A1.2

⁸² Annexe 4, p. 188

⁸³ Annexe 5, p. 193

⁸⁴ Annexe 5, p. 192

nouveau, EnKE a vraiment dû se démarquer de son manuel habituel et proposer une activité inédite. En revanche, EnLA a mobilisé sa capacité d'association et de compilation de documents issus de différents manuels pour créer une activité de synthèse des différentes compétences langagières travaillées jusque-là. Cependant, du point de vue de la nouveauté de la production de support, le support de EnKE a un caractère plus inédit.

Il reste maintenant à voir ce qu'il s'est passé pendant la phase d'animation.

3.2 L'animation de l'activité de systématisation orale

L'animation de l'activité de systématisation orale demandée aux deux enseignantes présente le « tandem » enseignant-apprenant (Blachowska-Szmigiel, 2006) en action et permet l'analyse des réactions des différents acteurs.

3.2.1 Analyse au regard des critères de la trame de départ

Les premières remarques que l'on peut faire sur l'activité proposée par chaque enseignante concernent le temps consacré à la réalisation de l'activité et le nombre de participants.

Pour EnKE, dans les deux groupes, l'activité a duré plus longtemps que les vingt à trente minutes prévues dans la trame. Pour chaque groupe, il a fallu une quarantaine de minutes pour introduire, réaliser et conclure l'activité. Le nombre de participants peut expliquer cela mais, au regard de la trame imposée, il fallait au moins dix participants. De son côté, EnLA a respecté le temps maximal (trente minutes) mais au regard du nombre de participants réduit (cinq), l'activité a peut-être duré un peu trop longtemps d'autant plus que le nombre de participants était inférieur aux exigences de la trame imposée.

Cependant, cette problématique du temps n'a pas découragé les enseignantes et elles ont réussi à faire aboutir leur activité sans la couper. De ce point de vue, EnKE avait bien prévu la possibilité de ne pas remplir la colonne pour un troisième colocataire ce qui a permis d'écourter l'activité sans frustrer les apprenants. Les deux enseignantes, par rapport au temps, ont donc accepté l'ambiguïté de ne pas pouvoir prévoir leur besoin exact.

3.2.2 Les explications de début de cours

Le temps passé à expliquer l'activité au début du cours donne une explication à la problématique du temps évoquée ci-dessus. Cela est intéressant si l'on veut juger du caractère novateur de l'activité car cela signifie qu'elle rompait avec les habitudes des apprenants.

Pendant ce temps d'explication, EnLA a jugé nécessaire de faire un exemple de dialogue basé sur celui présenté dans le document 4⁸⁵:

Af : Vous venez d'où

E : euh de Moscou + je viens de Moscou

Af : Ah vous êtes de Russie

E : Ah vous êtes de Russie ↑ oui

Af : + moi je parle un peu russe

E : je parle un russe + moi je parle un peu russe ++ ah bon ↑ et vous connaissez la Russie ↑

Af : euh oui + mais enfin: enfin un peu

E : ah d'accord + très bien + donc vous pouvez utiliser des éléments de ce dialogue dans votre + votre jeu ++ tout à l'heure (**E répète en estonien**) vous dites tu vous ne dites pas vous ++ (**E parle en estonien et demande la traduction d'une question en français**)⁸⁶

Ce choix de revenir sur le dialogue travaillé la fois précédente permet de remettre les apprenants en situation et d'établir l'objectif de l'activité.

Dans le groupe de EnKE, la phase d'explication a été allongée par la nécessité de remplir les préférences personnelles avant de commencer l'activité. Cela a été l'occasion pour les apprenants de demander des précisions supplémentaires sur le vocabulaire et les différentes rubriques. On note également que l'enseignante, pour le groupe international, juge nécessaire d'expliquer que l'activité est différente de ce qu'ils font d'habitude :

E : *so* :: euh alors + on va faire un exercice + un exercice oral + et cette fois-ci il faut avoir + plusieurs partenaires + ce n'est pas seulement un partenaire ou une partenaire + mais plusieurs : + (...) ++ alors je vous distribue les feuilles et je vais vous expliquer l'exercice + d'accord ↑ +++

(*Elle continue de distribuer*)

E : alors cette fois-ci les feuilles les fiches sont euh identiques ++ mhm + donc euh :: vous ne devez pas cacher vos feuilles mhm mhm

L'enseignante fait donc une explication comparative par rapport aux activités qu'ils ont l'habitude de faire en binôme unique. Nous constatons cependant que cette comparaison n'a pas été faite pour le groupe estonien dont le cours suit le groupe international.

⁸⁵ Annexe 5, p. 193

⁸⁶ Annexe 2, 1. EnLA, p. 152

3.2.3 La pêche aux infos : action !

Le premier commentaire valable pour l'ensemble des trois cours concerne l'atmosphère globale dans laquelle s'est passée l'activité. L'ensemble des acteurs semble passer un moment agréable où la bienveillance et la confiance dominent. En effet, le nombre d'interjections relatives au rire ou au sourire est plutôt élevé⁸⁷, notamment dans le groupe de EnLA :

- Cours de EnLA : 34 occurrences (*rires*) (*sourit*) (*rit*) (*rient*)
- Cours de EnKE (groupe international) : 22 occurrences (*rires*) (*sourit*) (*rit*) (*rient*)
- Cours de EnKE (groupe estonien) : 15 occurrences (*rires*) (*sourit*) (*rit*) (*rient*)

Ces interactions non verbales se font aussi bien entre apprenants qu'entre apprenants et enseignantes ce qui prouve une atmosphère de confiance et l'aspect ludique de l'activité.

Par rapport à l'objectif de fixation et de répétition des structures, il semble que cet objectif a été plus simple dans le groupe de EnLA du fait d'un nombre réduit d'apprenants mais surtout de la circulation dynamique de l'enseignante qui participait à l'activité. A la fin de l'activité, l'enseignante a même créé un trinôme afin de pouvoir aller écouter les personnes qu'elle n'avait pas pu rencontrer. Outre le fait que le trinôme a rendu la situation du cocktail encore plus réelle, elle a aussi fait preuve d'une adaptation en direct et intuitive pour faciliter son travail d'écoute et d'accompagnement des apprenants⁸⁸. En revanche, pour les groupes de EnKE, il semble que certains binômes aient été un peu perdus à certaines occasions comme le montre les transcriptions suivantes :

a) Groupe international

Binôme 3 : pas d'échanges encore

(...)

Binôme 3 : Am et Af xxx

(Ils semblent avoir beaucoup de difficultés à poser des questions, ils cherchent beaucoup sur Internet.)

(...)

(Certains apprenants posent des questions sur les rubriques à remplir)⁸⁹

⁸⁷ Annexe 2, pp. 150-181

⁸⁸ Annexe 2, 1. EnLA, pp. 157-158

⁸⁹ Annexe 2, 2.1 EnKE international, p. 166-167

b) Groupe estonien

Binôme 2 : Am-Af

(Le dialogue n'a pas encore commencé. Ils ont l'air de se demander quoi faire.)

(...)

Binôme 4 : Af1 et Af2 quasiment aucun échange⁹⁰

Cela peut être expliqué par le fait que l'enseignante a dû se concentrer sur la gestion du temps et les explications complémentaires pendant l'activité ce qui a empêché d'aller vers chaque binôme en particulier. Par ailleurs, il faut aussi noter que la disposition ne favorisait pas la circulation. En effet, les apprenants sont restés assis et la disposition des tables ne permettait pas à l'enseignante de circuler facilement. Enfin, les apprenants étaient peut-être un peu perdus à cause d'un nombre de rubriques très diverses à remplir dans le tableau. Cela diversifie l'activité mais ne permet pas forcément la fixation des structures. L'interaction ci-dessous dans le groupe international montre ce problème :

E : euh *it depends* combien tu peux payer↑ par exemple + combien tu peux payer par mois ↑

Af1 : peux↑

E : *peux you can + how much can you pay*↑

Af1 : xxx

E : tu veux

Af1 : xxx

E : *that's why I suggest that you revise modal verbs* + combien est-ce que tu peux payer ↑ combien est-ce que tu veux payer ↑ ++ est-ce que tu dois payer ↑⁹¹

Cependant, pour les groupes de EnKE, il est intéressant de noter qu'un *mini-feedback* a été organisé à la fin de l'activité ce qui permet d'avoir le point de vue des apprenants.

3.2.4 Le feedback des étudiants

A la fin de l'activité, dans ces deux groupes, EnKE a eu le réflexe de demander ce que les apprenants avaient pensé de l'activité. Cela est intéressant du point de vue de l'enseignant parce que la demande de feedback fait partie des critères de Blachowska-Szmigiel (2006) pour juger de la créativité enseignante. En effet, l'évaluation de l'enseignante l'expose à la critique et montre son ouverture d'esprit :

⁹⁰ Annexe 2, 2.1 EnKE estonien, pp. 177-179

⁹¹ Annexe 2, 2.1 EnKE, p. 170

Voici les propos tenus dans le groupe international :

E : ça va↑ ça a été↑
 Am : hein↑
 E : ça a été↑ c'était facile↑ difficile↑ c'était un défi
 A : xxx
 E : c'est difficile + pourquoi ↑ ++ qu'est-ce qui a été difficile↑
 Af : c'est difficile de faire les questions⁹²
 E : ah c'est difficile de poser des questions
 Am : xxx
 E : toujours ↑ non↑ (*rires*) d'accord euh :: donc c'est juste la structure qui est difficile ou les mots interrogatifs + ou qu'est-ce qui est difficile⁹³
 Af : les mots ne viennent pas au cerveau⁹⁴
 E : (*rires*) d'accord mais ils sont dans votre cerveau⁹⁵
 Af : quelque part mais⁹⁶ (*elle fait un signe évasif de la main*)
 E : yeah (*rires*) xxx ok (*rires*) sinon ça va↑ oui↑ on peut continuer mhm d'accord

Voici les propos tenus dans le groupe estonien :

E : ça a été ? comment vous avez trouvé ↑
 Af1 : c'est très bien exercice (*rires*)
 E : ah :: c'est un bon exercice + ah et les autres↑
 Af2 : c'est intéressant aussi
 E : c'est intéressant mhm ce n'était pas difficile↑
 Af1 : non
 Af3 : **(elle parle en estonien et semble contredire Af2)**
 (*Rires*)
 E : oui c'était un peu + un peu difficile
 Af3 : **(elle explique en estonien)**
 E : ah comment poser des questions + c'était euh :: très bien d'accord + le plus difficile mhm et :: qu'est-ce qui vous a manqué ↑ **(elle traduit en estonien)**
 Af4 : **(elle parle en estonien)**⁹⁷

Le point commun des deux feedbacks réside dans l'affirmation par les apprenants de leur difficulté à poser des questions ce qui confirme un manque de repère dans les structures à employer qu'ils sont censés connaître. Deux apprenantes du groupe estonien font cependant part de leur enthousiasme pour l'activité ce qui confirme le bon déroulement de l'activité et la bonne réception de la nouveauté par les apprenants.

⁹² Notre traduction de : « it's hard to make the questions », Annexe 2, 2.1 international, p. 171

⁹³ Notre traduction de : « it's just the structure which is difficult or questions words + or what is difficult↑ », Annexe 2, 2.1 international, p. 171

⁹⁴ Notre traduction de : « words don't come into mind », Annexe 2, 2.1 international, p. 171

⁹⁵ Notre traduction de : « ok but they are in your head », Annexe 2, 2.1 international, p. 171

⁹⁶ Notre traduction de : « somewhere but », Annexe 2, 2.1 international, p. 171

⁹⁷ Annexe 2, 2.1 estonien, pp. 180-181

4. Propositions pour stimuler la créativité enseignante

Pour terminer cette analyse, toujours à partir des témoignages des enseignantes, nous souhaitons mettre en perspective les ressources créatives révélées ci-dessus avec des propositions pour les développer. En effet, de par notre conception de la créativité comme une capacité humaine et accessible à tous, il nous semble important de ne pas se contenter de les connaître mais aussi de savoir comment les stimuler.

4.1 Favoriser l'esprit d'équipe

Les entretiens avec EnLA et EnCH ont permis d'évoquer l'importance des échanges entre collègues pour parer à la contrainte du temps mais aussi pour favoriser la prolifération d'idées différentes. EnLA dit par exemple qu'en cas de doute ou de manque d'idées pour organiser une activité, elle demande parfois à sa collègue :

CJ : mais t'es allée voir K. pour lui poser cette question précise + qu'est-ce que je vais faire
 EnLA : oui et + alors + on a discuté ensemble et puis + j'ai eu la + la suite + elle m'a dit [ah tu ne dois rien préparer + qu'ils préparent entre eux + avec leur partenaire dans la salle de classe] pa'ce que là + ils avaient répété comment ils allaient + proposer quelque chose + j'crois que je les ai fait travailler en paire + donc chacune + se disait + où aller xxx + et puis + chacun a pu parler avec S. + ils ont fixé + un rendez-vous ou + oui + un rendez-vous pour aller quelque part par exemple + au musée de l'imprimerie + au restaurant ++ mais inventer une telle série pour que ce soit logique et lié + c'est pas + ça ne vient pas de + de soi comme ça⁹⁸

De la même manière, EnCH dit que l'esprit d'équipe est possible avec certains collègues et que la mise en commun des ressources est nécessaire :

EnCH : (...) y'a beaucoup de gens qui peuvent euh t'aider te donner ah tiens j'ai fait ça si ça t'intéresse euh + ça s'passé beaucoup ici + c'est très bien + après ça dépend des gens + xxx selon les gens mais y'a des gens qui sont très ouverts qui sont toujours prêts à te dire ah tiens regarde j'ai utilisé ce texte là euh bon + moi par exemple quand j'fais un livre euh + donc on a utilisé les livres avec les tout p'tits du Le Loup + le loup qui voyage à travers le temps le loup et les couleurs + et donc du coup on s'est transmis les informations tu vois + ou quand on fait des jeux justement des jeux de société etc on essaye de tous les mettre au même endroit + de manière à c'que la personne qui vient après qui veut faire les aliments il est pas réimprimer de nouveau replastifier le jeu + non il va prendre le jeu il le remet ++⁹⁹

Au regard de ces deux témoignages, il semble important au sein d'une institution (et même peut-être au-delà ?) de promouvoir la mise en commun ou la mise à disposition d'activités proposées par différents enseignants. Que cette mise en commun soit physique ou dématérialisée sur une plateforme, elle permettrait de favoriser la recherche pluridirectionnelle et la pensée divergente mais dans un cadre délimité. Cela permettrait,

⁹⁸ Annexe 1, 1.3 EnLA, p. 117

⁹⁹ Annexe 1, 1.2 EnCH, pp. 109-110

de plus, de résoudre le problème évoqué par EnJU mais aussi EnLA à propos des difficultés de choisir parmi les nombreuses ressources trouvées :

EnJU : alors justement + un problème que j'ai maintenant + qui n'est pas encore résolu + qui est comme tu dis l'infini des ressources + et justement la créativité encore une fois + parce que + c'est bien t'as plein de trucs existants + mais pour construire ton truc bah là t'as trop de choses + et ça te perd dans + dans ta création + dans ta + oui + dans ta création préparation de cours parce que tu sais pas quoi choisir + et moi ça m'perd à chaque fois + ben j'vais taper par exemple un truc sur internet + j'vais trouver une ressource + qui m'intéresse + et pis après j'vois en dessous + ben non y'en a une autre ah ouai celle-là elle est trop cool et pis celle-là aussi + du coup j'sais plus laquelle choisir et au final ma structure de cours est + sens d'ssus d'ssous¹⁰⁰

EnLA : +++ (*rires*) parce que + j'ai beaucoup de supports + je fouille pas mal dans toutes sortes de + de sources ++ les grammaires + différentes + progressives et qui accompagneraient une méthode + alors + j'apprécie beaucoup + j'apprécie beaucoup les exercices qui sont dans La grammaire des premiers temps + je pense que c'est l'équipe de Grenoble qui les a créés et euh ++ et donc euh + mon problème c'est + comment tout ça rentre dans les limites que j'ai (*rires*)

CJ : Parce que t'arrêtes de me dire que tu fouilles, ça veut dire que t'as plein xxx

EnLA : la difficulté c'est de savoir trier¹⁰¹

4.2 Améliorer le cadre et le référentiel des cours

Face à ce problème de choix parmi les ressources ou, autrement dit, de faire converger l'ensemble des idées générées par la recherche vers un produit créatif, cohérent et adapté, il semble également que l'institution dans laquelle travaillent les enseignants ait son rôle à jouer. En effet, EnJU et EnMA sont en demande d'une structure de départ plus solide et qui ne soit pas forcément la progression d'un manuel :

EnJU : (...) donc en fait euhm + c'qui m'manque aussi c'est une certaine euh structure + limite + parce que ça j'avais vu aussi parce que + moi aussi j'ai fait un truc sur la créativité euh à l'oral + pour mon master + et j'avais vu et c'qui est vrai c'est que la créativité c'est pas la liberté en fait + c'est euh + le respect c'est imposer des consignes des limites et c'est totalement vrai et que là dans + j'suis toute seule + fin euhm et j'suis un peu perdue parce que j'ai plein d'choses autour de moi qui existent mais je sais pas comment les utiliser

CJ : ouai t'arrives pas à faire un choix

EnJU : ouai c'est ça + et donc c'est pourquoi moi j'trouve que + le responsable pédagogique les personnes comme ça + sont super importantes car elles ont besoin de t'imposer un cadre + pour qu'tu puisses toi après t'y retrouver et euh + suivre ton fil conducteur + savoir euh vraiment trier les informations etc quoi¹⁰²

EnMA : avant on travaillait elles ont dû t'en parler avec le Nouveau Rond-Point + je + fin (...) moi de toute manière y'a des méthodes ça ne me convient absolument pas + et là pour le coup je fais vraiment à ma sauce + mais je fais à ma sauce maintenant parce que comme j'te dis je suis obligée + de faire à ma sauce donc j'ai pas trop le choix hein j'ai pas de structure c'est pas très structuré + y'a quand même pas un gros encadrement pédagogique ici donc euh

CJ : ouai on t'a pas donné une trame

EnMA : et non + pas du tout pas du tout

CJ : xxx

EnMA : mais ça manque ça manque + ça manque un peu quand même hein justement + parce que + pour moi c'est ça la créativité elle vient quand y'a quand même (*rires*) quand même une structure de base quoi + une ossature sur laquelle on se

CJ : bah c'est-à-dire que si on veut créer quelque chose de nouveau + il faut que

EnMA : il faut qu'il y ait de l'ancien aussi¹⁰³

¹⁰⁰ Annexe 1, 1.4 EnJU, p. 127

¹⁰¹ Annexe 1, 1.3 EnLA, p. 113

¹⁰² Annexe 1, 1.4 EnJU, p. 127

¹⁰³ Annexe 1, 1.6 EnMA, p. 133

Dans ces deux témoignages, on retrouve bien la notion de contrainte et de structure comme nécessaire pour la mise en œuvre de la créativité de l'enseignant. Il est intéressant de voir également que le manuel constitue pour EnMA une structure par défaut mais qui ne lui convient pas toujours, d'où l'idée d'avoir une structure référentielle complémentaire donnée par l'institution, comme le propose EnJU :

EnJU : après j'crois fin + après moi c'est + c'est pas vraiment la méthode dont j'ai besoin c'est en fait vraiment le + un référentiel en fait + clair + parce que ça pourrait très bien être le référentiel + parce que là l'référentiel c'est quand même la méthode + fin la progression d'la méthode Rondpoint + mais ça pourrait être un truc fait par euh l'Institut + spécialement et voilà + j'm'en accommoderais très bien c'est + c'est vraiment juste ce support + cette aide pour te guider justement à créer quelque chose euh ton cours + c'est seulement ça + parce que on te lâche comme ça mais ++ t'es perdue quoi euh + c'est comme tes élèves + tu leur dis bon bah voilà on a fait ça + allez maintenant allez hop c'est parti j'sais pas vous faites un truc comme ça euh¹⁰⁴

Le rapport analogique entre enseignant/apprenant et enseignant/institution est ici intéressant car le référentiel de l'institution semble être à la créativité de l'enseignant ce que les consignes en classe de FLE sont à la créativité des apprenants.

Pour aller plus loin, il est également possible d'imaginer un référentiel qui aille au-delà des niveaux des apprenants pour orienter l'enseignement dans une perspective plus globale (par exemple, favoriser l'enseignement hybride ou la dimension interculturelle dans l'enseignement¹⁰⁵).

4.3 Associer créativité et formation

Enfin, le dernier point d'importance concernant le développement du potentiel créatif concerne les possibilités de formation. Le besoin de structure et de guidage préalable peut également être remédié par la formation, qu'elle soit initiale ou continue. EnCH donne un retour très positif sur des formations qu'elle a pu suivre en tant qu'enseignante de l'IFE¹⁰⁶. Le référentiel ou la base institutionnelle nécessaire à la créativité enseignante peut donc se traduire par la participation à des formations tout au long de la vie. La créativité en tant que capacité « mesurable et calculable » (Puozzo, 2016, p. 18) doit être fructifiée et, pour cela, des occasions dédiées sont nécessaires pour

¹⁰⁴ Annexe 1, 1.4 EnJU, p. 128

¹⁰⁵ Nous faisons ici référence à l'article de Liddicoat et Scarino (Liddicoat & Scarino, 2013) que nous avons notamment étudié à l'occasion du cours sur les médiations plurilingues et interculturelles en didactique des langues de Muriel Molinié et Paola Gamboa.

¹⁰⁶ Annexe 1, 1.2 EnCH, p. 106

l'ensemble des enseignants. En effet, la créativité ne se développe pas seule mais souvent dans un groupe (Kurtzberg & Amabile, 2000-2001) (Caré & Debyser, 1978, p. 120).

Par ailleurs, comme l'exprime Décuré (2016), il est difficile de développer une capacité qui n'a jamais été travaillée au préalable et sans en connaître les enjeux pour le métier d'enseignant. La pratique créative devrait donc être favorisée au sein même des cursus de spécialité en FLE afin de montrer ce qu'elle recouvre pour mieux la mettre en pratique dans la classe de FLE.

Pour conclure cette dernière partie, l'analyse des données a permis de mettre en lumière les différentes ressources créatives à l'œuvre dans le métier d'enseignant de FLE mais aussi d'éclairer le processus créatif dans lequel est forcément engagé l'enseignant. L'analyse des activités de systématisation orale a mis en lumière la difficulté d'associer une activité nouvelle aux compétences linguistiques à faire acquérir en classe de FLE, d'où la nécessité pour l'enseignant de pratiquer cette créativité de manière régulière et de la développer à l'occasion de formations et d'échanges. La créativité en psychologie différentielle est bien une capacité individuelle mais la possibilité de son développement engage nécessairement plusieurs acteurs, à savoir les enseignants, les apprenants et les institutions encadrantes dans le domaine de la didactique du FLE.

Conclusion

Ce mémoire sur la créativité de l'enseignant vient conclure deux années de master pendant lesquelles notre réflexion sur les enjeux du métier n'a cessé d'être stimulée. Notre intérêt pour la notion de créativité dans le domaine du FLE a été amorcée lors de l'UE *Outils et créativité de l'enseignant de FLE* proposée par Véronique Laurens. Dans ce mémoire, nous avons voulu continuer la réflexion en associant les théories de la créativité en psychologie et les enjeux du métier de l'enseignant de FLE. En effet, au regard des compétences et qualités humaines que requiert ce métier, il a semblé intéressant de l'associer à cette capacité humaine qu'est la créativité.

La découverte du champ de la créativité en psychologie différentielle a permis de clarifier le processus dans lequel l'enseignant de FLE est engagé et de mettre en valeur les ressources créatives à l'œuvre dans le potentiel créatif que l'enseignant mobilise, souvent inconsciemment. L'analyse de notre corpus a permis de mettre en relief un ensemble de ressources qui composent le potentiel créatif (Lubart, 2015) de l'enseignant. La pensée divergente, la capacité à associer et la pensée convergente ressortent particulièrement à l'étape de préparation. Que l'enseignant se base sur un manuel de départ ou qu'il invente l'ensemble de ses cours, ces trois ressources dominantes vont toujours devoir être stimulées s'il veut tendre vers « une production nouvelle et adaptée au contexte » (Lubart, 2015, p. 23). Par ailleurs, la prise de risque, l'ouverture d'esprit et la tolérance à l'ambiguïté sont aussi des ressources nécessaires à l'enseignant de FLE. En effet, elles permettent d'intégrer et de savoir réagir au paramètre d'imprévisibilité que contient toute mise en pratique d'activité devant son public. Celui-ci représente d'ailleurs le premier regard externe sur l'activité face auquel l'enseignant va devoir réagir pour adapter l'activité en cas de besoin. Il constitue donc une part majeure du contexte d'enseignement que l'enseignant doit prendre en compte pour composer et animer son cours. Des paramètres externes supplémentaires sont néanmoins à considérer, comme l'institution de départ et les principes qui l'animent ou s'imposent à elle. Cependant, il semble que les contraintes évoquées ci-dessus soient des éléments souvent nécessaires à la mobilisation du potentiel créatif de l'enseignant. Le fait de connaître ou d'apprendre à connaître son public, de devoir travailler au sein d'une structure avec des directives claires, ou encore, de suivre une trame de création donnée en formation, tout cela semble

être une base pour la créativité car celle-ci agit en contexte. Autrement dit, la créativité ne vient pas de nulle part.

Ce travail de recherche et d'analyse a donc été formateur pour notre (futur) métier parce qu'il a rendu possible une réflexion sur nos propres actions quotidiennes lors de la création et de l'animation d'une unité didactique. Cela nous semble essentiel pour stimuler la confiance en soi et la motivation dans ce métier. Tout comme les apprenants ont besoin d'être guidés dans les activités créatives pour les apprécier, l'enseignant a besoin de connaître les enjeux de sa créativité pour le plaisir d'enseigner.

Ce mémoire n'est cependant qu'un début pour des recherches plus approfondies sur la créativité de l'enseignant. D'une part, l'analyse des ressources créatives à l'œuvre dans le métier d'enseignant nécessiterait plus d'observations de classe et de mise en pratique d'activités telle que celle proposée. En effet, cela permettrait de faire ressortir de manière plus systématique les ressources à l'œuvre et leur importance relative pour l'enseignant. Nous nous interrogeons ici sur la portée ou l'impact de l'application du modèle du « *Creative Profiler* » (Lubart, *et al.*, 2013) au métier d'enseignant de FLE. D'autre part, l'analyse de ces ressources n'a de sens que si elle se traduit par la volonté de développement et de stimulation de celles-ci pour améliorer l'enseignement. Les propositions faites dans ce mémoire (cf. *supra*, Partie 3, 4.), ne sont que des amorces pour une réflexion plus large sur les enjeux d'une formation à la créativité dans le domaine du FLE.

Bibliographie

- Berthet, A., Hugot, C. & Kizirian, V., 2006. *Alter Ego 1*. Paris: Hachette.
- Bertocchini, P. & Costanzo, E., 2016. Développez votre créativité légitime et... écrivez. *Recherches et Applications*, janvier, Issue 59, pp. 97-107.
- Blachowska-Szmigiel, M., 2006. Développer la créativité en cours de FLE. *Le français dans le monde*, mai-juin, Issue 345, pp. 36-38.
- Blanc, J., Cartier, J.-M. & Lederlin, P., 2000. *Escales 1 : méthode de français*. Paris: CLE International.
- Blanc, J., Cartier, J.-M. & Lederlin, P., 2000. *Escales 1 : méthode de français*. Paris: CLE International.
- Botella, M., Nelson, J. & Zenasni, F., 2016. Les macro- et microprocessus créatifs. Dans: *La créativité en éducation et formation: perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-la-Neuve: DeBoeck Supérieur.
- Bruley, C., 2015-2016. *Cours de Méthodologies et Pratiques d'Enseignement*. Paris 3: Université Sorbonne Nouvelle.
- Caré, J.-M. & Debyser, F., 1978. *Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français*. Lusingant: Hachette/Larousse.
- Charron, C. et al., 2014. *Les 500 mots de la psychologie*. Paris: Dunod.
- Connery, C., John-Steiner, V. & Marjanovic-Shane, A., 2010. *Vygotsky and creativity : a cultural-historical approach to play, meaning making and the arts*. New-York: Peter Lang.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne -- Conseil de l'Europe. division des politiques linguistiques*. Strasbourg: Didier.
- Coste, D. & Cavalli, M., 2014. Extension du domaine de la médiation. *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, 1(1-2), pp. 101-117.
- Coste, D. & Moore, D., 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Version révisée éd. Strasbourg: Conseil de l'Europe : Division des politiques linguistiques.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I., 2013. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG-FLE.
- Décuré, N., 2016. Représentations du jeu pédagogique: entre engagement et transformation. *Recherches et Applications*, pp. 26-36.

Décuré, N., 2016. Représentations du jeu pédagogique: entre engagement et transformation. *Recherches et Applications (FDLM)*, janvier, pp. 26-36.

Estonie, I. F. e., 2016. *Qui sommes-nous?*. [En ligne] Available at: <http://www.ife.ee/fr/a-propos/linstitut/> [Accès le 2 mai 2017].

Girardet, J., 2002. *Campus 1*. Paris: Clé international.

Guilford, J. P., 1950. Creativity. *American Psychologist*, Issue 5, pp. 444–454.

Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A., 2009. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), pp. 1-12.

Kurtzberg, T. & Amabile, T., 2000-2001. From Guilford to Creative Synergy: Opening the Black Box of Team-Level Creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3 et 4), p. 285–294.

Laurens, V., 2012. La formation à la méthodologie au crible des interactions didactiques: traces d'appropriation et marques de résistances. Dans: *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris: Riveneuve éditions.

Laurens, V., 2013. *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris 3: Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures.

Lee, S.-y., 2003. Teaching EFL Writing in the University: . *Journal of National Taipei Teachers College*, 16(1), pp. 111-136.

Lemeunier, V., 2001. Acquérir des automatismes linguistiques pour développer une réelle compétence de communication. Dans: *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui: une pratique de la pédagogie pour une pédagogie de la pratique*. Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint Etienne, pp. 179-184.

Lemeunier, V., 2006. *Franc parler Dossiers : Elaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*. [En ligne] Available at: <http://www.francparler-oif.org/didactique/les-articles/2401-elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique.html> [Accès le 30 avril 2017].

Lemeunier, V., Gracia, M. & Cardon, J., 2010. *En jeux. Activités orales pour l'apprentissage du français*. CRDP Guyane: Sceren.

Liddicoat, A. & Scarino, A., 2013. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford: Wiley and Blackwell.

linguistiques, C. d. l. d. d. p., 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, Paris: Didier.

Lubart, T., 2015. *Psychologie de la créativité*. 2e éd. Paris: Armand Colin.

Lubart, T., Zenasni, F. & Barbot, B., 2013. Creative Potential and its Measurement. *International Journal for Talent and Creativity*, Décembre, 1(2), pp. 41-51.

Lubart, T., Zenasni, F. & Barbot, B., 2016. Le potentiel créatif: de la mesure à son développement. Dans: *La créativité en éducation et formation: perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Molinié, M. & Gamboa, P., 2016-2017. *Médiations plurilingues et interculturelles en didactique des langues*. Paris 3: Université Sorbonne-Nouvelle.

Nuttin, J., 1950. La psychologie différentielle. *Revue Philosophique de Louvain*, 48(17), pp. 168-169.

Piccardo, E., 2016. Créativité et complexité: quels modèles, quelles conditions, quels enjeux?. Dans: *La créativité en éducation et formation: perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-la-Neuve: DeBoeck Supérieur, pp. 47-64.

Piéron, H., 1951/2003. *Vocabulaire de la psychologie*. 4e éd. Paris: Presses Universitaires de France.

Puozzo, I. C., 2016. *La créativité en éducation formation*. Louvain-la-Neuve: DeBoeck supérieur.

Reuchlin, M., 1964. Domaine et méthodes de la psychologie différentielle. *Enfance*, 17(1), pp. 39-50.

Silva, H., 2009. La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Etrangère. *Synergies Europe*, Issue 4, pp. 105-117.

Silva, H. & Loiseau, M., 2016. Jeu(x) et langue(s): avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Recherches et Applications*, pp. 11-24.

Tamm, T. & Tomasberg, L., 2010a. *Quartier Latin: prantsuse keele õpik algajaile*. Tallinn: Valgus.

Tamm, T. & Tomasberg, L., 2010a. *Quartier Latin: prantsuse keele õpik algajaile*. Tallinn: Valgus.

Tamm, T. & Tomasberg, L., 2010a. *Quartier Latin: prantsuse keele õpik algajaile*. Tallinn: Valgus.

Tamm, T. & Tomasberg, L., 2010b. *Quartier Latin: prantsuse keele töövihik algajaile*. Tallinn: Valgus.

Tamm, T. & Tomasberg, L., 2010b. *Quartier Latin: prantsuse keele töövihik algajaile*. Tallinn: Valgus.

Wallas, G., 1926. *The Art of Thought*. Détroit: Université du Michigan.

Cours de master référencés

Bruley, C., 2015-2016. *Cours de Méthodologies et Pratiques d'Enseignement*. Paris 3: Université Sorbonne Nouvelle.

Lumbroso, O., 2016 -2017. *Ecriture, Création, Transmission*. Paris 3 : Université Sorbonne Nouvelle

Molinié, M. & Gamboa, P., 2016-2017. *Médiations plurilingues et interculturelles en didactique des langues*. Paris 3: Université Sorbonne-Nouvelle.

Annexes

Tables des matières des annexes

Annexe 1 – Transcriptions des entretiens	98
1. Entretiens des enseignantes.....	98
1.1 Entretien 1 – EnKE	98
1.2 Entretien 2 – EnCH.....	106
1.3 Entretien 3 – EnLA	110
1.4 Entretien 4 – EnSO	118
1.5 Entretien 5 – EnJU	125
1.6 Entretien 6 – EnMA	130
1.7 Entretien 7 – EnVI	136
2. Entretiens des apprenantes	141
2.1 Entretien 1 – ApIN.....	141
2.2 Entretien 2 – ApKA	144
2.3 Entretien 3 – ApDE.....	146
Annexe 2 – Transcriptions des vidéos	150
1. Cours de EnLA.....	150
2. Cours de EnKE	160
2.1 Groupe international	160
2.2 Groupe estonien	172
Annexe 3 – Matériaux de cours utilisés ou référencés par EnKe pour préparer l’activité de systématisation	182
1. Quartier Latin : prantsuse keele õpik algajaile.	182
2. Quartier Latin : prantsuse keele töövihik algajaile.	184
Annexe 4 - Support pour l’activité de systématisation orale proposé et créé par EnKE	188

Annexe 5 - Matériaux de cours utilisés et référencés par EnLA 190

1. Campus 1..... 190
2. Quartier Latin : prantsuse keele õpik algajaile. 191
3. Alter Ego 1..... 192
4. Escales 1 : méthode de français. 193

Annexe 6 - Support pour l'activité de systématisation orale proposé et créé par EnLA 194

Annexe 1 – Transcriptions des entretiens

Rappel des codes de transcriptions

Mot	Standard
MOT	Accentuation / emphase
xxx	Inaudible
(rires)	Commentaire sur le non verbal
+	Pause
++	Pause plus longue
+++	Pause au-delà de 5 secondes
main-te-nant	Scansion
<u>important</u>	Chevauchement
//	Transcription incertaine
[]	Simulation d'un dialogue
je pense (...)	Coupure de la transcription au sein des paroles d'une personne
(...)	Coupure impliquant plusieurs échanges entre les personnes

Rappel code des interactions

Q°	Question conductrice, transcrite sous format écrit
CJ	Nous-même (Chloé Jarosz)

1. Entretiens des enseignantes

1.1 Entretien 1 – EnKE

Nom fictif : Kerli	Statut : enseignante	Code : EnKE
Durée 1:38:28	Date : 3/03/2017	Lieu : salle de classe
Appareil utilisé : dictaphone	Langue : français	

Q° : Quelles sont tes représentations de la créativité ? Comment tu te sens par rapport à ce mot ? Est-ce que tu peux associer la créativité à des idées ou des mots ?

(...)

EnKE : Sans + le contexte euh des leçons de français + la créativité pour moi c'est plutôt lié à l'art ++ tu vois ? + l'art les oui + les idées qu'on peut ou + qu'on //veut// mettre quelque part + sur la toile + quelque part + comme ça.

CJ : Donc l'art ça peut être le théâtre, la danse ?

EnKE : Euh non, non pour moi c'est + c'est les beaux-arts

(...)

EnKE : Mais je comprends bien + (*rires*) que ça peut être (*rires*) un peu + un peu partout et pas seulement sur une toile + donc + oui

(...)

EnKE : Et maintenant + si on se met ici + euh dans le cours de français par exemple ça + ça peut être une euh une partie de la préparation + euh pour un cours + donc euh + je peux me préparer pour être créative (*rires*) euh je + je peux laisser des + des bouts libres ou des ++ euh ++ comment dire + euh parfois je ne prépare pas + euh tout à l'avance mais je me donne des libertés de réagir + ou de faire des choses dépendant des réactions des étudiants + mais euh d'autre part la créativité peut être liée à des exercices par exemple que je crée moi-même + euh ça c'est euh c'est fait à l'avance donc + je sais pas

(...)

Q° : En ce moment tu suis la méthode Quartier Latin ?

EnKE : Oui c'est une méthode estonienne (...)

Q° : A partir de cette méthode-là, tu crées tes propres exercices ou tu complètes la méthode ?

EnKE : En fait euh + ça ne fait pas très longtemps que j'utilise cette méthode donc euh là je ne suis pas très euh je ne suis pas souvent obligée de créer mes propres exercices parce que je suis assez contente euh de ceux qui sont déjà ici + mais quand j'étais lectrice + c'était très souvent + j'ai dû euh partir peut-être de la théorie mais créer des exercices moi-même euh pour faire faire agir un peu les étudiants parce que les manuels ou les méthodes + existantes + ne sont pas toujours très inspirants (...) donc là j'ai oui j'ai fait des choses + justement ce midi j'ai déjeuné avec mon mari et il avait acheté + une boîte de gâteaux Bonne Maman + donc ça m'a rappelé que j'avais créé un exercice sur euh + sur les publicités Bonne Maman donc on a pu analyser le texte et euh les + les liens du texte et de l'image et donc comme ça mais là c'est + je ne dois plus faire ça + parce que en fait ce manuel euh je n'sais pas peut-être c'est parce que moi je suis estonienne et donc les auteures de ce manuel sont euh + estoniennes xxx et donc c'est euh c'est mon cerveau qui (*rires*) qui adapte très bien ou qui aime bien cette idée estonienne qui est ici parce que je n'sais pas + parce qu'on part du même endroit en fait, on je sais pas

Q° : Ça veut dire quoi partir du même endroit ?

EnKE : Ah non c'est juste d'être Estonien + tu vois ça + ça me convient tu vois + les points de départ ou la vision du monde je n'sais pas

Q° : Comment elle fonctionne cette méthode ? Qu'est-ce qui te plaît particulièrement ?

EnKE : Euh j'aime bien qu'il y a beaucoup d'exercices audio ++ oui parce que pour les Estoniens mais pas + euh seulement pour les Estoniens parce que j'ai les groupes internationaux aussi + et eux aussi ils trouvent que le plus difficile c'est de comprendre le français parlé donc euh j'apprécie qu'il y en a autant euh d'exercices audio ici + et euh je vois qu'ils-sont-utiles + euh pour moi + aussi personnellement + la partie audio a été ++ la partie la plus difficile de mes études + oui + donc je comprends BIEN mes étudiants (*rires*) et là on peut vraiment faire ça après + à mon avis + il y a assez d'exercices oraux + parce que c'est une autre chose qui (*rires*) qui

est très compliquée et surtout peut-être aux Estoniens + parce que + on est quand même + je n'sais pas + je n'sais pas si on est vraiment froid mais on est considéré comme froids

CJ : C'est différent

EnKE : Oui c'est différent + pour nous c'est + ça peut être très difficile de se mettre + de commencer à parler + à trouver des possibilités euh

CJ : Ce que je voulais juste dire c'est que c'est différent de dire qu'on est froid ou qu'on est considéré comme froid

EnKE : Ah oui

CJ : Moi euh j'fais juste une parenthèse + mais quand avant d'arriver ici j'avais déjà eu des + par mail avec K. + j'avais déjà eu des retours comme quoi bon les Estoniens faut un peu les bouger mais sinon ils sont sympas 'fin voilà + mais + en fait + avant d'arriver j'avais déjà une image et + j'me demande si cette image ça m'a pas un peu influencée sur l'appréhension que j'avais avant d'arriver en classe (*rires*) j'me disais mais combien d'énergie il va falloir que je dépense si j'veux les + si j'veux les faire parler en fait et c'est ++ euh + et même les collègues du coup 'fin euh peut-être même toi ou je sais pas euh J. + des Estoniens disent eux-mêmes euh on est un peu + on est un peu dur à faire parler etc + et finalement ++ au début c'était un peu difficile mais après tout je me dis + quelle classe + au début quand on rencontre des personnes nouvelles + quelle classe est hyper dynamique et veut parler avec le prof quoi (*rires*) c'est euh on est quand même des personnes euh on s'connait pas donc forcément il y a une espèce de distance qui est là euh et c'est un peu à moi + moi j'estime que c'est + ça fait partie de la créativité de l'enseignant euh de dépasser ce problème là en proposant des activités qui fait que les étudiants déjà parlent entre eux + parce que + j'pense que c'est ton cas aussi mais t'as des étudiants de tous les départements qui viennent dans ton cours ?

EnKE : Oui oui

CJ : donc ils se connaissent pas forcément et + aussi de m'intégrer euh aux activités que je propose pour que euh ils me connaissent aussi etc donc euh 'fin tout ça pour dire pour revenir sur le + sur cette vision qu'on peut avoir du public qu'on va ++ qu'on va rencontrer ou à qui on va enseigner + des fois nos représentations elles sont un peu faites par ce qu'on a entendu avant + 'fin moi j'réalise maintenant qu'en fait que j'avais ma représentation de mon public avant d'entrer en classe et finalement + bon ça m'a pris deux ou trois semaines au premier semestre de me mettre dans + de les connaître et de me faire connaître auprès d'eux mais + j'ai pas non plus été ultra choquée quoi de ++ c'est + si + il y a peut-être le côté quand je pose une question + et c'est + ouverte + et c'est le silence ça c'est p't-être quelque chose qui me + qui me surprend toujours un peu (*rires*) mais + après je sais pas si c'est spécifique aux Estoniens hein peut-être que ça se passe ailleurs aussi

EnKE : Alors je (*rires*) alors là j'ai deux idées (*rires*) euh premièrement + pour moi ça peut être une double difficulté parce que moi je suis une Estonienne + donc moi non PLUS je n'aime pas-trop-parler (*rires*) et faire parler les Estoniens par un professeur qui (*rires*) xxx oui ça peut être un défi + mais euh + par rapport euh à la classe moi j'ai tous les jours euh j'ai la possibilité de voir cette différence parce que j'ai euh le même cours pour euh le groupe estonien et pour le groupe international + où il y a

quelques Estoniens aussi mais mais ça va donc euh par exemple à huit heures j'ai le groupe international je fais les mêmes exercices avec eux et donc + dans deux heures + à dix heures + les mêmes exercices avec le groupe estonien et + et ça marche plus + donc c'est pas toujours comme ça mais il y a + très très souvent + il y a des euh des réactions différentes ou euh pas de réactions (rires) oui et alors là ce que je fais je réfère aux réactions du groupe international euh parfois pour euh pour les + pour les encourager un p'tit peu

(...)

Q° : Donc tu dis qu'il y a une grosse différence entre ton groupe international et ton groupe estonien, mais alors, par rapport à cette difficulté pour les faire parler, quels outils tu utilises ? Est-ce que tu gardes exactement le même type d'exercice ? Ou tu ajoutes une contrainte ?

EnKE : Par exemple euh parfois je suis euh je dois être euh actrice tu vois + je dois jouer (*rires*) devant la classe pour les faire bouger et euh oui je ne dois pas faire ça dans mon groupe international + ils font des choses (*rires*) avec le groupe estonien il faut que je + oui + je pense que je dé-pense plus d'énergie avec eux pour euh

Q° : Tu fais du théâtre plus ou moins ?

EnKE : Euh oui + non + oui du théâtre j'ai euh ++ je ne sais pas oui + par exemple je leur dis de faire un dialogue + et ils restent là assis + ils euh ils bougent pas et ils + peut-être qu'ils pensent à quelque chose + peut-être qu'ils réfléchissent (*rires*) mais ils sont comme + [mmmhh je dois trouver un partenaire mmmhh ou comment + comment faire ça] donc je je commence avec mon petit dialogue où moi je joue les deux rôles + tu vois + [Ah mais bonjour ! [bonjour !] ça va ? alors ?] (*rires*) alors là ils réagissent et ils font des choses donc il faut juste que je oui + que je les xxx

Q° : En activité orale tu fais souvent des petits dialogues à créer ?

EnKE : Oui mais + mais souvent ils se euh + je leur donne ou ce n'est pas juste moi + c'est c'est assez bien fait dans cette méthode + c'est on leur donne quand même les limites + ou bien les structures qu'ils devraient suivre + donc euh très souvent j'utilise les les dialogues qui sont déjà ici (*l'enseignante montre le manuel*) on les écoute et euh on les traduit s'il faut ou juste parle des endroits qui sont plus compliqués que les autres et après ils doivent euh pas seulement lire mais changer + le dialogue + donc ils vont par exemple remplacer les + les compléments d'objets ou les noms les dates donc ils suivent la même structure parce que ce sont de nouvelles structures pour eux mais ils euh soit + ils mettent des informations personnelles dedans + ou bien ils doivent inventer quelque chose donc c'est ++ mais je n'sais pas si c'est créatif (*rires*) ça demande de la créativité de leur part + mais très souvent le groupe estonien ne sait pas + comment faire + comment changer un dialogue (*rires*) mais bon + peut-être que ce n'est pas un truc estonien

CJ : Tu considérerais ton groupe estonien pas créatif ? (*rires*)

EnKE : Non + c'est pour ça que j'ai dit que peut-être ce n'est pas ça et euh peut-être qu'ils se ressemblent TROP + c'est ça + donc il + il n'y a pas beaucoup de choses à changer par exemple dans un dialogue + si c'est un dialogue sur les nationalités [tu es Estonienne ? [Non je suis Française] alors dans le groupe international tu peux avoir [Mais tu es Chinoise ? [Non, je suis Allemande.]] mais mais dans les dialogues //estoniens// tu as euh [Non je suis estonienne] tout le temps

Q° : Est-ce que tu leur imposes dans tes consignes de dire justement qu'ils ne sont pas Estoniens mais qu'ils sont quelqu'un d'autre ?

EnKE : Oui, [prenez une nationalité que vous avez sur euh sur la feuille de l'Union européenne que euh je vous avais distribué depuis + il y a deux semaines] oui, oui bien sûr mais c'est toujours plus facile de prendre Estonien/Estonienne (*rires*) (...) si si ils sont + mais + non + en fait j'ai eu là quelques devoirs xxx et euh sur la journée par exemple + ma journée idéale ma journée habituelle + et c'est toujours plus intéressant de lire les ++ les textes euh de ce qui (*rires*) qui se + qui sont dans le groupe international

(...)

Q° : Tout à l'heure tu disais que pour toi la créativité hors de la classe de FLE c'était les arts comme la sculpture ou la peinture ? Est-ce que tu penses qu'il y a une manière de joindre l'enseignement de la langue et les arts ?

EnKE : ++ Mmmh oui +++ le problème (*rires*) avec toutes ces activités qu'on pourrait faire + plus + tu vois on pourrait lier euh ou je sais pas faire + les faire créer des petites euh + pièces de théâtre oui des trucs de théâtre mais + ça prend beaucoup de temps + et euh ce n'est pas toujours très efficace + euh ça risque de ne pas leur plaire non plus parce que + c'est toujours je pense lié à cette question de nationalité + parce que les Estoniens euh + n'aiment pas trop + je sais que là je généralise trop mais + c'est c'est mon expérience de + de quatorze ans (*rires*) que les Estoniens n'aiment pas trop se mettre justement en scène + donc le théâtre ça risque de ne pas vraiment marcher ou euh être efficace parce que ils se sentent MAL + en le faisant + donc par exemple si euh un stagiaire ou (*rires*) un professeur de français veut vraiment faire un groupe de théâtre là + ceux qui viennent sont déjà intéressés + donc [je veux faire du théâtre j'y vais je vais apprendre euh le français à travers ça] donc ça ça marche + j'espère que ça pourrait marcher oui + mais euh + en classe ce n'est pas toujours le cas + et moi je ne veux pas trop intimider ceux qui sont déjà assez timides (*rires*) donc parfois il faut juste euh leur laisser euh je sais pas + leur petit truc individuel à faire parce que parfois + même si je donne des consignes de faire en un travail de groupe ou en équipe + il y a toujours ceux qui restent SEULS + qui vont rester seuls + qui voudraient bien rester seuls mais je j'y vais-je réagis mais + [Non non je peux très bien lire ce dialogue moi-même euh je vais faire les devoirs]

CJ : On t'le dit ?

EnKE : Oui oui donc c'est ++ il y a des étudiants qui refusent (*rires*) ou qui vraiment ne veulent pas faire + donc je veux pas trop les forcer

(...)

EnKE : Justement cette semaine il y a une étudiante qui euh + très souvent ils font des dialogues ou des petits exercices oraux ensemble et euh il semble qu'ils se débrouillent très bien et là ils m'ont dit que euh + juste une réflexion + que c'est vraiment beaucoup plus facile d'écrire que parler + donc ils l'ont fait + ils l'ont euh fini après les autres + mais la réflexion était que + [mais pourquoi est-ce que vous nous avez forcé de faire ça] (*rires*) [on aurait bien aimé faire ça mais peut-être l'écrit] (*rires*) ce n'était pas très vraiment terrible mais c'était une réflexion après euh après un exercice oral + que c'est toujours plus facile et plus agréable de faire des choses euh + par écrit

(...)

EnKE : Justement il y avait un dialogue où on a une phrase comme [Oh la la je le trouve léger !] donc un Estonien qui m'a lu ça euh c'était il y a quelques semaines euh c'était (*sur un ton monocorde*) [Oh la la je le trouve léger] et après dans le groupe international (*sur un ton très expressif*) [Oh la la je le trouve léger !] (*rires*) tu vois + donc là il faut que je les pousse + oui + donc on fait ça + mais euh ce sont toujours les phrases euh qui sont déjà là + qui sont dans le texte + donc je pense que ++ que + les faire créer ou les faire parler + librement + et avoir de l'intonation + c'est assez difficile + et ils devraient peut-être commencer par les dialogues euh créés + et ajouter de l'intonation et après + oui oui + là on voit très bien la différence

(...)

Q° : Comment tu décrirais ta manière de préparer un cours ? Dans quel contexte tu prépares ? Est-ce que tu as des endroits privilégiés ? Y a-t-il un environnement que tu aimes pour préparer ?

EnKE : Euh je + il n'y a pas d'endroit préféré mais c'est un moment préféré en fait + parce que c'est + il faut que je réfléchisse parce que tout est lié + donc + je veux bien parfaire l'ordre et numéroter ou + 'fin je veux faire ça avant une autre activité parce que + donc + tout est lié + je pense que je peux te montrer (*elle sort un carnet de notes*) donc des fois + quand j'ai du temps + tu vois vraiment je mets les choses que je veux faire pendant la classe + et donc euh là je découvre quelque chose d'autre donc euh je change l'ordre

CJ : en classe ?

EnKE : Euh non, euh ça c'est fait avant + alors + pendant la classe + je regarde pas mes notes + d'accord + mais c'est réfléchi + c'est réfléchi avant ce que je veux faire et pourquoi cet ordre là et pas un autre + donc oui + mais pour ça faut que euh + personne ne parle (*rires*) autour de moi + si je n'arrive pas + à faire ça au travail je le ferai à la maison + donc oui je ferme la porte de mon bureau et je fais ça + mais ça oui + ça demande de l'attention parce que en fait + avec cette méthode + je ne sais pas si c'est un problème ou ce n'est pas vraiment un problème + mais il y a pas de + de livre du professeur + donc c'est surprenant + il n'y a pas de corrigés non plus (*rires*) donc euh j'ai euh du faire tous les corrigés moi-même mais heureusement ils ne sont pas très difficiles les exercices là + mais donc je + je n'utilise pas vraiment euh d'instruction euh donnée par quelqu'un d'autre mais donc je peux choisir + de toute façon on peut choisir on doit pas suivre le livre du professeur mais + mais là euh ça me donne la liberté de faire les choses dans l'ordre que je veux + donc je dois découvrir le système moi-même + parce que tout est là + pas tout mais la plupart + est là dans le livre mais comment les faire réagir entre eux + (*rires*) ou comment les faire euh travailler

CJ : tu veux dire les éléments ?

EnKE : Oui pas les étudiants mais justement + donc je le fais moi-même et euh + et je le fais avant parce que je veux laisser euh des + assez de devoirs (*rires*) à mes étudiants donc il faut que je couvre ou fasse des choses pendant le cours euh oui + qui + certaines choses sont nécessaires pour les devoirs donc je je veux les faire euh certainement ++ oui xxx donc j'ai un système xxx mais après pendant le cours je n'ai pas le temps pour regarder mes notes mais j'ai tout ça dans ma tête (*rires*) ++ et

comme j'ai des groupes que euh je préfère garder au même niveau ou euh avec les mêmes exercices faits ou pas faits euh c'est + pour moi c'est très important de euh + d'avoir ça dans ma tête + parce que parfois je + il y a des étudiants qui viennent une fois au cours estonien et + un autre jour ils viennent dans mon groupe international donc il faut que je les garde au même niveau (...) c'est pour ça il faut que je les garde au même niveau

Q° : Au niveau des documents utilisés, en général tout est pris dans le manuel ou des fois tu utilises des documents complémentaires ?

EnKE : Oui + des documents complémentaires + euh surtout avant le test par exemple euh parce qu'il y a toujours euh quelque chose qui doit être répété un peu plus + ou ils me disent qu'il faudrait euh + faire un peu plus d'exercices sur euh le COD par exemple c'était le cas de la semaine dernière (*rires*) donc je leur trouve des exercices complémentaires + soit de euh des autres manuels + ou bien je leur donne euh des liens de euh vers des exercices en ligne donc euh ++ je peux pas savoir s'ils les utilisent (*rires*) ou non mais il y a toujours euh certains qui sont intéressés plus que les autres donc euh ils la possibilité de les utiliser

Q° : Par rapport à la plateforme Moodle que tu utilises, à quoi elle te sert ? Tu l'utilises comment ? Pourquoi tu l'utilises en plus de tes cours ?

EnKE : En fait + c'est + c'est le troisième semestre que je fais ça donc c'est pas + ça n'a pas toujours été parti de + de mes cours mais je le trouve très bien ++ parce qu'avant + j'envoyais un courriel à ceux qui étaient absents + avec quelques + quelques commentaires sur ce qu'on avait fait et + et les devoirs ++ euh alors (...) quelques étudiants m'ont demandé d'avoir ce courriel avec toutes ces informations même s'ils étaient présents + parce que c'est toujours bien de + de réfléchir un peu à ce qu'on a fait et euh + et ils trouvaient que c'était utile et euh ils se sentaient un peu + je sais pas + laissés à côté quand ils étaient présents parce qu'il n'avaient pas accès (*rires*) (...) donc pendant un semestre je pense que j'ai envoyé ce courriel à tous mes étudiants mais ce n'est pas très pratique (*rires*) et donc j'ai participé à (...) une formation sur Moodle donc je l'ai trouvée assez euh assez pratique pour euh + pour faire tout ça et euh donc et moi aussi j'ai + j'ai le travail qu'on a déjà fait euh là tous ensemble et donc euh ça m'aide pour organiser et + j'aime bien que je peux réfléchir + à ce que je veux leur laisser comme devoirs après le cours ++ donc je ne leur donne pas de devoirs à faire pour euh pour la prochaine fois immédiatement euh après le cours sur euh ou bien à la fin du cours sur euh le tableau + euh comme je faisais avant + mais ça me donne une possibilité de revoir + tous les exercices que je veux que qu'ils fassent + et je peux tout énumérer ça là et peut être leur euh montrer les liens entre les choses qu'on a faites et les choses qu'ils doivent faire à la maison donc + je pense que ça peut les aider + ça m'aide et ça les aide aussi + et euh ils n'ont pas + peur + d'être absents quand ils sont malades donc ils peuvent toujours suivre ce qu'on a fait et euh + et venir dans le prochain cours

(...)

EnKE : Avec Moodle j'avais euh deux idées en plus euh je n'sais pas je pense que c'est lié à la créativité aussi parce que en fait là + je mets des liens euh vidéo qu'on + qu'on ne regarde pas forcément en classe ++ mais par exemple on + on apprend l'impératif avec des pronoms personnels et donc euh ils peuvent écouter la chanson de euh ++ dis-lui oui de Bénabar + donc à la maison et ++ ils savent au moins comment dire dis-lui (*rires*) donc c'est euh c'est dans leur tête en fait + parce que les chansons elles prennent euh elles prennent beaucoup de temps + pendant dans la

leçon + mais ++ il y a toujours des étudiants qui veulent qui sont + prêts à faire un peu plus + (...) donc pour euh ça peut être intéressant + et après euh je peux créer des liens directs + par exemple j'écris Bénabar et je peux avoir un lien direct vers euh l'article Bénabar sur Wikipédia donc ceux qui sont intéressés peuvent appuyer sur euh sur euh le nom et voir euh sa biographie en français + donc ça peut leur apprendre quelques chose ou bien réviser les dates euh ou les lieux donc c'est + donc il y a toujours un peu plus autour ++ (...) qu'ils peuvent faire mais que je ne demande + pas dans le test (...) donc là c'est très facile de leur laisser des liens euh oui ++ pour les exercices en ligne ou bien les vidéos + et parfois oui pour le + le groupe international euh des fois je euh je les dirige vers les instructions euh en anglais ++ parce que moi + d'accord++ je + je sais parler anglais sinon je pourrais pas être + leur prof + mais parfois j'ai peur que peut être mes instructions/explications sont un peu plus faibles en anglais qu'en estonien + euh donc euh je leur laisse euh le lien vers euh quelques pages + euh où ils peuvent euh lire ou relire les règles par exemple euh + et avoir des exercices supplémentaires

(...)

Q° : Est-ce que tu serais intéressée par un répertoire pour développer la créativité ? Ou est-ce que tu utilises déjà des outils pour développer ta créativité, la stimuler, te donner des idées ?

EnKE : (...) Il y a un + un livre que j'ai lu + avant euh + je sais pas c'était au mois d'août + et pourquoi je l'ai lu je ne sais pas (*rires*) je n'me rappelle plus + je l'ai lu il y avait plein de + de petits exercices justement pour faire euh ++ euh pas parler mais pour euh pour que euh oui c'était comme le travail en équipe mais dans euh en contexte euh classe de langue + donc euh ça m'a paru très très utile et j'étais euh je ne savais pas que choisir + tu vois + il y avait plein de trucs très intéressants + qui avaient vraiment l'air utiles je vais les utiliser tous mais non il faut que je choisisse un ++ j'ai fait tous les petits bouts de papiers donc j'ai tout préparé j'ai rien utilisé après

(...)

Q° : Si par exemple une activité nouvelle t'était proposée, est-ce que, selon le contexte dans lequel elle est proposé, tu l'essaierais quand même ?

EnKE : Oui je l'essaierai quand même mais euh je devrais être prête à + changer + la direction + quand je + quand je vois que ça marche pas tellement + là + il faut que j'invente quelque chose d'autre sur place + tu vois + si ça marche pas ou ils s'ennuient ou ils ne comprennent rien + euh alors là + je devrais être prête à + à changer oui

CJ : À être flexible donc ?

EnKE : Oui à être flexible oui peut-être c'est + (...)

(...)

Q° : Là je te demande de me dire ce qu'il se passe dans ta tête, comment tu cherches tes documents ? Tu pars d'un point linguistique ? d'un thème ?

EnKE : C'est plutôt le point linguistique je pense oui + parce que je suis euh + je n'sais pas + j'aime bien la grammaire et euh je + je n'peux rien faire (*rires*) donc j'essaye de cacher euh mon affection (*rires*) avec la grammaire + oui euh derrière euh quelque chose de euh

(...)

EnKE : Euh mais comment je le trouve + parfois je + comment on fait une recherche sur Google + tu vas essayer + tu vois + des mots ensemble et tu vois s'il y a quelque chose de pertinent + donc euh je peux prendre ++ je n'sais pas si si je l'ai déjà fait + mais j'imagine bien que je pourrais prendre euh + tu vois + quelque euh + un extrait d'ici + de le mettre sur Google + et de trouver quelque chose de nouveau + tu vois + mais qui soit vraiment lié à ce que nous avons fait oui + parce que je ne connais pas très bien euh surtout pas la musique contemporaine française + mais + mais j'ai + j'ai + j'ai quelques chanteurs préférés donc euh les paroles de ces chansons sont toujours dans ma tête + parfois je + je + ça + ça me vient (*rires*) juste comme ça + tu vois + (...)

1.2 Entretien 2 – EnCH

Nom fictif : Charlotte	Statut : enseignante	Code : EnCH
Durée 1:05:40	Date : 7/03/2017	Lieu : salle de classe
Appareil utilisé : dictaphone		

Sur les formations de l'IFE

EnCH : Il propose diverses formations + alors l'année dernière y'en a eu ++ attends je sais plus si c'était deux ou si c'était trois + au moins deux + fin moi j'ai participé à deux formations + une qui était sur internet et une qui était sur le FLE pour les enfants qui était très intéressante + avec un professeur qui est venu + qui avait fait son propre manuel + qui nous l'a expliqué + qui nous a vraiment DES EXEMPLES pratiques + d'être devant une classe + elle nous a montré comment elle l'aurait + par exemple elle a commencé à nous enseigner l'allemand pour nous montrer comment elle elle ferait avec des enfants donc c'était euh génial + c'était vraiment une démonstration euh + dans les faits

Q° : Qu'est-ce que t'évoque la créativité ?

EnCH : alors en fait ça dépend un p'tit peu des niveaux + personnellement + et du public auquel on a à faire + donc par exemple avec les enfants et avec les adultes ça va être une créativité différente + c'est un point de vue très personnel + euh moi ça m'évoque si j'dis créativité c'est inventer quelque chose de nouveau ou du moins + euh c'est pas + c'est du coup ne pas forcément utiliser de supports matériels déjà faits + créativité déjà + dans un premier temps

CJ : là tu parles de la créativité du point de vue des apprenants

EnCH : non du point de vue du professeur pardon

CJ : du point de vue du professeur d'accord + donc c'est utilisé euh

EnCH : d'inventer un peu son propre matériel + ou du moins d'inventer sa leçon du début à la fin euh

CJ : d'accord + donc c'est sans se baser par exemple sur une méthode (...)

EnCH : voilà sans se baser sur une méthode type manuel

CJ : d'accord et euh toi comment tu décrirais ta manière de + de procéder

EnCH : est-ce que tu veux dire avec les enfants ou avec les adultes

CJ : euh

EnCH : parce qu'avec les adultes + bon déjà nous aussi on est dans un cadre plus fermé puisque on doit suivre le manuel donc on suit une ligne directrice + alors après on peut faire autre chose + euh on peut par exemple pendant un ou deux cours faire un sujet différent ou explorer un sujet d'une manière 'fin un sujet d'une manière plus en profondeur tu vois ++ mais on est censé suivre quelque part le livre que les élèves ont acheté + ça c'est un premier cas euh et sinon pour les enfants j'ai aucun manuel ++ donc du moins pour les plus petits

CJ : t'es forcément obligée de

EnCH : je suis obligée de (*rires*) oui de trouver euh donc déjà le thème que je vais aborder et chaque leçon les documents que je vais utiliser euh est-ce que je dois trouver des flashcards + euh lesquelles + est-ce que j'prends des flashcards qui existent déjà + si ça existe c'est pas souvent le cas mais parfois + euh tout ça

CJ : alors du coup comment l'idée d'un thème va te venir (...)

EnCH : j'ai une ligne directrice des thèmes que je veux aborder pendant l'année + xxx les thèmes par exemple des débutants + tu vois + donc pour les p'tits bien sûr c'est pas euh on va pas autant en profondeur qu'avec les élèves adultes mais j'essaie de prendre les mêmes thèmes en fait quand même + donc euh donc les couleurs les chiffres enfin de toute façon on débute donc tu vas commencer avec l'alphabet + les chiffres de un à dix + et au fur et à mesure tu avances et tu essayes d'enseigner un peu toutes les + toutes les + je veux dire les choses un peu de base

CJ : donc tu pars toujours d'un thème et t'essayes de

EnCH : alors la première chose que je vais regarder quand je choisis un thème + c'est déjà la date à laquelle on est + est-ce qu'il se passe quelque chose dans le calendrier français + xxx donc par exemple la semaine dernière c'était le carnaval + donc ça a été assez simple de trouver le thème + une fois qu'il a été trouvé euh j'ai euh regardé qu'est-ce que j'allais utiliser comme texte ou comme livre + et en fonction d'ça j'ai euh j'ai + ajusté

CJ : d'accord ok + et alors pour les adultes quel est le manuel

EnCH : alors pour les adultes on a Rondpoint A1-A2

CJ : d'accord (...)

(...)

Q° : Tu disais que tu pouvais ne pas suivre strictement une méthode, que veux-tu dire par là ?

EnCH : c'est-à-dire qu'en fait euhm + on est censé aller donc par exemple + avec les les A1 euh au premier semestre j'étais censée faire trois leçons donc là j'dois faire de trois à six ce semestre-là et donc etc etc ++ sauf qu'en fait si tu suis le livre + d'une manière très régulière déjà bon + c'est un tout petit peu ennuyant pour les élèves mais bon c'est un détail + mais au-delà d'ça euhm il n'y a pas assez de + de matériel ++ c'est-à-dire que tu vas arriver à la fin des trois leçons euh au bout +

CJ : très vite

EnCH : très vite + au bout d'un mois un mois et demi (...)

EnCH : y'a pas beaucoup de matière en fait + y'a pas beaucoup de matière dans le livre + ça reste très simple + donc si tu veux leur donner plus ben il faut qu'tu recherches euh des choses à l'extérieur + donc comme Rondpoint est déjà + a un côté très rigoureux + y'a pas beaucoup de couleurs + donc déjà quand j'ai un peu quand j'ai l'occasion + j'essaie de leur apprendre des choses + j'utilise de même la date + euh ou par exemple euh ++ c'est rare avec les adultes que j'utilise la date mais ça peut arriver + par exemple pour la Saint Valentin j'ai fait une leçon sur la Saint Valentin + il se trouvait qu'j'étais au moment dans le livre au moment où on disait j'aime ++ on parlait de Cyrano de Bergerac l'amour donc ça tombait parfaitement bien donc j'en ai profité j'ai fait ça + donc on a un peu plus développé tout le vocabulaire euh de l'amour comment exprimer ses émotions etc ++ voilà

Q° : Par rapport aux activités de systématisation orale, comment tu penses faire travailler tes élèves?

EnCH : alors + moi j'ai eu un exemple alors je sais pas si ça va correspondre exactement à à c'que tu voulais dire mais + par exemple ce matin + euh à la classe dernière nous avons commencé à parler des fruits des légumes + je sais plus si c'était une élève qui avait commencé à me poser des questions et du coup on avait commencé à rentrer dans les détails + j'leur avais envoyé par internet un euh une page que j'avais créée où y'avait un récapitulatif des fruits et des légumes avec des exercices + donc on a commencé à reregarder euh les différents noms pour être sûr qu'il avaient bien tout compris de c'que j'avais fait sur internet + et en fait je sais que + la leçon qui suit qui arrive + c'est + la personne se retrouve dans la ville + et je sais qu'on va devoir regarder à droite à gauche + à côté de + donc j'avais ça dans l'idée + et on commence à regarder euh donc on avait déjà vu les légumes + et on commence à regarder une feuille où il y a avait tous les fruits + et en fait j'leur ai fait décrire en fait donc au lieu de + dire ça c'est quel fruit et qu'ils //m'disent// quel est le fruit + j'ai dit où est la pomme + et donc là ils ont commencé donc ils ont dû trouver des moyens donc j'leur ai donné quelques mots d'vocabulaire qu'on pouvait utiliser pis après j'leur ai fait répéter tous les fruits + où c'est + à gauche à droite en haut en bas + à côté de + entre euh la poire et le raisin + donc leur a fait faire le vocabulaire + que je leur avais fait apprendre de la fois d'avant + fin entre les leçons + et en plus du coup j'leur ai fait + j'ai commencé à leur faire assimiler tout de suite ces mots-là que je vais utiliser dans la leçon suivante

CJ : et cette idée tu l'as eue sur le moment ou t'y avais déjà pensé avant

EnCH : j'l'avais eu avant (...)

EnCH : à vrai dire j'étais pas sûre que ça allait + que j'allais les

CJ : marcher

EnCH : voilà ++ que ça allait je + j'ai voulu voir quand même comment ils allaient réagir + si j'avais vu qu'c'était trop tôt + j'serais revenue euh tu vois

CJ : sur euh d'accord t'aurais adapté sur euh sur le moment

EnCH : j'aurais adapté ++ oui parce que bon ça c'est aussi euh le xxx de mon expérience mais je trouve que chaque public est différent ++ donc + parfois tu vas faire une activité avec une classe ça va très bien marcher la même activité dans la

classe à côté ça va pas du tout marcher ++ donc il faut tout le temps ++ adapter + à son public

CJ : mais du coup l'adaptation elle se fait aussi en classe

EnCH : tout à fait + ça c'est en classe + l'adaptation se fait en classe + quand t'es au + quand t'es confronté au problème

Q° : Quelles sont les difficultés que tu rencontres le plus souvent en classe ou dans ta préparation ?

EnCH : ++ j pense qu'on a toujours des problèmes + fin des fois c'est des problèmes d'ajustement j'ai envie d'te dire le problème principal c'est combien de temps tu mets dans la préparation d'tes cours ++ c'est tout

CJ : ok

EnCH : si pour chaque cours tu pouvais avoir deux heures de préparation + ou une heure de préparation ++ ce s'rait + plus tu as de temps pour préparer un cours plus il est préparé + plus il est clair plus il est + plus tu as de cours moins tu as le temps d'le préparer ++ donc parfois c'est un peu ça qui pêche

(...)

Q° : Qu'est-ce que tu privilégies comme activité orale en classe ?

EnCH : le jeu + que ce soit un jeu d'imagination ++ ou que ce soit un jeu tout fait où euh on avance avec des pions un peu comme un jeu euh de société + ou un jeu de carte

CJ : t'as un exemple + qu'est-ce que tu leur fais faire avec un jeu de carte par exemple

EnCH : euhm par exemple euh avec euh un jeu de carte je leur fais euh voir ce qui + dire je veux je voudrais euh tout ça + donc par exemple euh on + quand on a fait euh les aliments + la nourriture + on a utilisé ça + y'avait les familles + les différentes familles donc les fruits les légumes + et donc dans la famille mhmh je voudrais euh la pomme + tu vois + donc c'est pour euh systématiser un p'tit peu la manière de demander et au fur et à mesure on rajoute des choses + [merci beaucoup] (rires) fin tu vois bon c'est des p'tites choses mais euh voilà j'essaye de les faire parler et c'est très utile d'avoir un jeu parce que sinon ici un peu + dès qu'tu leur demandes de parler euh tu vois les uns après les autres + tu vois + ils ont du mal + dès qu'il y a un jeu c'est plus facile

CJ : d'accord

EnCH : euh quand tu les fais travailler ensemble en équipe + on a un résultat moyen + je trouve

(...)

Q° : Au regard du travail d'équipe au sein de l'IFE, comment ça se passe ?

EnCH : (...) y'a beaucoup de gens qui peuvent euh t'aider te donner [ah tiens j'ai fait ça si ça t'intéresse] euh + ça s'passe beaucoup ici + c'est très bien + après ça dépend des gens + xxx selon les gens mais y'a des gens qui sont très ouverts qui sont toujours prêts à te dire [ah tiens regarde j'ai utilisé ce texte là] euh bon + moi par exemple quand j'fais un livre euh + donc on a utilisé les livres avec les tout p'tits

du Le Loup + le loup qui voyage à travers le temps le loup et les couleurs + et donc du coup on s'est transmis les informations tu vois + ou quand on fait des jeux justement des jeux de société etc on essaye de tous les mettre au même endroit + de manière à c'que la personne qui vient après qui veut faire les aliments il ait pas à réimprimer de nouveau replastifier le jeu + non il va prendre le jeu il le remet ++

CJ : oui donc d'accord

EnCH : y'a quand même voilà + mmh un début de mise en commun + parce que ça fait pas longtemps qu'on a commencé à faire ça ++ qui est euh qui est importante parce que ++ justement au niveau du temps de préparation c'est + ça prend beaucoup de temps + par exemple tous les cours que j'dois préparer du début à la fin + donc surtout avec les enfants ++ j'ai une heure de cours euh j'pense que j'mets trois ou quatre heures à la préparer ++

CJ : à chaque fois oui

EnCH : et oui parce que il faut choisir comme tu dis le bon euh document ou le bon livre + d'abord si on a un livre qui correspond au point que tu veux faire ++ après euh si une fois qu'tu l'as trouvé euh fait sortir + en faire sortir toutes les euhm les informations dont tu as besoin faire les flashcards + faire les jeux adaptés pour faire parler les enfants + trouver une activité (*rires*) ++ à leur faire faire qui soit pas que du coloriage tu vois mais euh + que'que chose de manuel pour finaliser fin tu vois (...)

EnCH : c'est du temps pis juste la préparation de cette activité parce que + quand tu as une heure c'est très très rapide donc du coup si j'ai pas tout prêt les enfants ils ont l'temps d'rien faire + fin ils auront pas l'temps de + de finir donc il faut tout prédécouper

(...)

1.3 Entretien 3 – EnLA

Nom fictif : Laura	Statut : enseignante	Code : EnLA
Durée 45'40'' + 28'42''	Date : 9/03/2017	Lieu : salle de classe
Appareil utilisé : dictaphone		

PARTIE 1

Q° : Qu'est-ce que t'évoque la créativité ?

EnLA : L'imagination (*rires*) parce que + oui ++ je pense que ++ niveau créativité ce qui me vient + en premier à la tête c'est que + j'attends + j'attends de la créativité de la part de mes étudiants + quand je leur fais par exemple + faire de petits textes et réutiliser le vocabulaire + euh qui a été abordé ++ par exemple + je leur dis toujours

de + d'essayer + de prendre le maximum + du peu qu'ils possèdent oui + oui parce que + oui + j'essaye de leur montrer que + c'est possible de couvrir déjà plein de + euh d'actes de paroles ou ++ tu vois + ce que j'entends ++ donc avec le peu qu'ils ont + je leur donne par exemple [indiquer le chemin] indiquer l'chemin ou on a pas encore fait localiser dans l'espace + mais + je leur donne [à gauche à droite tout droit] déjà ça fait tout au début

CJ : Et si je te dis créativité et enseignant ?

EnLA : C'est peut-être euh +++ inventer des + activités (...) faut de la créativité pour varier les activités dans la salle de classe

Q° : Est-ce que tu peux décrire comment tu travailles ? Comment tu prépares tes cours ? Comment tu t'organises ? Comment tu fais tes choix ?

EnLA : +++ (*soupirs et rires*)

CJ : De quels outils tu te sers ? A partir de quoi tu te bases ?

EnLA : Comme aucune méthode n'est parfaite + euh en ce qui concerne les manuels il y a toujours + trop peu d'exercices qui accompagnent un tel ou tel sujet grammatical s'il faut entrainer des structures + deux exercices ++ qui accompagnent le dialogue par exemple ou un texte + ne suffisent pas ++ même + même si je prends quelques exercices en plus dans le cahier ++ donc euh ++ j'essaye de + je fouille un peu partout + pour coller + en support + encore des trucs + que j'ai trouvé dans d'autres méthodes par exemple ++ (...) je colle + je fais une boule plus grande (*rires*) xxx quelque chose de nouveau + mais qui révise + ce qui est dans la méthode principale ou le manuel principal donc et + je cherche surtout des petites activités + qui + représenteraient + le petit pont entre euh ++ savoir et savoir-faire connaître et savoir-faire xxx euh mettre en action + donc euh + donc j'ai + j'ai souvent euh + remarqué que + tout le monde faisait hocher de la tête comme signe d'avoir compris + comme comprendre + donc euh les capacités passives + n'étaient pas encore + ne signifiaient pas qu'ils savaient utiliser + et il y a un GOUFFRE + qui les étonne très souvent + les apprenants j'entends (...) j'essaye de remplir ce ce cet espace entre + entre savoir comprendre et être capable peut-être de lire un texte et faire un exercice et + agir sans aucun support

CJ : Tu parles de l'oral là ?

EnLA : Oui

CJ : Quels sont les types d'activités dont tu parles ? Qu'est-ce que tu proposes à l'oral pour faire ce pont ?

EnLA : xxx je sais pas si ça s'appelle jeu de rôle + c'est pas + c'est pas forcément + je n'appellerai pas jeu de rôle parce qu'ils restent dans leurs rôles à eux + mais euh + mais euh + par exemple euh + dans le bouquin A tour de rôle où il y a des exercices A B + et puis je les mets à interagir en tandem + donc euh le jeu de règle + l'unique règle du jeu c'est qu'ils + qu'ils ne regardent pas sur la feuille de l'autre (*rires*) mais qu'ils + qu'ils échangent leurs informations uniquement en français ++

CJ : Sans support écrit ?

EnLA : Non + chacun a sa petite fiche + mais euh l'autre personne + a d'autres phrases ou d'autres informations donc ils sont obligés d'échanger des informations

++ donc il y a un petit tableau + par exemple décrire une personne + et euh sur + sur le euh + le petit tableau d'une personne il y a des informations que l'autre n'a pas

(...)

EnLA : Et puis euh je sais pas euh peut être savoir utiliser un support qui les fait agir

Q° : Est-ce que tu utilises des supports spécifiques pour qu'ils puissent parler ?

(...)

EnLA: Dans mon cas + il s'agit principalement des tout débutants ++ donc euh mes possibilités sont limitées + et c'que je suis obligée de faire c'est plutôt de limiter leurs fantaisies pour que + ça ne parte pas dans tous les sens ++ mais les + comment dire + canaliser leur fantaisie dans une direction (...) par exemple + j'ai + dans un vieux manuel + une vieille méthode en fait + il y avait toujours comme l'ultime but parmi les derniers devoirs qui faisaient une unité euh à la fin + il y avait toujours des images + et euh une situation + dessinée et euh et la question [Jouez] + donc que disent ces personnes + qu'est-ce qu'i peuvent dire + et ça m'gênait je ne pouvais utiliser parce que ça ne m'inspirait pas moi-même + ce devoir + parce que j'ai essayé + j'leur ai dit + j'ai pris euh mot à mot comme littéralement qu'est-ce qu'ils disent cette consigne voilà tout + essayez de + de jouer ++ et puis après + tout à coup j'ai compris + ah c'était pas les résultats ou c'qu'ils euh produisaient n'était pas c'que euh j'attendais + parce que euh ils ont commencé à me demander euh toute sorte de vocabulaire qui n'avait rien à voir des fois avec la situation et + on parlait très très très loin (*rires*) donc j'ai compris mais ++ il faut avant de commencer cet exercice de créativité + c'est de la créativité hein + créer un dialogue xxx + alors avant de commencer il faut vraiment ++ dire euh discuter tous ensemble ce qu'il y a à décrire dans les dessins + pour être sûr que tout le monde comprend pareil (...) + et puis + c'était facile + j'y avais jamais pensé par exemple

CJ : Donc de décrire l'image ensemble d'abord ça permet de cibler la tâche

EnLA : oui oui oui oui les choses que disent les personnages + et puis + et finalement + et finalement + mais + les auteurs de la méthode ne demandent rien d'autre que de reproduire les petites phrases dans les dialogues initiaux (*rires*) mais + mais il fallait du temps pour y arriver quoi + c'était bizarre + et comment organiser un devoir de la créativité + c'est euh ça consiste aussi euh + comment dire + limiter

Q° : Toi, quand tu demandes à tes étudiants d'être créatifs, tu leur donnes quand même des limites ou des contraintes ?

EnLA : Par exemple + en ce moment j'ai des problèmes avec une personne qui + invente toute sorte de jeux de mots + elle s'amuse + c'est sympathique + mais + elle ne maîtrise pas les structures basiques + et son texte est incompréhensible + mais il + il gaspille son énergie à fouiller dans le dictionnaire ++ xxx il ne sait pas utiliser les premières structures

CJ : Tu veux dire qu'il va chercher du vocabulaire en plus mais il n'arrive pas à savoir dans quel contexte les mettre ?

EnLA : Euh + il ne sait pas construire une phrase ++ il confond les genres + il n'utilise pas de prépositions + par exemple xxx la créativité + quelqu'un de très créatif (*rires*)

CJ : Mais il ne respecte pas les contraintes...

(...)

EnLA : c'est comme + il faudrait atteler la créativité ++

Q° : Des fois j'essaye de m'imaginer, dans 20 ans, si je suis toujours professeur de FLE, est-ce que je serai toujours aussi motivée, est-ce que j'aurai toujours autant d'idées ou pas ? De ton point de vue, après autant d'années d'enseignement, est-ce qu'il y a des moments où tu t'ennuies ou tu n'es plus trop motivée ou tu as l'impression de ne pas avoir d'idées ? Et si c'est le cas, comment tu dépasses ces difficultés ?

EnLA : Oui je n'sais pas (*rires*) ++ c'est pas un burn out total (*rires*) +++ ce qui me motive surtout peut-être c'est + étant en cours + j'ai en face de moi une très bonne compagnie + le public + j'apprécie beaucoup ce public que j'ai + des jeunes gens + assez homogènes niveau âge et + intérêts ouverture

(...)

CJ : C'est eux qui t'inspire des fois ?

EnLA : Oui

(...)

Q° : Quand tu as une difficulté quand tu prépares ou réfléchis à un cours, qu'est-ce que tu fais ?

EnLA : +++ (*rires*) parce que + j'ai beaucoup de supports + je fouille pas mal dans toutes sortes de + de sources ++ les grammaires + différentes + progressives et qui accompagneraient une méthode + alors + j'apprécie beaucoup + j'apprécie beaucoup les exercices qui sont dans La grammaire des premiers temps + je pense que c'est l'équipe de Grenoble qui les a créés et euh ++ et donc euh + mon problème c'est + comment tout ça rentre dans les limites que j'ai (*rires*)

CJ : Parce que t'arrêtes de me dire que tu fouilles, ça veut dire que t'as plein xxx

EnLA : La difficulté c'est de savoir trier

CJ : Au final, tu prends une décision ?

EnLA : Finalement je choisis + parce *que* (*rires*) en tête j'ai plein de trucs + mais + le choix est fait quand je suis en cours et ce que j'arrive à faire + c'est mon choix + alors + et je suis + à mon avis une ligne logique + un fil rouge

(...)

PARTIE 2

Sur les manuels utilisés

EnLA : Là remarque que je suis en train de te raconter + comment je travaille en fait ++

CJ : Oui + mais c'est ça qui m'intéresse en fait (...)

EnLA : J'ai commencé à enseigner ici à l'université avec + le Nouveau Sans Frontières + c'était la première méthode qui était accessible (...) j'avais plusieurs groupes mais euh j'utilisais le livre dans la salle de classe + avant y avait rien + y avait que des photocopies (...)

(...)

EnLA : Et c'est là avec cette méthode là que + j'ai commencé à aimer + cette + forme de l'histoire ++ ce format de l'histoire comme ++ série ++ une histoire avec les mêmes personnages donc tu peux toujours + référer + au début de l'histoire et + faire répéter [ah ah aujourd'hui ah ah maintenant il a disparu mais vous vous rappelez + lorsqu'au bureau il est irrité il a fait un burn-out]

CJ : Parce que c'est toujours les mêmes personnages qui évoluent dans toute la méthode en fait ?

EnLA : Oui + là-bas c'était par unité + c'est pas les mêmes personnages à travers toute la méthode + mais c'est + unité 1 tu as les comédiens + unité 2 xxx

CJ : Et tu suis les comédiens pendant toute l'unité ?

EnLA : Oui mais il y a que deux séquences + et ça fait beaucoup + parce que il y a + il y a d'autres + d'autres leçons aussi donc + les comédiens sont dans deux leçons mais + entre les deux leçons il y a encore (...)

Q° : C'est intéressant parce que ça me fait penser à la simulation globale. Tu connais ?

(...)

EnLA : Oui + on a essayé parce que + ça nous a paru vraiment intéressant + encore au lycée Descartes à l'école Descartes + nous avons essayé de euh + faire une + euh simulation + c'était le village + donner à chaque + chaque élève une identité + puis ça a démarré des fantaisies (*rires*) c'est vrai mais + c'était beaucoup de travail et difficile à gérer (...) nous avons dessiné les plans du village (*rires*)

(...)

EnLA : ça fait rigoler aussi + parce que ça donne des libertés ++ (...) parce que + oui + on n'est pas forcément très ouvert sur sa personnalité en s'exprimant en salle de classe

CJ : On a pas forcément envie de parler de soi oui + donc c'est plus facile de parler d'une personne qu'on a inventé ou créé oui (...)

EnLA : Et c'est pourquoi maintenant je me suis rappelée + le devoir de l'année dernière + M. m'a fait découvrir ma famille extraordinaire c'est + les Zexperts + je l'ai donné ils ont tiré au sort leur famille + et quelques + quelques personnes là maintenant dans ce groupe de quatre fois par semaine + ils utilisent euh + ils ont utilisé + ils ont rigolé avec les personnages (*rires*) effectivement bon [mon grand-père Charles Darwin il a 209 ans et il fait ça et ça et ça ++ nous nous entendons bien] (*rires*)

(...)

Q° : Au niveau des moments où tu prépares tes cours + est-ce que tu as des endroits ou des moments dans la journée que tu préfères ?

EnLA : (*silence*)

CJ : Non ?

(*rires*)

EnLA : Ah il me semble que je préfère préparer mes cours ++ le plus + je préfère le faire après + mes cours ++ tout de suite après + j'suis inspirée parce que + j'suis encore dans la + dans la vague ++ et je + je réfléchis au cours prochain + (*rires*) et c'est un peu comme si j'préparais post-coup + donc après le cours + je me rends compte parce que + je fais pas toujours ce que j'avais planifié + je change donc ya des activités qui prennent plus de temps que j'avais prévu ++ et puis ya des choses qui + n'ont pas été faites (...)

CJ : Tu préfères le faire là parce que t'es plus efficace ?

EnLA : Je pense que je suis plus efficace aussi ++ alors + le plus efficace je suis + je suis peut-être une heure avant mon cours

CJ : D'accord + le fait de savoir que tu as QUE une heure pour faire quelque chose ça te motive + de restreindre le temps euh la pression du temps euh comme motivation

EnLA : Oui oui + et l'inévitabilité

CJ : Oui de toute façon le cours est dans une heure donc il fait faire quelque chose (...)

Q° : Est-ce que ça t'ait déjà arrivé d'être à court d'idée ?

EnLA : ++ parfois j'oublie + j'invente des choses + et l'année suivante + j'aurai oublié + comment j'avais travaillé (*rires*) xxx par exemple oui + on peut facilement oublier une activité que tu avais fait faire à l'oral (...)

EnLA : il faudrait mettre à l'écrit après (...) oui par exemple j'utilise des + des choses qui sont dans le livre + donc c'est pas comme l'utilisation ciblée ou comment + c'est pas le but qui est marqué dans le livre mais + toi tu prends un truc et tu l'utilises

CJ : Oui tu décides de l'utiliser comme ça

EnLA : Oui oui oui + par exemple j'ai découpé la p'tite biographie + dans le carnet de voyage + dans Alter Ego Unité 5 + xxx la partie finale + qui ne représente plus + une leçon + mais qui est comme conclusion et il ya le top 10 ou le palmarès des célébrités préférées des Français + et il ya des biographies toutes courtes + mais je leur fais + ils devraient rédiger une biographie eux-mêmes + mais avant on est en train de ramasser + et ça se répète + pour les personnalités au moins + les exploits + donc le vocabulaire qui décrit quelqu'un [il a écrit il a publié il a triomphé il a eu un énorme succès] etc + mais c'est quand même limité + et avec ces 10 personnes + leur biographie j'ai découpé + je donne les fiches à chacun + et qu'ils se promènent dans la salle de classe + et échangent + donc + une personne lit la p'tite biographie et l'autre + je mets les dix noms au tableau + et devine de qui + en l'écoutant + il dit de qui

CJ : de qui on parle (...)

EnLA : oui + comme ça + c'est de la créativité non (...) et puis euh + des fois + il semble que + il ne faut pas chercher des trucs trop créatifs parce que j'ai découvert

+ que euh + à quel point par exemple les tout débutants + aiment répéter + les mêmes choses + c'qui est + par exemple on vient euh de voir la vidéo + d'écouter le texte + et puis je leur fais lire entre eux + et puis je passe le document sonore et ils répètent les mêmes phrases + et ils se corrigent + donc c'est comme ça qu'ils apprennent à prononcer + en fait + ils s'entendent

CJ : Ils s'entendent oui

EnLA : oui ils viennent de lire et puis + ils entendent dans le document vidéo + et ils répètent phrase par phrase + et ils comprennent [ah + ah là j'ai + j'ai fait différemment] + je fais confiance à leur autocorrection ++ parfois + c'est pas trop créatif ça (*rires*) + encore une chose que j'ai compris tout à coup + ah tiens ils aiment

CJ : Ils aiment faire ça oui

EnLA : oui et ça fait toute bête si tu disais à quelqu'un + arf je leur fais répéter en salle de classe tous ensemble + mais je fais pas que ça (*rires*)

(...)

EnLA : Mais toute sorte d'idées sont toujours bienvenues + (*rires*) + et par exemple hier + tu demandes comment + comment tu fais ou tu prends tes idées par exemple + je suis allée chez R. pour demander tiens je compte faire mais + la dernière que j'avais + j'avais quelqu'un + un ami français d'une étudiante qui venait en cours + qu'est-ce que je vais faire + je suis en train d'aborder invitation avec le + inviter accepter refuser proposer quelque chose mais + c'est les verbes modaux + et en même temps (...) en utilisant ces trois verbes dans les interactions et puis euh + j'avais localisé dans l'espace donc euh + la ville + indiquer l'chemin + les lieux dans la ville + j'ai + j'ai fait tout + j'ai organisé toute une série + et en discutant avec N. + j'ai formulé mes + la suite + d'action (...) donc ça peut aider quand tu parles

CJ : Oui t'es allée la voir pour un autre sujet du coup ?

EnLA : xxx oui c'est personne + ce Français + mais comme le groupe était petit chaque personne pouvait parler avec lui + mais tout d'abord + j'ai commencé dès le début comme + euh + c'est trop long pour expliquer (*rires*) mais j'ai profité de sa présence + je + j'ai dit à mon groupe + vous parlez avec votre partenaire dans la salle de classe avant ce qu'il ya + on va demander à S. ou comment il s'appelle + euh ce qu'il aime faire + donc ils ont révisé les activités et loisirs + donc + et il faut choisir une proposition un lieu où aller + ils devaient proposer un endroit + où aller + comme + pour dresser un programme + de la semaine pour + S.

CJ : dans quel contexte ? qui était ce groupe ?

EnLA : c'était un groupe de deuxième semestre + donc à l'université + un cours normal + mais avec un visiteur

CJ : Mais quand t'es allée voir N. xxx

EnLA : et puis j'ai demandé qu'est-ce que je vais faire ? comment profiter de sa présence

CJ : mais t'es allée voir N. pour lui poser cette question précise + qu'est-ce que je vais faire

EnLA : oui et + alors + on a discuté ensemble et puis + j'ai eu la + la suite + elle m'a dit [ah tu ne dois rien préparer + qu'ils préparent entre eux + avec leur partenaire dans la salle de classe] pa'ce que là + ils avaient répété comment ils allaient + proposer quelque chose + j'crois que je les ai fait travailler en paire + donc chacune + se disait + où aller xxx + et puis + chacun a pu parler avec S. + ils ont fixé + un rendez-vous ou + oui + un rendez-vous pour aller quelque part par exemple + au musée de l'imprimerie + au restaurant ++ mais inventer une telle série pour que ce soit logique et lié + c'est pas + ça ne vient pas de + de soi comme ça

CJ : oui ça vient pas comme ça en restant au bureau

EnLA : oui oui + il faut vraiment réfléchir + point par point + sur le déroulement +

CJ : oui comment

EnLA : xxx c'est raté par exemple ou + c'est pas aussi efficace

CJ : oui

EnLA : ça je trouve que ça a été réussi + mais après + là maintenant bientôt + j'aurais du mal pour me rappeler + comment est-ce que j'avais fait exactement

CJ : d'accord + donc faudrait pt'être écrire un journal euh + un journal de l'enseignant + après chaque cours + alors j'ai fait ça de telle manière etc +

Q° : Est-ce que quand tu prépares tes cours tu as l'habitude d'écrire ce que tu vas faire, d'avoir une trame ou alors tu as tout dans ta tête ?

EnLA : J'ai euh j'ai tout dans ma tête + mais ces derniers temps + je remarque que + de plus en plus souvent que ++ que c'est comme des vœux pieux + c'est trop + j'ai déjà trop d'activités qui ne rentreraient aucunement (*rires*) par aucune moyen + dans un cours + c'est comme + ça colle + parce que je sais déjà où il faut être à la fin du semestre + et j'essaye d'aller plus rapidement mais + c'est impossible + alors je fais comme toujours + je prends mon temps + je reste sur une activité + jusqu'à ce que j'ai un + un retour + du côté des apprenants + oui + oui + des + des fois comme + je connais les pages dans les livres et les numéros d'exercices (...) (*rires*)

(...)

EnLA : j'ai l'impression que mes cours sont préparés + en fait il faut chaque fois + avant mon cours je dois me rappeler + parce qu'il y a plusieurs groupes à la fois que j'ai + à des niveaux

(...)

Q° : Tous les ans tu as toujours les mêmes niveaux, ces idées que tu as déjà dans ta tête, est-ce que des fois tu prends le temps de te poser et de les changer ?

EnLA : oui + mon problème c'est que + je + j'aime trop les choses qui ont bien marché (*rires*) qui fonctionnent bien + que j'ai du mal à lâcher

1.4 Entretien 4 – EnSO

Nom fictif : Sophie	Statut : enseignante	Code : EnSO
Durée 34'	Date : 16/03/2017	Lieu : salle des professeurs
Appareil utilisé : dictaphone		

Q° : Qu'est-ce que c'est la créativité pour toi ?

EnSO : Mmm euh + créativité euh + créer son cours + tout simplement euh rajouter des documents en plus euh ++ toi tu décides c'que tu rajoutes en plus du cours du livre que tu suis par exemple + et puis euh peut être aussi rajouter quelque chose en fonction de + c'que les élèves veulent + c'qui les intéresse par exemple + et après bah euh créativité

CJ : En dehors de ton contexte d'enseignement, est-ce que tu l'associes à d'autres notions ?

EnSO : Oh bah tout ce qui + oui oui oui + l'art euh la création de bijoux + le dessin euh tous les trucs que je suis incapable de faire (*rires*) en fait + mais euh ouai la création de choses euh ouai manuelles + plutôt manuelles

CJ : plutôt manuelles ouai + plutôt dans l'artisanat

EnSO : ouai + exactement

(...)

EnSO : manuellement + après euh pour quelque chose au niveau du cours oui j'suis tout à fait capable et heureusement d'ailleurs (*rires*) euh de créer + de créer un cours moi-même de choisir mes documents en fonction des objectifs en fonction du niveau + en fonction du thème euh + de choisir aussi des + comment + des documents ou des des des + alors quand j'parle de documents ça peut être des vidéos ça peut être des chansons ça peut être euh n'importe quoi mais qui soient un peu aussi + différents de c'que les élèves ont l'habitude de + de voir des choses qu'ils connaissent pas plutôt

CJ : d'accord et par rapport au public que t'as là + pour toi qu'est-ce qui est différent pour eux + qu'est-c'qu'ils ont pas l'habitude de voir ?

EnSO : euhmmm ++ bah les vidéos de carambolage par exemple + euhmm ils ont + nan + c'est quelque chose euh le fait d'avoir une explication sur un terme français euh avec une image avec un dessin animé tout ça ils ont pas l'habitude euh faire des jeux + éventuellement aussi ils ont pas l'habitude non plus + et puis euh j'vais pas dire qu'ils ont pas l'habitude des chansons mais ils ont plutôt l'habitude des chansons classiques + Edith Piaff euh Jacques Brel euh bon bah leur donner une chanson de Grand Corps Malade par exemple ils ont pas l'habitude

CJ : oui c'est vrai qu'en plus j'ai fait Grand Corps Malade euh la semaine dernière (*rires*) ils connaissaient pas + mais ils ont écouté chez eux après + ils m'en ont parlé euh ouai ouai d'accord + oui donc original aussi sur le type de document euh original sur euh peut-être les savoirs culturels

EnSO : ben savoirs culturels et puis même parfois aussi tout simplement le + le thème + aussi parce que + c'est pas forcément euh la cr- fin c'est pas forcément

uniquement des choses qui peuvent être euh originales parce qu'elles sont amusantes euh parce que euh parce que c'est joli parce que l'histoire est sympa + non ça peut aussi être euh un sujet euh sérieux + un sujet taboo par exemple euh parler de l'homosexualité dans certains groupes par exemple ils en ont pas l'habitude et + c'est original en soi et c'est créatif mais c'est pas forcément très agréable non plus euh à discuter derrière par exemple

CJ : ah tu as testé

EnSO : j'ai testé ouai j'ai testé et c'est difficile en fait une fois qu't'as lancé ce genre de sujet + c'est difficile parce que toi il faut qu'tu restes plus ou moins neutre parce que le but c'est pas qu'tu prêches pour tes propres idées + mais il faut aussi savoir réceptionner les opinions de chaque personne + et quand t'as une femme de 35-40 ans qui te dit que [non mais ces gens-là il faut les envoyer à l'hôpital faut qu'ils se soignent ++] euh il faut pouvoir rester stoïque et pouvoir dire que tous les goûts sont dans la nature voilà et qu'on est pas là pour faire un débat mais on est là pour pratiquer le français + c'est pas toujours facile (...) pis la créativité des fois c'est aussi pouvoir réagir sur le moment justement comment tu fais pour réagir de la bonne manière sans euh bah sans blesser les uns et les autres sans faire un jugement de valeur + c'est aussi ça j'pense la créativité + savoir réagir

CJ : donc la créativité elle agit aussi en plein dans la classe

EnSO : ouai

CJ : pas que dans la

EnSO : pas que dans la préparation j'pense non + ben non parce que tu peux aussi tout simplement + imagine t'as prévu un cours + et puis un élève te pose une question sur euh j'en sais rien une notion de grammaire ou un autre notion culturelle + et tu vas partir en explication ou en + ou en débat ou autre chose et tu fais complè'tement + une chose complètement différente de ce que t'avais prévu ++ bah il faut pouvoir sur l'moment ok bah euh alors on parle de ça qu'est-c'que j'possède comme documents sur le sujet qu'est-c'que j'pourrais leur montrer comment est-c'que j'peux amener un débat comment est-c'que + donc ouai ça peut s'faire sur l'moment aussi oui

CJ : mais alors ce serait carrément même pas envisager de revenir à c'que t'avais prévu au début c'est + sur l'moment se dire tiens on va partir comme ça

EnSO : si + si si bah une fois d'temps en temps tu peux partir euh un peu comme ça mais après dans la mesure où t'as quand même un + un programme à respecter + et une limite de temps à respecter aussi + bon bah tu peux l'faire une fois + la deuxième fois faut trouver un moyen pour recentrer la conversation euh sur le sujet de départ quand même

Q° : Alors tu me disais tout à l'heure « savoir créer à partir du manuel », tu travailles à partir de quel manuel ?

EnSO : euh j'ai + des classes avec euh Nouveau Rond-Point 3 + pour le B2 + j'ai des classes avec euh + euh Edito + Edito pour le B2 et le B1 aussi + et puis euh pour le C1 + euh pour le C1 j'ai pas d'manuel c'est moi qui crée tout moi-même + et euh ++ bah en fait c't'année j'ai des B1 des B2 et des C2 en fait + en termes de groupes

(...)

CJ : et alors comment tu t'organises par rapport à ça euh quand tu dis créativité par rapport à ces manuels là ça veut dire xxx

EnSO : bah ça dépend + en fait ça dépend du manuel par exemple si on prend Rond-Point + bon Rond-Point y'a cinq double-pages + donc euh nous concrètement nous si on s'cale sur la durée de temps cinq double-pages il faut qu'ça tienne pour euh un mois donc euh huit cours + ça veut qui ++ bon c'est un peu négatif c'que j'avais dire mais je suis obligée + de rajouter des ressources en plus que ce soit d'la compréhension orale que ce soit d'la compréhension écrite donc là j'ai besoin + c'est même plus une question d'être créatif c'est qu'j'en ai besoin + euh après pour Nouvel Edito le livre il est déjà bien complet + mais ça peut être ça peut être par exemple pour euh les pages de vocabulaire + au lieu de leur dire bon bah vous lisez le vocabulaire à la maison et pis voilà + bah c'est par exemple leur dire euh ok donc tout l'monde lit l'vocabulaire à la maison et puis la prochaine fois on voit c'que vous avez compris + et c'est faire un jeu par exemple un de d'vinettes ou un jeu de time's up par exemple + avec le vocabulaire + pour le réutiliser c'est un peu différent + euhm après euh le fait d'avoir un livre bien complet aussi ça permet de + parfois ne pas faire toutes les activités et choisir + mmh celles qui les plus mmh pas forcément importantes mais euh + les plus adaptées ou les plus euh j'avais pas trouver l'mot

CJ : les plus adéquates

EnSO : ouai ++ euh mais ouai globalement c'est soit rajouter soit euh modifier soit faire euh pas forcément suivre le guide pédagogique mais se dire que tient j'commence par la page euh 3 au lieu d'commencer par la page 1 parce que dans ma tête j'préfère faire comme ça comme ça comme ça euh parce que pour moi ça marche mieux ou parce que pour mon groupe ça marche mieux aussi

(...)

Q° : Une activité orale pour toi c'est quoi ? Et est-ce que tu réutilises des activités orales proposées dans les manuels ou est-ce que tu les crées toi-même ?

EnSO : Euh bah pour le niveau B2 par exemple c'est plutôt du débat + euh en général euh en général j'prends les débats du + j'prends les débats du livre tout simplement + après euh toujours pour un niveau B2 si j'veux réviser un point de grammaire + j'peux très bien prendre le jeu de Speech et leur faire raconter des histoires + en utilisant l'point d'grammaire + euh après pour les niveaux A1 A2 ça va plutôt être euh du jeu de rôle + donc soit + y'a des jeux d'rôle qui sont proposés dans les livres + mais moi j'me cale plutôt sur les jeux de rôles euh qui sont proposés + fin qui sont d'mandés pour le DELF + donc euh aller au restaurant à la poste euh voilà euh ++ j'ai pas besoin de créer en plus en fait parce que c'est déjà euhm c'est déjà proposé en fait euhm là où tu peux euhm ++ alors c'est pas d'la création mais c'est quelque chose qui a été créé par le site des des Zexperts + euhm par exemple pour le niveau C1 là on va commencer la le thème du travail + donc euh les entretiens d'embauche euh les discriminations au travail fin ce genre de choses-là donc j'ai cherché des documents que j'avais leur proposer et euh sur le site des Zexperts ils ont proposé une activité justement de passer des entretiens d'embauche + avec des fiches avec que des + que des curriculum vitae de monstres + faut qu'ils remplissent en fait eux-même avec c'qu'ils pensent que j'sais pas moi Frankenstein doit avoir fait comme études pour être un effrayeur professionnel et tout l'monde postule à la même annonce + pour effrayer les enfants + et euhm chacun est soit candidat soit jury + donc ils sont dans les deux positions en même temps et euhm et à la fin on choisit la personne qui correspond pour le poste + selon

eux + en fait + ça c'est d'la créativité mais c'est pas la mienne + c'est la créativité d'autres personnes

CJ : euh oui mais y'a une phase de recherche avant quand même pour trouver l'activité

EnSO : oui + oui oui oui + tout à fait

CJ : p't-être t'avais une idée quand même de c'que tu + fin + tu cherchais quelque chose en tout cas euh pour faire un entretien d'embauche

EnSO : pour faire un entretien d'embauche et euh + chance j'ai trouvé ça et j'me suis dit que ah ouai j'aurais pas pensé à ça + ça change

CJ : est-ce que du coup tu l'prends tel quel ou est-ce que tu l'adaptes + fin la trame que tu viens d'm'annoncer

EnSO : là j'vais la prendre telle quelle + j'vais la prendre telle quelle parce que je sais qu'c'est un groupe + qui + euh + qui aime jouer + qui a pas d'problème pour prendre un rôle + donc là c'est pas un soucis + si j'voulais faire la même chose avec des fonctionnaires par exemple + j'prendrais pas des monstres + j'prendrais euhm j'en sais rien moi euh des présidents d'la République par exemple ou euh des + des ministres ou euh des diplomates + j'adapterais quand même

CJ : oui euh plus dans leur euh domaine

EnSO : un peu plus formel un peu plus + un peu plus sérieux entre guillemets si on veut

CJ : ok pour s'caler sur leurs euh objectifs

EnSO : ben sur leurs objectifs aussi + oui voilà + voilà

CJ : ton groupe de C1 c'est un groupe assez divers au niveau du profil

EnSO : bah y'a tous les âges + bon y'a deux garçons pour euh combien + pour huit filles + (*rires*) donc euh le pourcentage masculin est quand même fortement réduit + mais euh oui au niveau des + des métiers c'est assez diversifié au niveau des centres d'intérêts c'est assez diversifié aussi et euh bon c'est des gens assez timides et il faut quand même les pousser mais + quand on fait un jeu + ils sont réceptifs + faut simplement savoir leur présenter et les motiver (*rires*) pour que ça devienne justement

CJ : oui ça me + ça me fait penser à un d'mes groupes aussi de B1 avec qui j'ai un peu du mal mais hier j'ai + je sais pas j'ai dû trouver le bon moyen de m'adresser à eux et ma + euh simulation de conseil municipal a marché (*rires*) j'ai soufflé

EnSO : bah voilà

CJ : parce qu'ils ont + on a enfin ri fin enfin partager un truc quelque chose au niveau des émotions entre guillemets entre nous et c'était bien

EnSO : bah voilà mais c'est pour ça qu'c'est important la manière dont tu amènes les activités aux élèves en fait + si tu l'amènes de la mauvaise manière ça peut pas marcher + le problème c'est qu'on maîtrise pas forcément toujours

CJ : bah oui du coup comment tu décrirais la bonne manière

EnSO : j'en sais rien + j'en sais strictement rien en fait ça peut + parfois ça peut marcher simplement avec le thème + parfois ça peut marcher avec euh une blague parfois ça peut marcher + simplement parce que ah ouai on veut réviser le passé composé donc euh allez on y va + et parfois tu peux + essayer de rendre ça le plus attractif possible + et pppff tu fais un bide complet ++ y'a pas de méthode j'crois c'est + nan

CJ : ouai c'est faut trouver fin faut s'adapter à son fin faut

EnSO : faut s'adapter à son groupe ouai + mais parfois même en connaissant ton groupe euh

CJ : ouai xxx pis ça s'trouve des fois ça vient p't-être même de toi ce jour-là t'es pas euh comme d'habitude

EnSO : ouai possible + possible

Q° : Quelles seraient pour toi les difficultés principales qu'un enseignant de FLE à l'étranger rencontre ?

EnSO : Euh ben déjà la différence de contexte d'enseignement parce que euhm j'prends par exemple l'Inde euh en Inde ils sont habitués à avoir un cours magistral + donc c'est le prof qui parle + et euh ils prennent des notes ++ donc euh quand toi prof de langue tu arrives et tu veux les faire parler ben c'est un peu la croix et la bannière + c'était la croix et la bannière très honnêtement ++ euhm pour euhm pour la Russie y'avait pas trop de difficultés particulières c'est juste que j'étais jeune et qu'je savais pas comment faire et que bah c'était la première expérience et que j'étais un peu perdue + et ici on va dire que euhm les difficultés principales c'est aussi le manque de parole + mais là ça vient pas du contexte d'enseignement ça vient plutôt de la culture en fait + c'est des gens réservés + c'est des gens qui n'aiment pas se mettre en scène + et c'est des gens qui n'aiment pas le débat ++ donc euh ça + ça finit par se mettre en place + mais ça prend du temps + ça prend vachement de temps + et ajoute à ça par exemple euh un niveau euhm un niveau débutant ben la barrière de la langue euh ça joue parce que euh même si on peut réussir à passer par l'anglais par moments pour se faire comprendre surtout au début du niveau A1 + bah tous les //apprenants// qu'j'avais en classe maîtrisaient pas forcément l'anglais par exemple + donc ça c'est compliqué aussi

Q° : Et comment tu fais alors ?

EnSO : ben euh souvent euh pour ceux qui avaient compris j'demandais parfois qu'ils expliquent dans leur langue maternelle euh ou alors ben tu t'mets en scène + tu mimes + tu montres des images + tu fais des bruits + tu deviens un clown en fait + pour te faire comprendre + y'a pas beaucoup d'autres solutions malheureusement euhm ouai

(...)

Q° : Quand tu parlais des jeux tout à l'heure pour réactiver un point linguistique à l'oral, est-ce que tu mets des contraintes en plus des règles déjà établies ?

EnSO : Non j'essaye de mettre le moins de contrainte possible parce que sinon ça les bloque + ça les bloque et + et ils veulent pas parler ++ donc euhm + les contraintes sont relativement simples + elles sont vraiment simples euh + et en général ils ont la contrainte sous les yeux euh ils ont du temps pour se préparer + j'commence jamais un jeu là comme ça de but en blanc + j'explique c'qu'on fait

comment ça va s'passer + ils ont leurs contraintes + j'les laisse réfléchir deux minutes à peu près voilà euh histoire de mettre ça en marche dans leur tête + et après on y va

CJ : t'aurais un exemple ?

EnSO : (...) et bah euh on reprend euh l'exemple du passé composé et d'imparfait + d'accord avec Speech + euh j'avais commencer un premier tour euh un premier tour de table déjà + j'avais leur donner un + mini-travail en groupe + c'est-à-dire que j'avais leur donner des cartes + ils vont être par groupe + et j'leur dis ok racontez-moi + une histoire au passé + petite histoire vous avez six cartes voilà petite histoire au passé chacun présente son histoire + fin chaque groupe prépare fin présente son histoire + donc en général moi j'essaie d'écrire les grandes lignes principales de l'histoire + et après on essaie de dire par exemple euh tiens est-ce que le passé composé ou l'imparfait il est à sa bonne place + pourquoi + est-ce qu'on aurait pas pu l'dire autrement est-ce que l'expression temporelle ici elle est correcte est-ce qu'on aurait pas pu dire autrement + ok ça va pour tout le monde + ok + maintenant en grand groupe euh j'mets une pile de cartes avec passé composé imparfait passé composé imparfait + et en fait ils tirent + fin au fur et mesure qu'ils tirent les cartes euh ils ont un temps + à utiliser pour leurs phrases + et en même temps ils ont une carte avec une image pour continuer l'histoire qui vient d'être débutée (...) mais ils ont déjà eu le mécanisme de raconter une histoire + ils savent déjà quel temps ils doivent utiliser + c'est juste la contrainte du thème et la contrainte de l'un des deux temps à utiliser (...)

Q° : Par rapport à ton cours de C1 pour lequel tu dis que tu es obligée de tout créer par toi-même, est-ce que tu pourrais décrire un peu le moment où tu prépares ton cours ? Le processus dans lequel tu es engagée ?

EnSO : euh + en fait j'prépare pas une heure et demi par une heure et demi + j'prépare thème par thème + par exemple + attends je vais sortir ça puisque (*elle sort son cahier de notes pour ses cours*) euh euh bon + on va prendre le travail + par exemple j'ai listé des thèmes + j'ai listé des thèmes et euh j'leur ai demandé la première chose qu'on va faire aujourd'hui par exemple comme on commence le thème + euh j'leur ai demandé de réfléchir aux qualités nécessaires + pour faire leur travail + et aux difficultés principales qu'ils rencontrent + dans la vie de tous les jours + et en parallèle de ça j'avais leur demander d'me présenter leur parcours d'études + c'qui ont fait pour devenir + c'qui sont aujourd'hui + euhm mais ça par exemple tout dépend en fait d'la manière dont et d'leur envie de discuter + ça peut prendre dix minutes comme ça peut prendre trois quart d'heure en fait + selon euh + selon si ils ont envie de causer ou pas ++ et euh après euh après y'a plusieurs euh y'a cinq autres points + cinq autres mini-thèmes à l'intérieur + y'a la parité + y'a les métiers un peu bizarres + y'a les règles pour postuler à l'entretien d'embauche + y'a la harcèlement moral et y'a euh tout c'qu'est les les les études les meilleures études pour avoir le meilleur emploi + donc j'suis partie de c'thème-là en fait + et à partir de ça + j'ai commencé à chercher mes documents en fait ++ et euh en fait c'est plus de la recherche plutôt qu'de la créativité en fait + par exemple une fois qu'ils ont terminé + leur présentation de parcours + en dix ou en quarante-cinq minutes + on va enchaîner sur la parité ++ et euh pour ça j'ai un document une compréhension orale sur la parité euh + dans la marine + dans la marine française + pour dire que les femmes ne peuvent toujours pas travailler dans les sous-marins + enfin techniquement elles peuvent depuis janvier 2017 + mais j'sais pas si ça s'fait + et euh à partir de ça leur montrer quelque chose qu'ils n'connaissent pas par exemple

un épisode de Un gars une fille + ça ils connaissent pas + on est au bureau de Jean et elle vient l'aider dans son travail + et bah bah voilà la parité comment ça marche là dans le sketch + qu'est-ce qu'y'a d'positif qu'y'a d'négatif + qu'est-ce que vous avez-vous comme expérience sur ça par exemple

CJ : mais alors les thèmes que tu as sortis là c'est des thèmes auxquels t'as pensé toi

EnSO : c'est des thèmes auxquels j'ai pensé moi + c'est des thèmes que j'avais faire avec eux euh tu vois j'avais leur demander de chercher un métier original + j'avais leur demander de me trouver les règles d'or pour euh un entretien d'embauche + qu'est-ce qui faut faire qu'est-ce qui faut pas faire

CJ : donc tu pars toujours d'un thème

EnSO : j'pars d'un thème oui

CJ : et c'est l'équivalent d'un thème d'unité de manuel

EnSO : non + c'est plus court + en général j'fais en sorte que ça dure quinze jours à peu près + parce qu'après ils s'lassent

(...)

EnSO : c'est pour ça qu'moi j'préfère trouver mon thème et mes sous-thèmes tout de suite + en fait + comme ça je suis plus à m'demander euh quel thème j'dois chercher j'en suis à m'demander quel matériel j'dois trouver

CJ : ça t'arrive jamais d'avoir envie de partir d'un document parce que t'aimes bien c'document là + fin j'veux dire tu l'trouves pédagogiquement ou en termes didactiques intéressant

EnSO : si + si mais il faut qu'soit ça s'inscrive dans l'unité qu'jsuis en train de faire + soit qu'j'ai du temps en plus pour pouvoir le faire

CJ : mais pour le C1 t'as pas de manuel mais est-ce que tu t'inspires de la progression d'un manuel

EnSO : non + non non + (...) on pouvait suivre Alter Ego 5 si on voulait + euh moi Alter Ego 5 il me + ça m'étouffe + et puis il est plus vraiment à la page + donc c'que j'ai fait en fait + le premier cours c'est que j'ai demandé à ms élèves quels étaient les thèmes qui les intéressaient ++ et à partir de là + euh j'les ai testé aussi à l'oral et à l'écrit pour voir quels point de grammaire il fallait réviser + et en fonction d'ça en fait j'me suis fait une grosse liste de gros thèmes + et je sais que + et je sais qu'il faut qu'j'fasse euh + par exemple là qu'est-ce qu'on a fait depuis janvier (elle montre son carnet) ++ on a fait la langue française par exemple + en termes de gros thèmes + la langue française euh et la littérature + toi t'étais là pour la littérature (...)

EnSO : et tu vois pour la langue française en sous-thèmes j'avais les anglicismes l'argot la langue de bois les expressions imagées les dictons les proverbes euh et puis le vocabulaire politique + par exemple

(...)

1.5 Entretien 5 – EnJU

Nom fictif : Julie	Statut : enseignante	Code : EnJU
Durée 54'	Date : 16/03/2017	Lieu : salle de classe
Appareil utilisé : dictaphone		

Q° : A quoi te fait penser le terme créativité ?

EnJU : bah la première chose au départ ce serait originalité + alors mais + finalement c'est pas fin j'pense pas que ce soit vraiment ça parce que créativité + c'est vraiment y'a l'idée de création de construire quelque chose ++ qui n'est pas vivant + et le rendre vivant à partir de choses qui existent déjà

CJ : alors construire quelque chose qui n'est pas vivant

EnJU : construire de l'inexistant à partir de l'existant

CJ : d'accord ouai

EnJU : ouai + ça c'est la créativité + c'est avoir plein d'choses sous les mains et mettre tout ensemble et + tadam + et ça fait un chef-d'œuvre j'ai quelque chose

CJ : d'accord + alors un chef-d'œuvre du coup c'est dans quel domaine + à quel domaine tu fais référence

EnJU : ou alors j'pense pour tout + l'art dans l'FLE dans + pour les étudiants pour les profs + pour tout en fait + même chaque jour euh + dans nos activités tâches quotidiennes

CJ : ouai la créativité est partout

EnJU : (*rires*) ouai moi j'vois de la créativité partout (*rires*)

Q° : Que penses-tu de la citation suivante : « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » .

EnJU : +++ oui xxx justement cette création de nouveau + des choses déjà existantes + mais tu apportes + quelque chose + après + de ces choses existantes tu fabriques quelque chose de nouveau

CJ : donc pour toi le contexte ce serait les choses existantes déjà

EnJU : ouai peut être

(...)

Q° : Si on revient sur le domaine du FLE, pour toi, la créativité elle touche qui et comment ?

EnJU : ouai + alors déjà au départ j'pensais qu'ça s'limitait aux apprenants + la créativité + et finalement après j'ai réfléchi un peu plus et même tu sais quand tu m'as parlé du sujet de la créativité + j'me suis dit mais attends mais + ça + pour les profs c'est la même chose + pour les enseignants ça les touche eux aussi + parce

que + du coup bah + la créativité tu fournis plein de ressources euh à tes apprenants + plein d'outils + et eux à partir de ces outils ils vont s'en servir pour pouvoir créer le comme t'as dit le nouveau donc créer la langue le langage leurs phrases leurs euh façon de penser et euh pour les enseignants + j'pense que c'est la même chose parce que + pour créer un euh un cours + le cours n'est pas existant + donc t'as besoin d'aussi d'plein d'ressources de plein de choses autour de toi pas forcément ressources papiers hein ça peut être des échanges avec + des + des collègues ou tu vois des choses comme ça ++ et à partir de ça tu vas construire quelque chose de nouveau qu'tu vas présenter à tes apprenants

(...)

Q° : Est-ce que tu penses que l'originalité de l'activité va motiver l'apprenant ?

EnJU : bah alors du coup si on part de l'originalité + quand on parle de créativité si on part sur le + synonyme + fin synonyme originalité ++ en fait ça dépend + par exemple si tu proposes une activité qu'tu penses originale ++ ça dépendra comment tu vas l'amener en fait ++ ça veut pas dire que + tu vas balancer ton activité super originale + tu vas la balancer comme ça + sans consignes sans rien + et c'est pas pour autant qu'derrière je pense que tes élèves seront créatifs seront motivés en fait ++ j'pense qu'ils ont besoin de consignes de guidage pour être créatifs

(...)

Q° : Comment tu amènes une activité d'expression orale ? Quels types de contraintes ou de consignes tu donnes et en fonction de quoi ?

EnJU : +++ euh j'réfléchis à un exemple concret +++ ah oui + bon + déjà j'pense que ton expression ton activité d'expression orale elle doit v'nir de quelque part + elle doit pas arriver quelque part (*rires*) j'pense qu'avant ils ont dû avoir le lexique les ressources etc + euh moi souvent j'écris la consigne au tableau + je pose le cadre + par exemple euh + vous êtes euh c'était sur quoi le mécontentement ah oui il fallait que + c'était une séquence sur exprimer son mécontentement truc comme ça fin euh porter euh porter réclamation fin des choses comme ça + et j'leur ai demandé à l'oral d'imaginer + parce que avant ils avaient écouté des audios euh sur podcast français facile euh des personnes euh en contexte dans un restaurant dans un hôtel ou je sais pas quoi + et à chaque fois t'avais un client ou un des personnages qui euh se plaignait de quelque chose + donc moi je leur demandais de reproduire ça + euh avec une contrainte c'était euh à chaque fois j'leur donnais un mot + et ils devaient se plaindre par rapport à ce mot + ils devaient imaginer une scène + donc par exemple j'avais mis euh des toilettes j'avais mis euh un morceau de verre + j'ai mis etc + donc après j'leur ai tout de suite au tableau projeter [vous imaginez la situation vous vous plaignez quelque chose ne vous plaît pas + euh imaginez le dialogue ou la scène en fonction du mot que vous avez +] euh ensuite j'ai mis euh à peu près combien de temps ils devaient euh temps de préparation + combien de temps euh de passage + oral + et + est-ce que j'leur ai mis une autre contrainte mmmmmh non

CJ : cette expression orale elle était en lien avec des euhm fin des compétences particulières fin des compétences linguistiques pragmatiques socioculturelles (...) est-ce que tu voulais leur faire réappliquer un point linguistique que t'avais vu avant ou c'était plus libre

EnJU : aah oui + ah attends c'était quoi déjà + on a fait quoi + parce que juste avant on avait discours rapporté ++ et là c'était quoi +++ non c'était plutôt du lexique en fait + c'était du lexique + parce que juste avant on avait vu porter réclamation à l'écrit +

et pour moi euh je sais très bien qu'c'est pas quelque chose qui les intéresse + donc en fait on a vu ensemble comment porter réclamation etc + la tâche finale aussi c'était vraiment écrire une lettre ++ euh pour porter réclamation et moi j'ai pas voulu focaliser là-d'ssus j'ai voulu m'focaliser sur l'oral parce que c'est plutôt à l'oral qu'on s'exprime et eux ils s'déplacent souvent à l'étranger etc + c'était plutôt un dialogue euh compétence communicative + en réemployant le lexique vu euh précédemment + et en même temps bien sûr qu'ils ont réutilisé plein de choses euh qu'on a vues précédemment + c'est évident + mais pour moi c'était pas mon + mon objectif

(...)

Q° : Parmi toutes tes expériences en FLE, quelles sont les difficultés que tu as rencontrées ? Comment tu as réussi à les dépasser ?

(...)

EnJU : alors justement + un problème que j'ai maintenant + qui n'est pas encore résolu + qui est comme tu dis l'infini des ressources + et justement la créativité encore une fois + parce que + c'est bien t'as plein de trucs existants + mais pour construire ton truc bah là t'as trop de choses + et ça te perd dans + dans ta création + dans ta + oui + dans ta création préparation de cours parce que tu sais pas quoi choisir + et moi ça m'perd à chaque fois + ben j'avais taper par exemple un truc sur internet + j'avais trouver une ressource + qui m'intéresse + et pis après j'vois en dessous + ben non y'en a une autre ah ouai celle-là elle est trop cool et pis celle-là aussi + du coup j'sais plus laquelle choisir et au final ma structure de cours est + sens d'ssus d'ssous + j'arrive plus à + reprendre quoiqu'ce soit + donc en fait euhm + c'qui m'manque aussi c'est une certaine euh structure + limite + parce que ça j'avais vu aussi parce que + moi aussi j'ai fait un truc sur la créativité euh à l'oral + pour mon master + et j'avais vu et c'qui est vrai c'est que la créativité c'est pas la liberté en fait + c'est euh + le respect c'est imposer des consignes des limites et c'est totalement vrai et que là dans + j'suis toute seule + fin euhm et j'suis un peu perdue parce que j'ai plein d'choses autour de moi qui existent mais je sais pas comment les utiliser

CJ : ouai t'arrives pas à faire un choix

EnJU : ouai c'est ça + et donc c'est pourquoi moi j'trouve que + le responsable pédagogique les personnes comme ça + sont super importantes car elles ont besoin de t'imposer un cadre + pour qu'tu puisses toi après t'y retrouver et euh + suivre ton fil conducteur + savoir euh vraiment trier les informations etc quoi

(...)

Q° : L'IFE propose de suivre certains manuels, tu as un manuel particulier pour chaque groupe ?

EnJU : ouai + pour les adultes + comme certains de mes collègues euh on a Rond-Point + euh pour les ados on a + Adosphère + et pour les enfants + j'ai pas de manuel

(...)

Q° : Est-ce que les manuels t'aident ? Est-ce que cette contrainte t'aide ?

EnJU : ouai + ouai + ouai ouai + elle est + pour moi ça m'aide vachement parce que du coup t'as vraiment le fil conducteur + tu sais vers quoi tu tends et euh ça ça t'aide vachement + ça t'économise du temps aussi + mais euh après le Rond-Point + j'le

trouve bien parce qu'il est pas trop fourni + et euh ça t'permet d'ajouter toi-même des choses + et tu t'servir bien sûr euh de leurs + de leurs documents + mais c'qui est bien c'est qu'ils sont pas tous connectés les uns aux autres

CJ : oui d'accord

EnJU : tu vois tu peux les traiter euh à part + après c'que j'lui reproche c'est par rapport à la progression + au niveau des connaissances etc euh + j'le trouve pas assez euh comment dire + fin moi en temps que prof il m'aide pas suffisamment quoi ++ en support + du point de vue des connaissances + plutôt grammaticales il m'aide pas du tout j'le trouve pas assez euh j'sais pas comment dire ++ euh j'le trouve assez évasif

CJ : du coup même pour les apprenants t'es obligée de + te fournir sur internet ou ailleurs

EnJU : ouai par exemple la grammaire euh + la grammaire progressive + j'regarde ça + j'regarde sur internet + mais oui certains d'mes élèves ce sont + ce sont plaints + du livre + parce qu'il y'avait pas assez de + pour eux hein de contenu

(...)

EnJU : après j'crois fin + après moi c'est + c'est pas vraiment la méthode dont j'ai besoin c'est en fait vraiment le + un référentiel en fait + clair + parce que ça pourrait très bien être le référentiel + parce que là l'référentiel c'est quand même la méthode + fin la progression d'la méthode Rond-Point + mais ça pourrait être un truc fait par euh l'Institut + spécialement et voilà + j'm'en accommoderais très bien c'est + c'est vraiment juste ce support + cette aide pour te guider justement à créer quelque chose euh ton cours + c'est seulement ça + parce que on te lâche comme ça mais ++ t'es perdue quoi euh + c'est comme tes élèves + tu leur dis bon bah voilà on a fait ça + allez maintenant allez hop c'est parti j'sais pas vous faites un truc comme ça euh

CJ : faites un texte

EnJU : voilà c'est ça euh (*rires*) faites un texte + ou un truc sur la santé voilà + on a vu la santé euh vous euh

CJ : vous parlez d'la santé xxx

EnJU : voilà + non mais c'est ça + comment tu veux euh non non faut vraiment qu'ce soit et ++ là pour l'moment moi c'est ma grosse difficulté + et parfois j'essaye de m'mettre comme un p'tit t'sais un p'tit coup d'fouet et m'dire ttth euh rappelle-toi tes cours + c'est tac tac tac tac tac tac + allez hop tu fais comme ça + et j'me force du coup à vraiment suivre + à reprendre à arrêter d'fouiller sur internet + et dire putain tu veux aller jusqu'à ça + ok tu remontes p'tit à p'tit + allez et hop tu t'forces après + à remplir les cases avec des documents qu't'as trouvé quoi

Q°: Tu te bases sur quelle méthodologie ? C'est une méthodologie que tu as eu pendant ton master ? Quelle était la trame recommandée ?

EnJU : tu veux dire est-ce que c'est de l'actionnel ou du communicatif des choses comme ça ou

CJ : euh +++ alors oui déjà est-ce que tu + mais t'es certainement orientée communicative/actionnelle parce que c'est c'qui s'fait maintenant mais est-ce que en méthodologie par exemple on te recommandait une manière de procéder pour

organiser toute une séquence ou tout un chapitre par exemple + ou est-ce qu'on s'concentrait sur euh juste la séance ou euh

EnJU : euh non + on nous disait pas comment la construire + on savait comment c'était + comment étaient disposées les séquences tu sais objectifs pragmatiques linguistiques blablablalbla + à la fin t'as une tâche finale etc + mais comment s'y prendre + non + moi c'est moi avec xxx dans l'approche actionnelle et tout ça et + je sais pas si j'fais de l'actionnel vraiment ou quoi + mais j'veux dire euh c'est à partir de là où je sais comment j'veux faire + et moi ça m'aide personnellement + j'sais où j'vais en m'disant ok ma tâche finale c'est ça + d'accord c'est tel gros objectif + bien + et après euh j'ai fait une recherche déjà euh sur toutes les ressources qui m'intéressaient hop j'ai tout sélectionné et après j'me dis bon ben + objectif pragmatique linguistique blablalbla et après j'prends chaque document et euh j'me dis bon bah là-d'dans j'peux trouver ça là d'dans j'peux trouver ça et voilà + j'peux leur apporter tel outil avec ce document tel outil avec un autre et

CJ : donc en fait toi quand tu commences à préparer un cours tu penses en chapitres fin en unités du manuel

EnJU : ben souvent euh + j'regarde l'objectif du manuel + j'vais à la fin + j'regarde la tâche finale + elle me plait elle me plait pas + j'la change euh j'la change pas + et après euh je reviens + j'repars sur mes objectifs j'regarde les différents documents dans l'manuel c'qu'ils peuvent m'apporter + oh putain lui il est p't-être bien pour le subjonctif oh bah lui il est bien p't-être pour ça ça j'peux en tirer ça et après j'fais comme ça + j'organise

(...)

Q° : La méthodologie que tu as eu en master, est-ce une ressource maintenant ? Ou est-ce que des fois tu trouves qu'elle te bloque ?

(...)

EnJU : bah j'pense que j'ai choisi cette méthode parce qu'elle me convenait en fait + et + j'ai euh j'ai pas fin + ça me convient en fait + y'avait plusieurs méthodes + ils ont montré différentes manières + j'sais que j'avais des camarades qui construisaient ça autrement + j'me l'suis + fin + fin tout c'qui nous on donné j'me l'suis approprié et c'est moi qui m'suis ++ créer ma propre façon de préparer mon cours en fait + ils nous ont pas + ils nous ont pas vraiment imposé + ils nous ont vraiment dit ben voilà avant c'est des objectifs euh généraux fin vos objectifs intermédiaires + mais ils nous ont pas dit vraiment comment procéder + euh est-ce qu'on doit partir de la fin est-ce qu'on doit partir du début euh ouai + j'ai vraiment pris quelque chose qui me convenait

(...)

EnJU : (...) pour moi il faut qu'je vois le final + faut voir le but + faut qu'je sache où j'vais + j'ai mon but + ok + ben j'ai plus qu'à + maintenant je sais quel euh compétences ils doivent acquérir + donc voilà j'ai un document ici qui m'apporte ça j'ai un autre document qui m'apporte ça allez hop j'les mets comme ça + et à la fin j'suis sûre que euh + ils ont les outils nécessaires pour euhm

CJ : pour faire la tâche finale + et du coup elle sortira pas de nulle part

EnJU : voilà exactement + j'essaye de mettre en évidence ça + de prévenir les élèves avant + leur dire + à la fin + vous saurez faire ça en fait + vous allez faire ça + j'essaye de les prévenir j'essaye des fois d'préparer j'ai fait une ou deux fois un

powerpoint + où j'leur ai dit ben à la fin vous ferez ça ++ mais pendant les séances avant + vous allez euh acquérir différents outils donc soit des fois j'leur en parle à l'oral soit après j'leur donne le powerpoint et eux-mêmes voient

(...)

Sur la réutilisation des savoirs et savoir-faire acquis pendant la formation universitaire pour être enseignant de FLE

EnJU : p't-être que ça t'servira un peu plus tard + moi je sais qu'il y a des choses qui reviennent petit à p'tit ou des choses des conseils qu'on m'a donnés et j'me dis ah oui punaise bah c'est là qu'il faut qu'j'les remette en place + en fait j'me corrige sans arrêt + enfin j'me corrige non c'est pas j'me corrige mais j'apprends sans arrêt de c'que on a pu m'dire + et euh alors + j'me + non pas corrige on va pas dire ça + comment dire + euh je résous mes problèmes petit à p'tit + j'ai + j'ai une montagne de problèmes + on va dire + et petit à p'tit c'qu'on m'a fait ingurgiter il y a quelques + y'a un ou deux ans + et bah ça ressort + mais par petites gouttes + c'est-à-dire que à chaque fois ça résout un problème tu vois + euh genre par exemple euh un truc tout con mais euh comment ça s'appelle + une de mes profs + qui m'avait dit euh + arrête de dire ok + dans la classe t'sais un truc tout bête pendant mon stage + j'disais souvent ok + fin au lieu de dire d'accord ou autre chose ou tu vois ou arrêter tous ces p'tits mots [alors fin ok] + fin ça polluait un peu mon discours + et j'pense que j'ai continué à l'avoir + et là y'a peu de temps je + j'me suis réécoutée le faire + et + et ben là j'suis en train de corriger euh ça en fait j'suis en train de m'dire ça fait écho et ah non faut qu'tu fasses gaffe + tu dis pas ça + tu dis rien ou tu + ça va quoi + et chaque + fin pas chaque jour mais chaque semaine ou chaque mois + et ben y'a un truc qui ressort et j'résous un problème avec euh ça + c'est ouai + non non + c'est xxx

CJ : donc le temps quoi xxx

EnJU : exactement + le temps

1.6 Entretien 6 – EnMA

Nom fictif : Marine	Statut : enseignante	Code : EnMA
Durée 40'	Date : 16/03/2017	Lieu : salle de classe
Appareil utilisé : dictaphone		

Q° : Qu'est-ce que t'évoque la créativité ?

EnMA : bah pour moi donc euh c'est partir + bon c'est créer du nouveau hein + quelque chose de nouveau + pour moi c'est c'qui m'vient le plus spontanément + du nouveau oui + voilà le neuf ouai

CJ : y'a des domaines particuliers auxquels tu associes la créativité

EnMA : ah partout hein

CJ : partout

EnMA : ah ouai ouai + ah ouai non là vraiment euh moi qui écris en plus euh qui aime beaucoup écrire à côté de la poésie j'peux te dire que oui voilà + par exemple

oui ça euh pour moi c'est mon côté créatif aussi + c'est vraiment euh + ça peut être dans tous les domaines (*rires*) fin j'espère + j'imagine en tout cas

CJ : oui + moi je pars de cette hypothèse là en tout cas

EnMA : ouai j'pense aussi hein + je sais pas + c'est une capacité après + je sais pas trop en fait + j'ai jamais vraiment

CJ : c'est défini comme une euh si tu veux lire (*CJ montre la définition de la créativité de Todd Lubart sur sa trame*) capacité par euh en psychologie

EnMA : ah bah tu vois + une capacité donc

CJ : parce que c'est une activité intellectuelle

EnMA : ah

CJ : mais c'est pas que ça

EnMA : donc oui + c'est « à la fois nouvelle et adaptée au contexte » + tu vois ça rejoint ça ça rejoint la pédagogie aussi en plus hein

CJ : hé très fortement + en fait ça rejoint quasiment tous les domaines

EnMA : c'est ça + j'allais dire + la pédagogie c'est ça + choisir les bons outils au bon moment dans le bon contexte hein c'est un peu ça aussi la pédagogie

CJ : en fonction du public

EnMA : du public exactement + d'accord + donc oui

(...)

Q° : Pour revenir dans le domaine du FLE, la créativité elle intervient où et comment ?

EnMA : pour moi + c'est justement + c'est c'que j'viens d'te dire c'est euh pouvoir choisir en fait en fonction de mon public que j'ai en face de moi + en fonction du contexte + de choisir la bonne méthode + d'apprentissage la bonne méthode d'enseignement qui soit la plus adaptée le plus euhm pour moi déjà c'est ça en fait hein + c'est de pouvoir euh ça demande un peu d'improvisation des fois + surtout quand au début on connaît pas forcément euh le contexte dans lequel on est + mais c'est pour moi c'est ça être créatif c'est arriver à trouver les bons outils euh pour le bon contexte ou + tout simplement un parcours de formation un parcours d'apprentissage qui soit adapté en fait au contexte + c'est déjà pour moi ça c'est euh ++ c'est fff + c'est l'plus important oui

(...)

EnMA : c'est aussi euh trouver du nouveau en fonction de des besoins en fait + y'a cette part de aussi de beaucoup d'écoute + d'être eh d'être à l'écoute + hein des besoins des personnes que t'as en face + en plus tu connais pas forcément la culture euh quand t'arrives donc euh y'a beaucoup d'écoute des besoins et c'est justement de répondre avec euh avec des méthodes adéquates

(...)

Q° : Par rapport à cette part de nouveau qui définit la créativité et cette part d'adaptabilité au contexte, comment tu estimes apporter du nouveau et du créatif dans ton enseignement ?

EnMA : oui si tu veux par rapport à la progression c'est-à-dire qui est établie

CJ : oui par exemple ouai ouai

EnMA : bah là par exemple euh dans ce contexte particulier euh fin moi j'pense qu'il y a pas beaucoup d'encadrement pédagogique déjà à la base + et que la chose qu'on peut suivre un peu c'est simplement la progression du livre en fin de compte

CJ : d'accord

EnMA : d'accord + fin en tout cas pour c'que j'en vois pour l'instant c'est ça + donc on s'base sur la progression du livre + apporter du nouveau là-dessus ben ça dépend du livre hein + ça dépend aussi de la méthode en fait + ça dépend quelle méthode on utilise + là je sais que par exemple avec Edito + ben en fait c'est que moi pour l'instant comme je suis en master comme toi j'ai pas beaucoup de cours + donc je travaille pas beaucoup + je travaille pas avec des groupes en fait + donc moi je travaille avec des euh tu sais avec les ministères des gens de l'extérieur et je suis pas avec un livre + donc déjà en fait je suis obligée de créer au fur et à mesure en fait + y'a pas de progression établie à la base + si tu veux je suis obligée de tout créer en fait hein euh

CJ : tes niveaux c'est

EnMA : euh y'a B1 et B2 + B1 et B2 + après j'ai des cours particuliers

CJ : avec des fonctionnaires aussi des cours particuliers

EnMA : euh non + pas des fonctionnaires pas des fonctionnaires + c'est juste les cours à l'extérieur là c'est des fonctionnaires + mais voilà le problème c'est que là y'a pas de livre y'a pas de progression + j'suis obligée en fait de créer euh moi-même ma propre progression si tu veux + donc là c'est vrai que j'peux pas trop te dire euh vraiment euh

CJ : alors comment tu fais + parce que là pour le coup t'as carte blanche totale liberté

EnMA : ouai complètement + totale liberté (*rires*)

CJ : ça t'aide ou des fois t'aimerais bien avoir euh

EnMA : ah bah si + non non des fois j'aimerais bien avoir une structure + évidemment hein oui bien sûr + ah bah c'est un travail colossal hein c'est énorme hein de + il faudrait déjà avoir euh je n'ai pas ce temps hein + avoir euh un temps où je puisse réfléchir à une progression sur euh sur des mois en fait hein + que je puisse et que je sache où je veux les amener + déjà + quand même + c'est un sacré travail

CJ : oui c'est énorme

EnMA : c'est énorme c'est énorme + et j'ai pas euh j'ai pas eu ce temps-là j'suis arrivée on m'a donné ces cours euh fallait que je xxx donc euh donc voilà c'est créer en fait euh oui c'est plutôt là pour le coup euh c'est vraiment en fonction des besoins

euhm après je sais où j'veais les amener parce que ils veulent passer le DELF donc je sais quand même + où on va

CJ : ah ils t'ont donné une structure (*rires*)

EnMA : voilà de base quand même mais après c'est vrai que c'est pas énorme bon

CJ : mais alors tu penses en séquences qui s'enchainent enfin en chapitres comme les unités d'un manuel ou est-ce que c'est par séance

EnMA : oui bah ça dépend + avec les avec les kapo euh c'est euh comme on n'sait jamais qui c'est qui vient en fait ils ont tellement d'travail qu'il y a pas toujours les mêmes personnes + là je suis obligé de faire par séquence hein + donc c'est du sur mesure hein donc euh là voilà + ils sont de niveau B2 euh le but c'est de voilà + qu'ils continuent à travailler sur ce niveau + sans avoir + oh on peut même pas avoir une progression parce qu'on sait jamais si la personne va revenir euh +

CJ : ah oui d'accord c'est très instable

EnMA : c'est très très instable ++ le ministère c'est un peu moins instable donc là euh là oui je travaille plus comme une unité de livre je me base euh sur Edito par exemple + et je suis euh je suis par rapport à ça

(...)

Sur les méthodes (manuels)

EnMA : avant on travaillait elles ont dû t'en parler avec le Nouveau Rondpoint + je + fin (...) moi de toute manière y'a des méthodes ça ne me convient absolument pas + et là pour le coup je fais vraiment à ma sauce + mais je fais à ma sauce maintenant parce que comme j'te dis je suis obligée + de faire à ma sauce donc j'ai pas trop le choix hein j'ai pas de structure c'est pas très structuré + y'a quand même pas un gros encadrement pédagogique ici donc euh

CJ : ouai on t'a pas donné une trame

EnMA : et non + pas du tout pas du tout

CJ : xxx

EnMA : mais ça manque ça manque + ça manque un peu quand même hein justement + parce que + pour moi c'est ça la créativité elle vient quand y'a quand même (*rires*) quand même une structure de base quoi + une ossature sur laquelle on se

CJ : bah c'est-à-dire que si on veut créer quelque chose de nouveau + il faut que

EnMA : il faut qu'il y ait de l'ancien aussi

(...)

Q° : Comment tu abordes l'expression orale en classe ?

EnMA : plutôt les jeux de rôle + parce que j'aime beaucoup ça + les jeux de rôles + en fait moi c'que j'préfère ce sont toutes les tâches les plus proches de la vie réelle + donc euh je ok bon y'a vraiment après tout c'qui est pour s'entraîner + ça ça va + mais moi le plus vite possible euh j'essaye de les euh de les mettre dans euh dans des situations en fait qu'i peuvent rencontrer en fait euh tous les jours quoi + s'ils se

+ et ça même à des niveaux euh pas forcément super élevés hein moi là j'le fais beaucoup avec mes groupes hein ils aiment beaucoup ça d'ailleurs + donc euh ils aiment beaucoup ça euh c'est euh c'est dynamique c'est ludique + c'est euh voilà + c'est vraiment + mais le jeu de rôle oui c'est c'est qui me

CJ : ils se prêtent au jeu du coup

EnMA : totalement + mais alors par contre + parce que j'ai remarqué parce que j'aime bien l'faire mais il faut il faut qu'il y ait des consignes ultra claires (*rires*) il faut que ce soit quand même très bien structuré + donc oui + on en revient toujours au même + il faut une structure + c'est pas juste on va s'amuser non + faut vraiment bien préparer la chose et euh oui ils se prêtent très très bien au jeu

(...)

EnMA : non non donc ils se prêtent en tout cas pour l'instant j'ai pas eu de + non non + ils aiment beaucoup ça + et puis euh bon en plus + là pour le DELF B1 il fallait les préparer aussi à ces jeux de rôles tu sais en interaction + pis y'a beaucoup de situations et c'est + c'est super parce que ça te donne beaucoup de tu vois + d'idées à faire + ah oui c'est se plaindre se justifier euh demander des informations + y'a tellement de + de situations que tu peux faire que c'est euh + mais ça leur plaît parce qu'ils euh c'est à ce moment là qu'ils se rendent compte qu'ils mettent vraiment en action ce qu'ils ont appris en fait + et ça euh + ça ça marche bien + c'est le moment dans la classe où je sens qu'ils sont vraiment euh engagés en fait

CJ : et tu les as amenés comment jusqu'à cette étape là d'expression orale

EnMA : oui oui alors au début euh effectivement c'était à la fin de certains objectifs hein euh pédagogique en fait hein + ben par exemple au dernier cours qu'on a fait là tout simple + c'est pas forcément très proche de la vie réelle mais bon pourquoi pas + c'est euh c'est euh ++ euhm c'est avec la voyante + c'est euh voilà un client qui va voir la voyante + on avait fait le futur donc pendant un certain moment + on avait déjà vu le + on avait vu le passé le futur et le présent + d'accord donc ça c'était posé + et on venait de voir le conditionnel alors moi c'est que j'ai fait + c'est qu'il leur ai fait faire une une + un jeu de rôle + qu'ils préparaient évidemment à deux hein donc euh le client et la voyante + où j'leur avais dit dans les consignes + donc je + avec des cartes + vous allez tirer des cartes au hasard deux cartes ça va représenter le futur deux cartes ça va représenter le présent deux cartes ça va représenter le passé + donc pour qu'il réutilisent ces temps les temps qu'on a fait + et donc on v'nait d'faire le conditionnel + j'ai rajouté le conditionnel en disant + celui qui joue la voyante + donnera des conseils + à son client + d'accord + comme ça ils pouvaient aussi euh utiliser euh le conditionnel + et ça a super bien marché hein + ils se sont euh

(...)

Sur la formation d'ingénierie pédagogique

Q° : Elle est en lien avec le français professionnel ?

EnMA : pas du tout + c'est très général + ça peut être pour la science + ça peut être pour le FLE + ça pourrait être n'importe quel domaine + c'est toi en fait l'ingénieur pédagogique + il est là pour adapter les contenus à + un contexte particulier à une formation particulière + et euh dans mon master c'est évidemment + plutôt tout c'est qui est à distance + qui se fait maintenant euh en hybride + les cours hybrides + les cours à distance mais même les cours euh + on peut faire des cours euh du

présentiel enrichi + par exemple enrichir présentiel de de d'outils hein + outils numériques euh que (*rires*) ils utilisent hein j'veux dire c'est pas

CJ : les réseaux sociaux euh

EnMA : tout à fait + les réseaux sociaux et euh + ça tu peux l'intégrer + dans l'enseignement + et c'est + c'est c'qu'on nous apprend à faire en fait donc euh c'est passionnant hein je trouve ça passionnant et ça me permet aussi d'avoir une + une autre vision en fait + de l'enseignement + ouai

(...)

EnMA : bah en fait ici si tu veux j'ai l'impression que ben déjà les gens réduisent le numérique en fait à un outil + et puis ils ne l'intègrent pas dans une démarche globale + pédagogique + et c'est ça qu'il faut faire + parce que sinon euh sinon l'outil tout seul pff on s'en fout + c'est un outil ça sert à rien (...) mais si l'outil il est intégré dans une démarche pédagogique globale là + ça prend tout son sens en fait et c'est ça qu'est intéressant + et la distance ce n'est pas que des cours par euh skype (*rires*) je vais faire changer les mentalités ici parce que tout l'monde me dit [oui mais non fin moi la distance ça n'm'intéresse pas euh si c'est pour faire des cours sur skype] mais c'est-pas-du-tout-ça-quoi + ce n'est PAS du tout ça + ça offre des possibilités ENORMES + en termes de nouvelles + justement de nouveaux parcours de formation + c'est énorme en fait + et donc euh oui + c'est euh c'est c'est là où je trouve que oui la créativité bah oui justement là

CJ : elle intervient là

EnMA : oui oui oui + le côté innovant justement essayer + si tu veux + de de de mettre en place des nouveaux dispositifs + maintenant on va appeler ça techno-pédagogique + parce qu'ils sont adaptés à des publics + fin c'est d'aujourd'hui quoi + les publics évoluent + les profils ils évoluent + et nous on doit justement si tu veux dans notre enseignement dans nos dispositifs + pouvoir aussi les adapter à ce à ça quoi

CJ : et oui et en plus dans l'approche actionnelle il y a quand même toute une partie sur l'autonomie la responsabilité des apprenants + moi je sais qu'à l'université j'ai l'outil Moodle

(...)

EnMA : tu sais que maintenant euh nous moi dans mon master + ma directrice de master c'qu'elle fait maintenant avec l'université de Montpellier + c'est qu'elle euhm c'est qu'elle hybride en fait les cours + c'est qu'elle met les cours euh de + les cours magistraux sur la plateforme numérique + et en fait + en présentiel + elle garde les TD + tout c'qui est tu sais un peu actionnel là + donc voilà + là en présentiel tout c'qui est théorique va sur le + mais ça tu vois ça c'est par exemple moi je trouve que c'est très innovant + c'est simple + c'est créatif + et ça change si tu veux la démarche un peu pédagogique si tu veux et euh ça donne énormément de liberté aux étudiants + on n'est plus obligé + si tu veux de se déplacer pour les cours magistraux + on peut les avoir sur la plateforme Moodle + à disposition + quand on veut + et on se déplace pour les TD qui eux + donneront la priorité sur euh ben la compréhension + le côté pratique hein de mise en pratique de la théorie et ça voilà + ça par exemple c'est euh + ça ça a un côté moi j'trouve ça a un côté + c'est très intéressant

CJ : mais oui ouai ouai moi aussi j'trouve que c'est assez intéressant euh

EnMA : et pis y'a beaucoup de possibilités

CJ : et pis ça t'permet de pas avoir à tout faire + en présentiel + parce que le présentiel c'est du live euh y'a des choses qui s'passent des fois pendant le live

EnMA : mais regarde mais par exemple nous en FLE on n'est pas obligé de faire euh toute la grammaire tout le vocabulaire en présentiel on est bien d'accord par exemple + y'a plein de chose qu'on peut si tu veux euh et ça rendrait justement euh l'enseignement peut-être plus dynamique + si on arrivait un p'tit peu à réagencer un p'tit peu ces euh bon moi c'est sur ça qu'je travaille en fait + justement essayer maintenant de tourner un p'tit peu ces blocs essayer de faire bouger parce que justement ici voilà + ils sont pas forcément tous dans le numérique + pas du tout même + et justement essayer de leur faire + montrer une approche qui n'est pas forcément euh révolutionnaire + mais qui peut + voilà qui peut changer xxx

(...)

1.7 Entretien 7 – EnVI

Nom fictif : Viktoria	Statut : enseignante	Code : EnVI
Durée 47'	Date : 26/03/2017	Lieu : café
Appareil utilisé : dictaphone		

Q° : Qu'est-ce que c'est la créativité pour toi ?

EnVI : +++ //question// difficile mais intéressante + la créativité pour moi + je pense c'est euh + euh quand tu as de la fantaisie + si une personne tu peux être comptable ou faire n'importe quoi + mais euhm tu as de la fantaisie + et après euh et après quand euh une personne a de la fantaisie un peu trop + euh il est difficile parfois de te mettre + euh dans un cadre tu vois + très + comment dire + très + préfabriqué

CJ : préfabriqué ouai prédéfini

EnVI : prédéfini par exemple comme dans ces institutions euh bon j'te dis là je généralise hein mais euh là-bas c'est un cas très très prédéfini + y'a des procédures + seulement comment tu dois faire les choses + par exemple si tu as euh un papier + si tu dois + donner à une autre unité + c'est pas si facile que tu prends le papier tu frappes à la porte et puis voilà + mais il faut faire déjà plusieurs démarches dans l'ordinateur + là c'est + y'a toute une procédure + et mettre ça entre euh une chemise + et ça dure peut-être deux jours au lieu d'aller apporter le papier pour que ce soit plus urgent et plus logique + donc voilà c'est un exemple hein

CJ : donc tu penses que les personnes créatives ou qui ont d'la fantaisie + elles peuvent mieux s'adapter dans un + dans ce type de cadre prédéfini

EnVI : non + c'est difficile

CJ : c'est difficile

EnVI : c'est difficile + euh ça dépend si c'est + sur qui tu tombes aussi + si tu tombes euh sur + bon il est toujours plus difficile de + s'adapter dans un + quand on rétrécit euh ton horizon hein ++ pour la fantaisie oui la fantaisie je crois

Q° : Est-ce que tu peux lire cette définition de la créativité de Todd Lubart et dire ce que tu en penses ?

EnVI : +++ je vais réfléchir +++ oui oui + on peut le définir comme ça + pourquoi pas ++ mmh euh je pense que le mot nouveau ça c'est très important + et que euhm + à partir de quelque chose euh tu crées quand même + tu ajoutes euh une valeur + oui

CJ : d'accord donc la nouveauté dans la créativité c'est + c'est c'est qui définit

EnVI : oui + et aussi + xxx adapté en contexte + oui parce que si tu fais + si tu veux peut-être si xxx tu dois quand même créer à partir de + à partir d'une base + hein + moi j'ai la base mes élèves là et euh ++ pourquoi pas xxx

Q° : Qu'est-ce qu'il y a d'important à prendre en compte dans le contexte de l'enseignement du FLE ?

EnVI : toujours + toujours le plus important pour moi + c'est en fait je dois + c'est c'est il faut prendre en considération quel type de public tu as en face de toi + et ça c'est comme tu le sens + c'est et euh bien sûr avec l'expérience + tu les connais déjà plus ++ parce que tu peux pas + tu peux avoir une idée déjà dans la tête ok + une idée super géniale + une idée vraiment fantastique ++ et euh et quand tu ne sens pas le public + tu commences à la faire comme ça oui mais ça marche pas + mais peut-être c'est le mauvais jour ++ ou peut-être + c'est pas + y'a peut-être quelque chose + là c'est très euhm sur les ondes en fait + euh parce que c'est vraiment + c'est la première à voir qu'est-ce qui s passe aujourd'hui + peut-être moi vraiment j'ai une super idée mais je crois que + xxx ils ils m'entendent pas + ça passe pas ++ c'est peut-être pas le bon moment hein + tu peux changer + et puis tu peux y revenir + une autre fois + c'est + sinon + c'est pas la peine d'aller + c'est comme si tu allais taper ta tête contre le mur + avec ton super jeu euh xxx peut-être c'est pas le public xxx il faut toujours + il y a ce mot-là a-dap-ta-tion hein + au public au moment + et il faut toujours être prête à changer ton projet

CJ : en live en direct

EnVI : oui oui en direct + tu vas être prêt + //ok ça va pas// bon on fait autrement ou on fait autre chose + ouai c'est ça (...)

EnVI : et aussi euh + chaque situation est tellement euh chaque cas est + tu dois le voir chaque fois comme un cas particulier + cas-par-cas + les classes les classes mais quand tu les connais déjà + ah là-bas il y'a une personne peut-être un peu bizarre + déjà il faut faire tout le + tous les //trucs// que je ++ adaptés à la situation

(...)

EnVI : mais euh moi je suis comme ça personnellement + je je suis quand même dans mon idée euh en général + que où je veux arriver + mais et + mais je ne veux pas + les casser + tu n'arrives à nulle part quand tu vas être trop directif + très + laisser un peu

CJ : des libertés

EnVI : des libertés oui xxx la prochaine fois

CJ : oui ça n'empêche pas que la prochaine fois tu vas réessayer

EnVI : exactement + je vais réessayer + et ben oui et j'ai eu de bons résultats + avec ça + justement quand j'ai remarqué que je + que la personne + elle se sent euh pffou tu vois tu vois

CJ : xxx

EnVI : parce que c'est souvent + euh souvent ce sont les blocages psychologiques + qui viennent je sais pas d'où + de leur enfance ou je + je peux pas gérer tout devant la classe + tu peux pas gérer leur enfance leur peut-être mauvaise relation avec leur père ou + tout c'qui peut jouer en fait

CJ : c'est psychologique

EnVI : en fait tout + peut jouer là + c'est très psychologique très euh ces adultes devant toi + c'est une une panoplie de (*rires*)

CJ : de psychologies fin de profils psychologiques

EnVI : ouai ouai euh et aussi c'est + par exemple certaines personnes ++ euhm qui sont + à des postes très importants + par exemple des juges et euh parce qu'on a eu à l'Institut xxx et euh + et on a remarqué que certaines personnes ont + avaient du mal à sortir de leur + rôle

CJ : ah de leur rôle

EnVI : tu vois xxx d'habitude c'est elle qui juge + c'est elle qui dirige et du coup elle elle ne sait plus être comme une personne une élève comme une personne normale ++ c'est comme le chef d'orchestre tu vois euh mettre + tu vois mettre + dois mettre + ton + ton orchestre marcher avec une harmonie aussi

(...)

Q° : Comment tu exprimes ta créativité, avec quelles activités ? Comment caractérises-tu ton enseignement ?

EnVI : +++ (...) c'est peut-être que + je ne les + je ne laisse pas mes élèves +++ euh euh ils doivent toujours être prêts à euhm quelque chose d'inattendu + ça veut dire que c'est + c'est pas que ah c'est toujours comme ça on vient c'est tranquille + c'est je peux les surprendre avec un jeu + avec un truc qu'ils doivent présenter quelque chose à haute voix + ou euh se mettre debout euh xxx faire un jeu ensemble + je fais de temps en temps des p'tits trucs comme ça + comme les petits euh jeux de euh choc + pas choc dans le mauvais sens + mais euh + j'essaie au maximum de déclencher les

CJ : de les mettre en alerte

EnVI : oui oui oui et + mais en même temps + ils doivent se sentir bien + et euh je les fais exprimer aussi hein

CJ : donc tu as peut-être une habitude ou une routine mais tu viens ponctuer de + d'activités surprises

EnVI : de temps en temps oui oui activités surprises et euhm + c'est ce que je ne fais pas par exemple + fin j'aime pas trop euh je + ou plutôt c'que je fais + on commence par-là + que déjà dès l'début + très dès le début je les fais écrire + euh des petites histoires + j'dis d'habitude écrivez trois phrases cinq phrases même une phrase +

mais dès le début parce que écrire une phrase + déjà tu dois penser à tellement de petites choses tu vois + et je ne le fais pas souvent xxx euh euh faire des exercices où il faut juste remplir les trous + t'as des phrases avec des trous + par exemple je mets les verbes du premier ou du deuxième

CJ : oui des exercices à trous

EnVI : exercices à trous parce que euh je ne veux pas qu'ils prennent l'habitude de faire des exercices + par contre ils ont une fois quand ils ont déjà pris l'habitude d'écrire ces trois ou cinq phrases ils ne veulent plus voir ces exercices à trous ++ et et + parce que c'est pas du tout créatif + et mais et + faire ces trois phrases ça entraîne beaucoup beaucoup + c'est quel article je mets quel genre ça quel ça quel ça + et après ils adorent parce qu'ils peuvent raconter n'importe quoi + ils peuvent raconter des bêtises ou + on peut beaucoup jouer avec la de la créativité

CJ : d'accord + ok

EnVI : peut-être beaucoup raconter des histoires et écrire des petites histoires et aussi bon les ++ xxx c'est aussi facile quand tu joues xxx à chaque fois qu'il y a une autre identité + c'est un monsieur qui a été toute sa vie euh un directeur très important + mais là il est peut-être dans ma classe + il s'appelle M. xxx (*rires*) peut-être pas Monsieur euhm Monsieur + un autre monsieur + c'est plus facile pour eux euh d'être + de jouer aussi

CJ : un autre rôle

EnVI : un autre euh + des petits xxx

Q° : Qu'est-ce que tu privilégies comme activités de systématisation orale ?

EnVI : oui le jeu de rôle + mais le jeu de rôle on peut le faire de différentes manières + parce que au début c'est très important de commencer à euh comment poser les questions + euh faire des questions euh + et on peut déjà faire en sorte que c'est eux qui préparent par exemple + chacun trois ou cinq questions + on xxx on vérifie si c'est correctement fait hein + et après ils posent leurs questions aux autres + ou tu peux aussi donner euhm le sujet de par exemple créer un scénario + avec euh poser des questions dans le cadre de ce scénario + comme ça + en même temps tu entraînes ça + comment écrire et poser des questions correctement + et après faire les échanges

Q° : Et pour susciter la création de question, est-ce que tu fais parfois appel à un autre type de document ? Comme une image ou une vidéo ? Un modèle ?

EnVI : oui oui oui + tu peux euh tu peux tout tout + le texte euh le texte aussi pas seulement les les images parce que aussi ils ont besoin déjà de voir comment c'est écrit + mais après si c'est toujours image image image + peut-être certaines euh perdent l'habitude euh j'pense qu'il faut mélanger

CJ : oui mélanger

EnVI : et parfois je fais comme ça que je montre un extrait + par exemple + une fois on a fait comme ça récemment + on a fini les euhm on a révisé les euhm + les caractéristiques physiques ++ décrire une personne physiquement + il y avait aussi les vêtements + et j'ai passé un + extrait de film euh Serge Gainsbourg hein + là où il rencontre euh dans la nuit avec euhm comment elle s'appelle euhm cette chanteuse + avec des cheveux noirs (...)

EnVI : ok mais c'était un extrait très romantique euh où il y avait une belle femme un homme et aussi d'autres euh xxx hein + j'ai enlevé le son hein + j'ai montré d'abord euh cet extrait + par exemple le xxx et après ils m'ont décrit + les + les personnages + comment ils étaient hein + je leur ai demandé aussi à propos de la situation ++ qu'est-ce qu'il fait + après j'ai mis le son les sous-titres euh

(...)

Q° : Dans quel contexte prépares-tu tes cours ? De quoi as-tu besoin pour être dans de bonnes conditions ? Dans quel processus es-tu engagée ?

EnVI : donc euh c'est l'expérience qui qui + fait les choses plus faciles + parce que peut-être au début tu sais pas + mais euhm + normalement ça s' passe comme ça + xxx tu vas dans la salle des profs + tu sais bon j'ai deux heures alors hop + je me mets à faire xxx préparer xxx normalement c'est + tu prends toujours ton xxx donc tu suis c'qui s' passe euh c'qu'il faut faire euh dans ce chapitre ou dans ce niveau en général + euh puis tu suis euh après tu suis les thématiques + et après tu essayes de mettre tout ça dans un cadre euh un peu intéressant quand même et euh + xxx exercices de grammaire + après il faut voir avec la classe où + voir où où ça cloche un peu tu vois + ici passé composé ok donc euh passé composé c'est fait à + à tel niveau + et il faut

CJ : le refaire un peu

EnVI : oui mais + c'est comme ça

CJ : et du coup là quand tu dis j'ai euh deux heures + c'est pour préparer une séance d'une heure et demi

EnVI : non c'est + ça dépend parfois ça prend plus parfois ça prend moins + combien tu euh qu'est-ce qu'il faut chercher + quelque chose spécialement est-ce que euh bon c'était un exemple pour te dire que c'est + c'est + ça + pour moi ça ne marche pas comme ça que je suis sur mon divan et j'attends l'inspiration + c'est comme ça que je + j'attaque le sujet et + et là + tu +

CJ : d'accord y'a un moment où tu te dis bon + on y va euh d'accord

EnVI : mais après ça tu vois c'est + quand tu vas travailler ton truc tu vas voir c'est comme euh + euh ça va être tout naturel + les idées vont venir + et ça va se + y'avoir + il va avoir xxx un processus dans ta tête euh et + ça va se faire

Q° : Est-ce que tu t'inspires de certaines méthodologies pour enseigner ?

(...)

EnVI : peut-être peut-être je ne + me rends pas compte + mais consciemment euh inconsciemment peut-être mais euh je ne sais pas trop xxx

CJ : d'accord ok

Q° : Est-ce que dans tes cours à l'université il y avait des cours pour vous former à l'enseignement ?

EnVI : il y avait de la pédagogie + mais j'y étais très nulle parce que c'était euh c'était euhm la pédagogie euh + c'était post-soviétique + c'était des bouquins très théoriques +

CJ : de pédagogie (*rires*)

EnVI : ça me parlait pas (*rires*)

CJ : ça te parlait pas (*rires*)

EnVI : non mais euh + ça me passait vraiment à côté parce que xxx qu'est-ce que je lis euh après quand tu es devant la classe c'est + c'est

CJ : c'est différent

EnVI : oui oui + après peut-être que euh ++ bon je sais pas je sais

2. Entretiens des apprenantes

2.1 Entretien 1 – ApIN

Nom fictif : Inga	Statut : étudiante de l'université	Code : ApIN
Durée 41'	Date : 14/03/2017	Lieu : coin canapé du hall d'accueil à l'université
Appareil utilisé : dictaphone	Langues : français et anglais	

Q° : Qu'est-ce que t'évoque la créativité ?

ApIN : je m'évoque euhm + faire des choses ++ que euhm + ne sont pas obligatoirement euh + données quelque part + ou sortir euh ++ sortir de la + sortir des règles ou de l'ordre

Q° : Dans la classe de langue, la créativité elle concerne qui pour toi ?

ApIN : euh +++ peut être un côté c'est ++ juste euh + like I want to say that it's when you euhm +++ do something totally different that is normally done + in a language class + although it's euh I suppose very hard to xxx like we have one way of + of teaching languages in Estonia maybe but maybe it's different in another country xxx but what euh + in relation to your class specifically actually + like also creativity is maybe inspiring creativity for students + making them create something + which is what you do actually ++ // so this can be on the other side //

Q° : Est-ce que tu penses que la créativité dans la classe de FLE est nécessaire ? Ou peut-on bien apprendre et acquérir une langue sans créativité ?

ApIN : j'pense que c'est plus important + euhm comme euhm + peut-être euh rester dans l'ordre + au début + c'est plus important au début si on apprend des grammaires et les règles et des choses comme ça + euhm autre côté peut-être euh il y a + il y a des choses euh créatives qu'on peut faire pour euh mémoriser euh les mots ou les règles ou choses comme ça + mais ++ mais ++ mais l'autre type de créativité si on parle de bon + faire + euh je sais pas laisser tout le monde écrire des poèmes ou les types de chose comme ça je pense que ça devient plus intéressant plus tard

(...)

ApIN : mais c'est intéressant quand tout le temps parce que j'pense que c'est un peu euh + apprendre la langue ça devient un peu comme un jeu + et c'est peut être euh plus intéressant plus je crois que que les gens ils apprennent avec des émotions + avec euh + si on évoque des émotions + plus facile à apprendre ou à mémoriser les choses

CJ : oui quand on assimile l'émotion à

ApIN : oui ou juste quand on se fait rire ou quelque chose comme ça ou on fait des blagues + comme on a fait avec + parce que si tu comprends ou si tu comprends pas mais mais c'est quand même c'est euh ++ le jeu des mots et les choses comme ça c'est un peu euh ++ c'est comme les enfants en fait + ils jouent avec les mots en fait + et ils font beaucoup de constructions bizarres et + et + regardent si évoque une réponse émotionnelle euh des parents ou quelque chose comme ça ou bon ++ et il teste les *borders*

CJ : oui il teste les limites des parents

ApIN : or like they also test + you know the ugly words xxx faut dire ou pas

CJ : les étudiants testent le professeurs (*rires*)

ApIN : euh je sais pas + je sais pas en fait si c'est ça + peut-être c'est bon avant j'ai juste envie de faire des choses plus intéressantes parfois ou euh rire sur moi + like laugh at myself or something like that or juste faire que ce n'est pas juste euhm un texte linéaire qui euh on peut créer mais bon + après on ne xxx

(...)

Q° : Comment tu qualifierais un cours créatif ou d'enseignant créatif ? Qu'est-ce que c'est une activité créative ?

ApIN : je me rappelle une fois euh à l'école + la classe de russe + euhm je pense que euh + nous avons peut-être onze douze ans + quelque chose comme ça + et un enseignant qui était aussi euh russophone ou + russe de l'Estonie ou quelque chose comme ça + elle nous a fait euh ++ on a eu euh une recette de gâteau + dans le bouquin + et elle nous a fait le faire + ou juste que chacun peut le faire et apporter à l'école ou juste le faire et puis voir comment ça sort (*rires*) comment ça passe et euh + je crois que c'est la seule chose vraiment que je me souviens + et je fais ce gâteau + des fois après euh j'ai gardé le euh + pas seulement la recette mais euh le bouquin

CJ : le manuel

ApIN : oh no it was just an ordinary textbook ++

CJ : an exercise book

ApIN : no like a text euhm because we have small + it was like the only manual for russian

(...)

Q° : est-ce que tu peux donner un exemple d'activité qui servent à développer la créativité des apprenants ?

ApIN: euh par exemple euh comment on a euh + créé le texte sur la vidéo + sans savoir qu'est-ce qu'ils parlent vraiment

CJ : d'accord + ouai + donc par exemple c'était une activité où du coup y'avait euh une vidéo muette

ApIN : oui

CJ : d'une ville euh ou d'un lieu quelconque et vous deviez faire l'information touristique

ApIN : oui ++ mais aussi mais aussi euhm faire parler des gens + parce que c'est créer le dialogue ou quelque chose comme ça ou juste bon ++ et et quand je pense euhm je pense que c'est très utilisé sur euh en général sur youtube + si tu imagines les générations qui + qui + ils peuvent être l'habitude ou connaissance de ce type de + il y a beaucoup de gens qui fait justement des blagues sur euhm je sais pas + les politiciens ou quelque chose comme ça (...)

(...)

ApIN : mais euh je trouve que ce qu'on a fait avec le + la vidéo touristique c'était euh + super (*rires*)

CJ : (*rires*) ah bah c'est important de le savoir (*rires*) euhm moi aussi j'ai bien aimé

ApIN : et dans un groupe comme ça on peut partager euh quelque chose en très petits morceaux mais euh ça devient assez parfait en fait + c'est plus facile c'est plus facile faire si vraiment tu te concentres sur un très petit euh j'sais pas + trente secondes + c'est pas beaucoup mais

(...)

A propos de l'enseignement des langues en Estonie

ApIN : c'est juste la manière d'apprendre des langues en Estonie je pense + à l'ère post-soviétique

CJ : c'est grammatical

ApIN : it's just it's just more like learning a lot of stuff by heart + that's not really connected + or I don't know like you have fifty phrases or something like that + even if they come from a text ++ but like I don't know ++ basically I mean I don't really have an alternative for that but if it's just + I think it was really horrible I don't think it's being done at the university but euhm it's like just mechanically putting stuff by heart

CJ : like structures

ApIN : no no no like + I don't know + like phrases or words

CJ : but you have to repeat

ApIN : euhm we just have this kind of test + is like we have two pages of verbs + in English + in the three cases you know + and you like learn them and you have a test on them ++ and so it was like this this big chunks and then + and to be able to do that you just have to spend time with the words like they don't really create connections + or I don't know it's not really easy to learn like that + I think there are easier ways to + because + I mean children when they learn a language they learn a lot actually during a very short time like they acquire the grammar and the knowledge and stuff and they do it in a completely different way + they never just euh stuck you know like you have a book and then you have an exam + I mean it does not work like that ++ so + so I think it's like this so I don't know how languages are taught in

France but euhm but here we had a lot of + especially at school euh the nineties and so on + like it's just euh I don't know ++ I mean you learn and you cry you learn and you cry (*rires*)

2.2 Entretien 2 – ApKA

Nom fictif : Katrin	Statut : ancienne étudiante de l'université	Code : ApKA
Durée 13'	Date : 13/04/2017	Lieu : café à Tartu
Appareil utilisé : dictaphone	Langues : français et anglais	

Q° : Qu'est-ce que la créativité d'un enseignant pour toi ?

ApKA : (...) I think the creativity of a teacher is very important euh + actually + I myself when I graduated from the university and + did my thesis euhm to become an English professor + euhm I wrote my thesis about how to use euhm creative exercises at the beginning of euhm class with a //sculpture// + I also euhm + I also + tried to prove that it's very important to use euhm I don't know + exercises with gap fillings and euhm cross-words and songs and poems and all sort of stuff like that + especially at the beginning of class so that they would you know wake up and concentrate on their task and also + to revise the vocabulary of the last lesson euhm but alos at university I think creativity is very important because it makes the + sessions the classes more interesting ++ and they and it helps acquire the material

Q° : And you as a student of French, among all the teachers that you have had until now, what were the activities that you thought were creative and helped you or on the contrary were maybe too far away from the knowledge of the language ?

ApKA : (...) euhm our teachers our professors didn't euhm they were not very modern in their teaching techniques so they did not always use very creative exercises euhm maybe only the ones who were doing the teaching training things they emphasize more the creativity + but euhm when I remember when I try to remember what you did into your course euhm I think already in the very first class euhm interview type of euhm exercise to get euhm to make the class acquainted

CJ : oh you mean the speed dating

ApKA : yes speed dating thing yes + that one I have never done before (*laugh*) so it was actually quite interesting and euhm there were other things euhm that you used in the classroom I euhm even you know + maybe today it's different at the university maybe other professors use also such euhm teaching methods like you but for me it was all very novel and nice that you actually let us listen to these authentic texts like from youtube and watched some extracts from the movies and euhm it was very + interesting idea + and also you used euhm I don't remember exactly anymore but there was we wrote something on pieces of paper and then we had to speak about it to the class and then + there were some pair work and group works after after this so

CJ : I do that a lot the paper things so maybe it was + was it time's up + no you weren't there when we did the time's up in your group + euhm you had to write something on a paper ++ ok

ApKA : ah it was something to do with euhm ++ I remember I wrote about being a volunteer in Africa + for some reason

CJ : ah like the bingo like everybody had to write something that they had done in their life like something maybe + a bit original + and euhm then + I took the papers and I distribute them to the class and you had to find + non + yeah the person had to find who did that and you had to talk about it maybe

ApKA : I don't remember (*laugh*)

CJ : ok something like that + i was euhm + you can also do it like you have a grid where everything is written and then each student is like moving around with the grid + and try to find who did that in the class and euhm we call that a bingo + because you kind of write the name in each thing and the first one to euhm finish the grid euhm wins (...)

ApKA : and even euhm all the if we listen to a text for example euhm listen to I don't know youtube extract or movie extract or something and then we really some exercises on that extract which is very important because then you actually ++ get to understand to what you have listened to and we listen to it many times and euhm

CJ : like the questions

ApKA : yeah

CJ : ok

Q° : you said your teachers were not very modern or creative, did you feel or do you feel now that it was something that was missing or still you think you have learnt well ? Is creativity really a part of your learning ?

ApKA : I think there are maybe + two types of + two very different types of euhm lectures or class at the university + maybe it's ok or the lectures to be more formal and maybe not have so much creativity then + but if they are really like euhm practical courses like language learning then I think it's absolutely essential to have those creative exercises because euhm + yeah I remember our German euhm we had to learn german and even german for oral translation and it was just horrible because (*laugh*) it was so difficult and we learn and learn we had those german classes but euhm but we only did the I don't know grammar exercises + and then once we really had to + put on the headphones and start doing the oral euhm euhm +++ simultaneous translation + from English to German (...)

(...)

Q° : Concerning the oral activities, what is a creative oral activity for you ?

ApKA : I think euhm creative exercises they really + euhm make you euhm make you come along because you have to think + you have to come up with euhm + something + you can't just listen and absorb and just euhm think that now you know it but you really have to euhm find an answer or put something into use + or + I think that's why the creativity is so important in language + because when you actually go out into the world then you have to use the language + it's always in situations that are absolutely + unpredictable and creative (*laugh*) in the way euhm you use the

language so euhm + if you only try to learn a language by maybe sitting at home and doing grammar exercises by yourself the nit won't help you much when you euhm walk into the street and you have to speak so euhm ++ but creative what is creativity I don't know it's kind a very wide concept for me (*laugh*)

CJ : if you put it in the class + well you can think of the creativity of the learners in an oral activity or + where is the creativity you just said it like you have to react and according to what is said + but for you does it imply some creativity from the teacher first

ApKA : ah yes absolutely + it's actually difficult to come up with creative exercises + it does work like that that the teacher will come into the class and say that now be creative and talk about something (*laugh*) so euhm it clearly needs preparation and euhm has to be well euhm well sort out how to make them speak how to make them I don't know use a certain + maybe formula or certain + grammar thing or something so it's it's it's + it's a skill (*laugh*)

(...)

Q° : is there such a thing as too much creativity in the class ?

ApKA : pfff +++ that's a good question (*laugh*) I don't know too much creativity +++

CJ : from the teacher or asked to the learner

ApKA : +++ I think + well + first thing there has to be some kind of balance between the creative + more creative exercises and maybe the more traditionnal exercises because + no one can be like really euhm very very active maybe the whole one and a half hour so you get a bit tired and you need some more quiet exercises as well or more I don't traditionnal

2.3 Entretien 3 – ApDE

Nom fictif : Deelia	Statut : étudiante à l'université	Code : EnDE
Durée 20'	Date : 21/04/2017	Lieu : foyer de l'université
Appareil utilisé : dictaphone	Langues : français	

Q° : Qu'est-ce que la créativité de l'enseignant pour toi ?

ApDE : Pour moi la créativité de l'enseignant est + euhm quelque chose euhm j'pense que c'est une manière de + d'enseigner une langue dans une manière intéressante + et euhm ++ je pense que euhm + je pense que ce n'est pas une manière de créer très traditionnelle et oui c'est + c'est + créatif

Q° : est-ce que tu as un exemple ? est-ce que dans ta vie d'apprenante de français tu penses avoir eu des enseignants créatifs ? si oui, qu'est-ce que tu pourrais dire sur les activités utilisées, la manière d'enseigner ?

ApDE : oui j'ai eu des professeurs qui + qui ont une vue plutôt traditionnelle + et d'autres qui ont une vue assez créative + et ++

CJ : quelle est la différence entre traditionnel et créatif pour toi ?

ApDE : Euhm + traditionnel c'est + on a appris des euhm des mots + des listes de mots et puis on avait un test ++ et euhm + on a aussi appris de la grammaire + c'est euh c'est important mais euhm +++ je pense qu'il y a des possibilités d'enseigner + dans une manière + plus créative

CJ : sans grammaire ou toujours avec la grammaire

ApDE : je pense qu'avec la grammaire

(...)

ApDE : je pense que euhm traditionnel c'est + important et c'est + peut-être euhm dans un niveau débutant c'est peut-être + plus facile de + d'enseigner dans une manière traditionnelle

CJ : pour le niveau débutant

ApDE : oui euhm

CJ : et pour les niveaux avancés alors + tu penses que les enseignants devraient plus être créatifs ils devraient proposer des activités

ApDE : oui euhm par exemple euhm je suis allée dans un stage d'été où on a + où on a fait des + des dictées et euhm //le principe de ces textes// était euhm +++ ils étaient intéressants + et euhm

CJ : c'était quoi comme textes

ApDE : ++

CJ : quel type de texte

ApDE : il étaient plutôt des textes littéraires ++

CJ : donc par exemple les dictées pendant ce stage tu trouvais que c'était assez original + créatif peut être et aussi parce que les textes étaient intéressants + d'auteurs que tu aimes bien + parce que tu es spécialiste + en littérature française quand même donc euh

ApDE : oui

CJ : tu te souviens des auteurs des textes

ApDE : non mais + certains textes étaient écrits par certaines personnes qui organisaient ce stage

CJ : d'accord + ah certains textes étaient + avaient été écrits par les organisateurs du stage

ApDE : oui

CJ : donc c'était pas forcément des textes d'écrivains classiques français

ApDE : non

CJ : d'accord donc les animateurs ou les professeurs qui étaient là avaient en fait euh avaient créé des textes pour vous faire des dictées après + d'accord + est-ce que vous faisiez d'autres activités + une fois que vous aviez fait la dictée est-ce que vous faisiez autre chose avec ce texte + est-ce que vous + on vous demandait de créer des textes aussi + ou + pas du tout

ApDE : euhm oui mais on avait pas euhm beaucoup de temps + mais il y avait + beaucoup d'autres activités + on a dû lire des textes littéraires et + on a dû écrire le euhm un petit texte et +

CJ : une histoire ou un article de journal ou une fiction

ApDE : il y avait différentes activités

CJ : ah d'accord

ApDE : par exemple euh on a fait le + euhm +++ le +++

CJ : vous avez joué à

ApDE : on a + mis en scène

CJ : ah d'accord vous avez fait des jeux de rôles

ApDE : je pense qu'il y avait un texte qu'on a lu et +

CJ : donc à partir d'un texte vous deviez créer une mise en scène + la mise en scène du texte ou vous pouviez + inventer un peu votre propre histoire

ApDE : je pense que c'était le texte

(...)

Q° : Est-ce que tu aurais des exemples d'activités orales en classe de langue auxquelles tu as participé ? Qu'est-ce que tu as aimé ou pas ?

ApDE : +++ je pense que + les différents //jeux// ils sont euhm très euh xxx mais euhm

CJ : ils sont très quoi + pardon je n'ai pas entendu

ApDE : créatif + mais euhm + je n'aime pas tous les jeux et euhm ++ surtout s'il y a beaucoup de + de gens dans une classe + et euhm

CJ : oui donc s'il y a beaucoup de gens dans la classe + y'a un problème

ApDE : oui euh je euh je n'aime pas beaucoup

CJ : ah tu n'aimes pas d'accord (*rires*)

ApDE : mais je pense que c'est + c'est une activité créative ++ et c'est important aussi

CJ : d'accord

(...)

Q° : En classe de langue, tu penses que ce sont les apprenants qui doivent être créatifs ou est-ce que ce sont plutôt les enseignants ? Est-ce qu'il y a un lien entre les deux à faire ?

ApDE : ++ tous les deux ils doivent être créatifs

(...)

ApDE : oui + je pense que euhm xxx les enseignants à l'université de Tartu + ils ont tous été assez créatifs

CJ : d'accord + ok + alors euh comment ils ont été créatifs + dis-moi plus (*rires*)

ApDE : euh je pense que c'était + euhm l'année dernière + où on a euhm travaillé sur les poèmes ++ et on a écrit des poèmes

CJ : c'était pour quel cours ça (...)

ApDE : euhm je pense que c'était euh mmh le français parlé et écrit

CJ : ah l'expression orale et écrite + donc écriture de poèmes + d'accord + est-ce que vous deviez dire les poèmes après

ApDE : oui +

CJ : devant la classe

ApDE: oui +++ et on a dû faire aussi euhm des exposés + sur différents thèmes et euhm

(...)

ApDE : je pense que si on parle des poèmes que j'ai écrit euhm c'était euhm créatif pour moi parce que euhm on a fait euhm des différentes étapes et il y a avait un thème + et il y avait aussi un concours + et il y avait un thème + au début on avait + écrit euhm quelques mots qui + étaient liés + à ce thème + et puis on a choisi euhm les mots + et on a pu écrire euhm quelques phrases et puis on a dû trouver euhm des rimes + et puis on a dû faire euhm des alexandrins

CJ : d'accord

ApDE : je pense que c'était très créatif

CJ : du coup tu as bien aimé le processus en fait euh de partir d'un thème pour aller petit à petit vers le poème

ApDE : oui

(...)

ApDE : on avait un autre exercice qui était très créatif pour moi ++ et c'était parce que euhm le groupe était très créatif et on a dû écrire un article + dans un journal + et c'était + euhm ++ ce n'est pas très ++ traditionnel + c'était plutôt des histoires drôles + et c'était + très intéressant d'écrire une histoire qui n'est + qui était un peu drôle et pas très sérieux

Annexe 2 – Transcriptions des vidéos

Rappel des codes de transcriptions

Mot	Standard
MOT	Accentuation / emphase
xxx	Inaudible
(rires)	Commentaire sur le non verbal
:	Allongement de la syllabe
:::	Allongement plus long de la syllabe
+	Pause
++	Pause plus longue
+++	Pause au-delà de 5 secondes
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
Main-te-nant	Scansion
[]	Lecture
<u>Important</u>	Chevauchement
//	Transcription incertaine
<i>present</i>	Expression en langue autre que la langue cible
(Import)	Didascalie

Rappel des abréviations dans les interactions

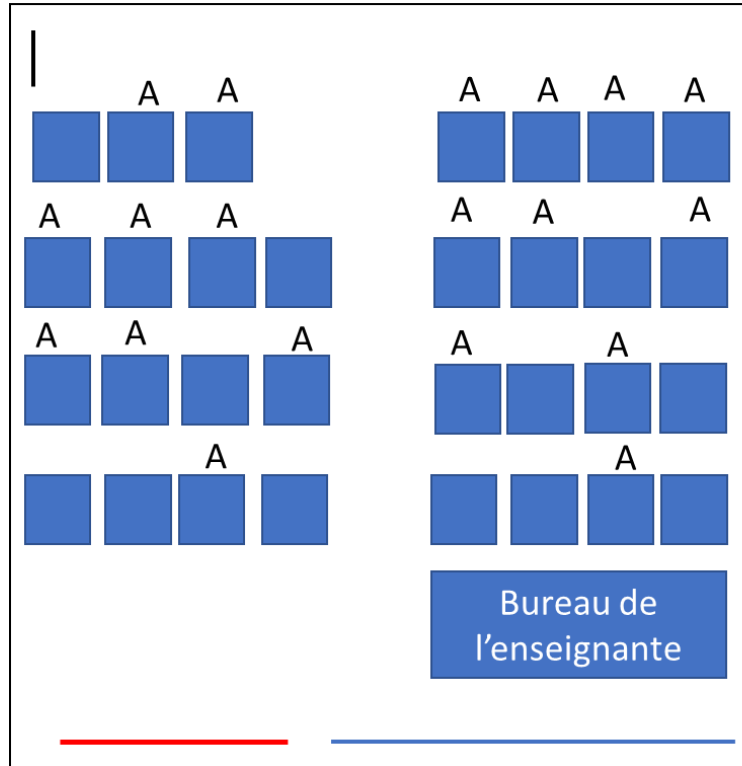
E	Enseignante
A	Apprenant
As	Apprenants
Am	Apprenant masculin
Af	Apprenant féminin

1. Cours de EnLA

Synopsis

Classe A0>A1.1	Enseignante : Laura	Code : EnLA
Durée 29'	Date : 4/04/2017	Lieu : salle de classe
Appareil utilisé pour filmer : téléphone Android	Langues : français et estonien	Nombre d'apprenants : 5
La pêche aux infos : activité de présentations à un cocktail étudiant		


Disposition de la classe




Légende

Classe de EnKE – Groupe international

Écran du vidéoprojecteur 

Tableau 

Porte 

A = apprenant(e)

E = enseignante (elle circule)

Transcription

(...)

E : demander son nom + sa nationalité + d'où-il-vient + de quelle ville + vous devinez le pays d'après la ville + et puis euh vous demandez la spécialis' la spécialité de l'autre + **(E répète la consigne sur la spécialité)** + tout l'monde est étudiant **(E réexplique les consignes en estonien)** + je vous rappelle le dialogue + alors + vous êtes + par exemple + moi et K. nous pouvons jouer pour rappeler aux autres les dialogues **(E répète en estonien)** + alors euh K. vous pouvez me demander **(E pose la question en estonien)**

Af : euh + je

E : **(E coupe l'apprenante en estonien pour lui dire de poser la question)** à vous de demander

Af : ++

E : **(E parle estonien)**

Af : Vous venez d'où

E : euh de Moscou + je viens de Moscou

Af : Ah vous êtes de Russie

E : Ah vous êtes de Russie ↑ oui

Af : + moi je parle un peu russe

E : je parle un russe + moi je parle un peu russe ++ ah bon ↑ et vous connaissez la Russie ↑

Af : euh oui + mais enfin: enfin un peu

E : ah d'accord + très bien + donc vous pouvez utiliser des éléments de ce dialogue dans votre + votre jeu ++ tout à l'heure **(E répète en estonien)** vous dites tu vous ne dites pas vous ++ **(E parle en estonien et demande la traduction d'une question en français)**

Af : tu j'habite où ↑

As : tu habites où ↑

E : tu habites où ↑ **(elle montre du doigt une apprenante qui a proposé autre chose) kus sa elad** c'est possible aussi et : tu es + **(elle incite les apprenants à continuer)** tu es **(E parle en estonien)**

Af : ah d'où

E : d'où + exact d'où (E continue en estonien) tu + es d'où ↑ tu-es-d'où ↑ **(continue en estonien)** tu habites où ↑ **(continue en estonien)** tu es d'où *kust te tuled* tu viens d'où **(continue en estonien)**

Af : tu es d'où

E : je suis de Tartu

Af : ah

E : ah :: tu es + ah *sa oled Eestist* ah :: tu es + d'Estonie ::

As : tu es d'Estonie

E : oui : oui oui je suis d'Estonie **(E parle en estonien)**

As : je parle xxx

E : je parle un peu Estonien + ah bon ↑ et tu connais l'Estonie ↑

As : ++

E : oui oui + oui oui + enfin + un peu + oui oui enfin un peu **(E continue en estonien)**

Af : qu'est-ce que tu étudies

E : qu'est-ce que tu étudies ↑ qu'est-ce que tu étudies ↑ qu'est-ce que tu étudies ↑ **(E continue en estonien)** qu'est-ce que tu étudies ↑ **(E pose une autre question en estonien)**

Af : pourquoi + tu apprends le : le français

E : le français + pourquoi tu apprends le français oui + ce sont les questions donc euh vous allez tirer au sort pour avoir des p'tites identités **(E parle en estonien et distribue les identités)**

(Deux apprenants échangent en estonien sur un point qu'ils n'ont pas compris pour répondre à la question pourquoi. L'enseignante les entend et leur répond)

E : pour et parce que **(continue en estonien)** euh A. pourquoi est-ce qu'elle apprend le français + vous vous rappelez + dans l'exercice elle dit [je suis d'origine + française + mon père est français] alors + vous vous dites Anna apprend le français parce que son père est français elle apprend pour parler la langue de son père + ok ↑ euh une autre personne apprend pour :: ++ communiquer avec des amis en France + ok ↑ ou vous pouvez apprendre le français pour + continuer vos études en France **(E parle en estonien pour expliquer ce qui est marqué sur le papier qu'elle a distribué)** d'accord + donc vous pouvez dire votre nom + et après vous avez une ville ++

As : mmmh

E : hein et + euh la personne à-qui vous dites de quelle ville vous venez + devine le pays **(E répète en estonien)** qu'est-ce que tu étudies **(E continue en estonien)** ah pourquoi + tu apprends + le français ↑ ah **(E continue en estonien et fais signe de se lever)** hop ↑ levez-vous levez-vous + levez-vous + c'est l'heure du cocktail **(E explique en estonien)**

(Rires des As)

(Les apprenants se lèvent.)

(Un apprenant dit quelque chose en estonien à l'enseignante.)

(Rires)

E : ah il voudrait de la musique

CJ : ah :: *(rires)* + j'peux chanter

E : toi tu chantes

CJ : *(rires)* non

E : euh bonjour moi je suis étudiante **(elle se coupe et se retourne et parle en estonien avec des apprenants pour expliquer la procédure de l'activité)** ok + bonjour

Binôme 1 : E-Af1

Af1 : bonjour

T : euh tu t'appelles comment ↑

Af1 : ++ euh je m'appelle Brenda

T : Brenda :: et : tu es d'où ↑

Af1 : mhm

E : tu es de quelle ville ↑

Af1 : euh j'habite à Dublin

E : à Dublin ::: donc tu es irlandaise ↑ tu viens d'Irlande euh quelle coïncidence moi je parle un peu Irlandais

Af1: euh anglais ↑

E : moi je parle un peu Irlandais +

Af1 : aha

E : et tu parles anglais aussi
 Af1 : ah *yeah* mhm
 E : moi je parle un peu anglais aussi
 Af1 *hoche la tête*)
 E : aha aha et + tu peux demander + ah ::: **(E continue en estonien)**
 Af1 : euh tu connais à Ireland
 E : Irlande
 Af1 : Irlande
 E : oui oui + enfin + un peu
 Af1 : ah
 E : un peu je connais Dublin + et tu peux me demander qu'est-ce que tu étudies
 Af1 : euh :: j'étudie l'économie
 E : l'économie ↑ d'accord + c'est intéressant + tu es contente ↑
 Af1 : mhm (*elle sourit*)
 E : et pourquoi est-ce que tu apprends le français ↑
 Af1 : euh parce que euh je :: intéressant ::
 E : parce que c'est intéressant ↑
 Af1 : oui
 E : le français a une très belle euhm sonorité + j'aime beaucoup la sonorité du français moi aussi
 Af1 : aha ::
 E : ahein pour des raisons esthétiques oui
 Af1 : mhm
 E : mais + est-ce que c'est utile pour ton travail ↑
 Af1 : ahein oui (*elle hoche la tête*)
 E : oui aussi d'accord + et :: tu étudies l'économie ↑
 Af1 : oui (*elle hoche la tête*)
 E : c'est utile pour euh pour la carrière
 Af1 : mhm (*elle hoche la tête*)
 E : tu peux me demander aussi
 Af1 : euh quel votre nom ↑
 E : moi je m'appelle Victoria
 Af1 : ++
 E : et :
 Af1 : tu j'habite où ↑
 E : xxx euh je suis de Lisbonne + oui normalement j'habite à Lisbonne
 Af1 : mhm euh quelle est-ce tu parles ↑
 E : je parle portugais + Lisbonne c'est la capitale du Portugal
 Af1 : et +++ euh
 E : qu'est-ce que j'étudie ↑
 Af1 : ahein qu'est-ce que tu étudies
 E : moi j'étudie la biologie
 Af1 : ah d'accord
 E : j'aime beaucoup la + le monde vivant j'aime la nature et les animaux + j'aime beaucoup la nature en Irlande
 Af1 : aha (*elle sourit*)
 E : et euh j'apprends le français pour euhm pour euhm faire des études en France
 Af1 : + ah : d'accord (*elle sourit*)
 (*Le dialogue est terminé, l'enseignante se déplace*)
 E : à tout à l'heure ↑
 (*Elle fait signe à l'Af de la suivre*)
 E : alors + nous allons vous faire euh comme ça entre vous peut-être + et moi je vais comme ça

Binôme 2 : Am-Af1
<p>Am : bonjour Af1 : bonjour euh quel votre nom↑ Am : euh je m'appelle euh Henri + et toi ↑ Af1 : euh je m'appelle Brenda Am : <i>(il rit)</i> bonjour Brenda Af1 : euh tu j'habite où ? Am : euh : j'habite à Barcelone Af1 : euh oui d'accord Am : tu connais Barcelone ↑ Af1 : euh xxx <i>(elle hoche la tête et rit)</i> Am : <i>(il rit)</i> d'accord eu::hm ++ Af1 : et :: quelles langues tu parles ↑ Am : euh :: je parle euh espagnol + euh et anglais un peu Af1 : ok + euh parce que tu apprends le français ↑ Am : euh : pour français bonne langue + et toi↑ Af1 : euh pour je apprendre le français parce que euh +++ c'est + c'est <i>(elle fait un signe des mains pour faire signe qu'elle ne sait pas quoi dire)</i> Am : euh d'accord euhm et euh + toutoutoutou (...)</p>
Binôme 3 : Af2 et Af3
<p>Af2 : pourquoi est-ce que :: est-ce que tu apprends le français↑ Af3 : euh j'apprends le français pour euhm travailler + et pour voyage + et toi pourquoi tu apprends le français↑ Af2 : <i>j'apprends le français :: euhm ++</i> <i>(Rires)</i> Af2 : euhm pour euhm je bon français <i>(Af2 fait une grimace. Elles rient.)</i> CJ : parce que ou pour ↑ parce que <i>(Af2 fait un signe de négation avec la tête)</i> CJ : parce que ↑ j'apprends le français parce que Af2 : <i>because I like</i> euh France CJ : parce que + I like ↑ Af2 : euh CJ : j' + j'aime Af2 : j'aime France CJ : la France mhm <i>(Changement des binômes)</i> (...) E : alors euh je fais connaissance donc euh (...)</p>
Binôme 4 : Af3 et Af4
<p>Af4 : euh bonjour je m'appelle Petra + et vous ↑ Af3 : euh je m'appelle Maria euh +++ (elle dit quelque chose en estonien) euh tu es d'où ? Af4 : euh j'habite euh j'habite à Cologne Allemande et tú↑ Af3 : euh j'habite euh à Helsinki + Finlande et je suis xxx Af4 : euh : moi je suis euh je prends un peu finnois Af3 : ooh</p>

(Rires)

Af3 : je xxx un peu allemand euh al-le-mand

Af4 : allemand *(elle hoche la tête) da (elle fait un signe pour dire qu'elle s'est trompée)*

(Elles rient)

Af4 : *(elle regarde ses notes)* qu'est-ce que tu étudies ↑

Af3 : ah euh ++ je

Af4 : j'étudie

Af3 : j'étudie //l'informatique// et tú ↑

Af4 : euh j'étudie la philosophie

Af3 : ooh *(elle rit)* intéressant

(Rires)

Af3 : euh pourquoi tu apprends le français

Af4 : euh j'apprends le français pour travail ↑ ++ *(rires)* et tú↑

Af3 : j'apprends le français pour travailler ↑ et pour communiquer avec les amis ++ et les xxx

(Elles rient)

(La caméra se déplace dans la salle de classe vers d'autres binômes.)

(On entend les binômes continuer à échanger.)

E : alors + eh + je cherche un peu + un ami + une amie

(Quatre apprenants essaient de décider en estonien avec qui ils doivent parler maintenant et avec qui ils ont déjà parlé)

Binôme 4 : Af2 et Am

Am : bonjour

Af2 : bonjour euh je m'appelle Joan

Am : euh je m'appelle xxx euh ++ très bien

(Rires)

Am : euhm où habites-tu ↑

Af2 : euh j'habite

Am : tu habites où

Af2 : j'habite Londres + à tu↑

Am : euh moi j'habite à euhm Espagne + euh Barcelone

Af2 : tu es espagnol ↑

Am : oui euhm tu parles espagnol↑

Af2 : non *(elle sourit)*

Am : non euhm

(Rires)

Af2 : tu :: étudies euh quoi ↑

Am : **(il répète en estonien pour être sûr de la question)** j'étudie euh l'économie + et toi↑

Af2 : euh j'étudie l'histoire euh l'histoire *(elle fait une grimace)*

CJ : l'histoire↑

Af2 : l'histoire

Am : l'histoire ↑

Af2 : l'histoire

(Rires)

Am : d'accord

(Rires)

Am : euhm et :: quelles langues parles-tu ↑

Af2 : je :: euhm pourquoi tu :: apprends + français↑

Am : euhm j'apprends français + pour français est belle langue

(Ils hochent la tête)

Am : et toi↑

Af2 : euh je apprends le :: français parce que je + aime + la France

Am : d'accord (rises) très bien

(La caméra se déplace dans la salle de classe)

Binôme 5 : Af4 et Af2

(...)

Af4 : je m'appelle Petra et tú ↑

Af2 : euh je m'appelle Joan ++ tu habites où↑

Af4 : j'habite à Cologne Allemande et tú ↑

Af2 : euh je euh xxx Londres + Londres

Af4 : ooh merci euh pfff (elle rit) moi euh moi je parle euh je parle anglais :: très bien ++ et tú allemande ↑ + tu parles ↑

Af2 : oui je parle ++ euh tu étudies quoi↑

Af4 : euh j'étudie :: la philosophie + et toi↑

Af2 : euh je étudie le + l'histoire

(L'enseignante se place à côté du binôme)

Af4 : ah :: intéressant euh ++ euh por qué :: por qué tu apprends le français↑

Af2 : j'apprends de :: le français parce que je aime + la France + euh tu ↑

Af4 : euh j'appr xxx j'apprends français pour :: pour le travail euh et communication :: ↑ des + des amis

E : oui ↑ pour communiquer + moi aussi j'apprends pour communiquer

Af4 : pour communiquer euh des amis

E : mhm tu as beaucoup d'amis en France↑ tu as des amis en France↑

Af4 : oui

E : dans quelle ville↑

Af4 : à Paris

E : à Paris bah tiens xxx

(La caméra se déplace vers un trinôme)

Trinôme : Af1 – Am – Af 3

Am : j'apprendre euh mmh anglais un peu

Af3 : français ↑

Am : (il hoche la tête) et français un peu

Af3 : (à Af1) et toi↑

Af1 : je parle anglais ET français

Af3 : euhm **(elle dit quelque chose en estonien)**

Af1 : qu'est-ce que tu étudies↑

Af3 : euh j'étude l'informatique + et tu↑

Af1 : euh j'étudie euh l'économie

Am : euh moi aussi

Af3 : économie↑

Am : oui

Af3 : intéressant

(Rires)

Af3 : (à Am) eu pourquoi tu apprends le français

Am : euh :: j'apprends le français :: pour français une belle langue

Af1 : parce que c'est intéressant + et tu↑

Af3 : euh j'apprends le français pour euhm communiquer avec mes amis

(Ils acquiescent tous)

Am : au revoir

(Rires)

(L'activité est terminée. Tout le monde rejoint sa place.)

E : donc euh on a fait + on a fait le tour + tout le monde + oui + ok (elle distribue un document) quels étaient les buts différents pour apprendre le français↑ (**elle répète en estonien et explique le document en estonien**) donc euh par exemple sur cette liste + dans cette liste vous connaissez quelqu'un ++ oui maintenant vous connaissez +

As : (silence)

E : vous connaissez qui + par exemple euh par exemple K. qui est-ce que vous connaissez↑

Af4 : euh je connaissais euh Joan

E : euh Joan ou Joan + c'est compliqué la prononciation

(...)

E : Joan + numéro onze + oui ::: moi aussi je connais Joan oui mais vous pouvez la présenter + aux autres + donc euh d'où elle vient ↑ euh où elle habite normalement ↑ qu'est-ce qu'elle étudie ↑ et pourquoi est-ce qu'elle apprend le français

Af4 : oh euh Joan euh ++

E : est anglaise↑ oui

Af4 : euh mhm mhm (elle acquiesce) euhm

E : oui

Af4 : euh Joan parle anglaise

E : oui elle parle anglais + comme langue maternelle oui + et + elle est de quelle ville

Af4 : euh Joan j'habite Londres

E : oui elle habite Londres + d'accord + elle est d'Angleterre↑

Af4 : Joan étudie :: l'history

E : l'histoire + d'accord + et elle apprend + le français

Af4 : et elle apprend le français :: ++ à du travail

E : pour :: son travail + pour son travail + oui donc euh + (à Af2) c'est vrai ↑ c'est toi ↑ Joan + donc euh autre chose + c'est ce qu'a dit Petra↑ c'est vrai↑

Af2 : c'est vrai

E : c'est vrai + mais euh il y a une autre raison pour apprendre le français

Af2 : je :: apprends français parce que je aime la France

E : d'accord ↑ bonne raison + alors Joan est-ce que tu peux présenter la personne suivante

Af2 : ++ euh ++

E : tu connais qui + dans cette liste

Af2 : je connais Taria

E : Taria :: d'accord + oui je me rappelle

Af2 : elle est finlandais

E : elle est finlandaise + d'accord + elle est de quelle ville↑

Af2 : euh Helsinki

E : de Helsinki + Taria de Helsinki euh d'accord ahein et

Af2 : elle étudie euh le informatique

E : elle étudie l'informatique + et quelle est sa langue maternelle↑

Af2 : euh finlandais
 E : elle parle finnois + chez elle
 Af2 : finnois
 E : elle est finlandaise elle parle finnois elle vient de Helsinki elle apprend + l'informatique + bien sûr les Finlandais sont forts en informatique + mais pourquoi elle apprend le français
 Af2 : mmmh pour com
 E : oui communiquer + pour communiquer avec euh ses amis en France + ah oui je me rappelle elle a des amis à Marseille
 Af3 : **(elle précise en estonien à l'enseignante qu'elle doit partir)**
 E : oui + ok mais + Taria avant que tu ne partes tu peux présenter encore une personne + par exemple + Victoria ++ tu connais Victoria
 Af3 : oui (*rires*) Victoria euh elle habite à Lisbonne ++ euh ++ euh ::
 E : oui :: elle est du Portugal alors ↑
 Af3 : oui
 E : oui
 Af3 : elle elle étudie
 E : elle étudie euh quoi ↑
 Af3 : euh la biologie
 E : la biologie et pourquoi est-ce qu'elle apprend le français↑
 Af3 : euh je ne me rappelle pas
 E : pour travailler + pour travailler en Guyane française
 Af3 : peut-être (*rires*)
 E : oui oui oui pour son travail + pour son travail d'accord et :: euh après euh après euh moi je connais + attends + je me rappelle plus ah j'ai ah quelle horreur + j'ai oublié le nom ++ euh attends + euh attends + rappelle-moi xxx
 Af : Manuel
 E : Manuel ↑ Manuel excuse-moi
 Am : oui c'est bizarre (*rires*)
 E : Manuel tu connais qui ↑
 Am : euh :: je connais euh Brenda
 E : Brenda tu peux présenter
 Am : mhm euh :: Brenda :: habite à Dublin
 E : Dublin + oui
 Am : et :: oui et Brenda euh ét-étudie le français langue étr-étrangère

(coupure impromptue de la vidéo)

(suite)

E : alors je comprends pourquoi elle apprend le français
 Am : (*silence*)
 E : elle elle choisit le français comme + spécialité pourquoi
 Am : (*silence*)
 E : elle elle aime la culture française ↑ je pense
 Am : (*rires*) **(il parle en estonien)**
 E : **(l'enseignante répète en estonien)**
 (*Rires*)
 Am : ah peut-être
 E : oui + c'est naturel + Brenda vous pouvez présenter Manuel
 Af1 : ah mhm + euh : + il est ++ Barcelone euh il
 E : de Barcelone ↑
 Af1 : il j'habite à Barcelone

E : oui
 Af1 : euh il ét-+ -tudie l'économie
 E : d'accord
 Af1 : euh ++ il parle espagnol
 E : et catalan↑ catalan aussi ↑ oui
 Am : euhm (*rires*)
 E : (*rires*) oui un peu
 Am : oui
 E : ahein mais Manuel tu es d'origine espagnole ou catalane
 Am : d'origine euh catalane
 E : (*elle dit au revoir à l'apprenante qui s'en va puis s'adresse à Am*) alors tu parles catalan↑ espagnol les deux : (*à Af1*) et pourquoi est-ce qu'il apprend le français↑
 Af1 : euh il euh i:::l aime le français ↑
 E : (*rires*) d'accord parce qu'il aime le français ouai c'est vrai + mais vous apprenez pour communiquer avec vos amis en France ou
 Am : euh pour français euh belle langue
 E : oui + bonne raison + merci + merci à tout le monde

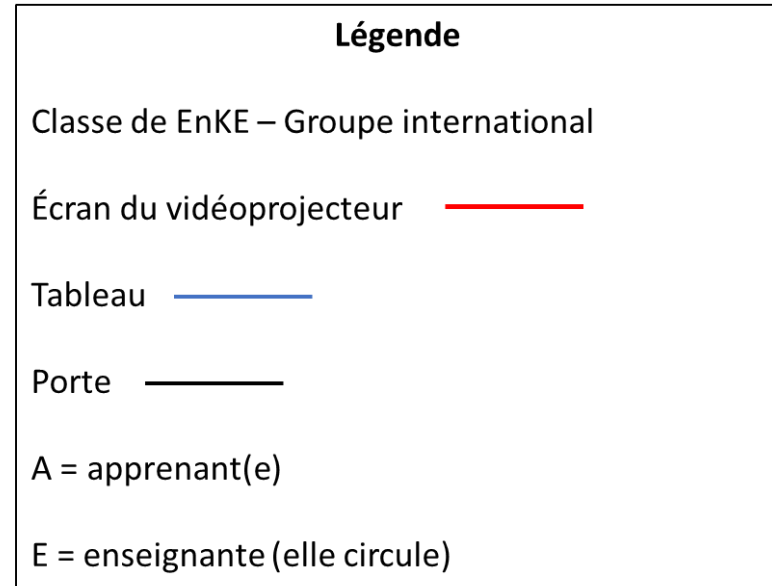
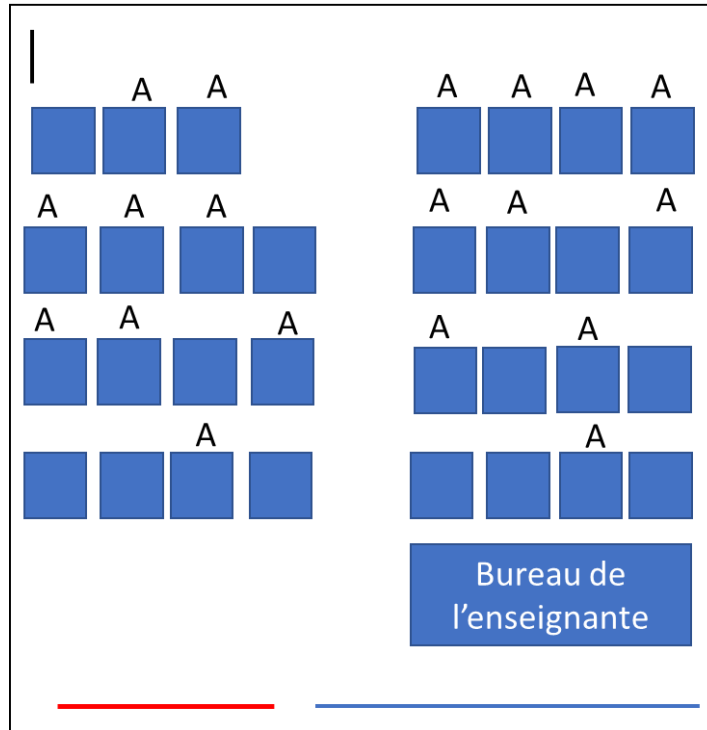
2. Cours de EnKE

2.1 Groupe international

Synopsis

Classe A1.1>A1.2	Enseignante : Kerli	Code : EnKE
Durée 44'50''	Date : 6/04/2017	Lieu : salle de classe
Appareil utilisé pour filmer : téléphone Android	Langues : français et anglais et un peu d'estonien	Nombre d'apprenants : 18
La pêche aux infos : activité de rencontre entre de potentiels futurs colocataires pour décider du type de logement qu'ils souhaitent chercher et avec qui.		

Disposition de la classe



Transcription

E : so :: euh alors + on va faire un exercice + un exercice oral + et cette fois-ci il faut avoir + plusieurs partenaires + ce n'est pas seulement un partenaire ou une partenaire + mais plusieurs : + *ok several partners today + so you have to switch partners + you can some time* ++ alors je vous distribue les feuilles et je vais vous expliquer l'exercice + d'accord ↑ +++

(Elle continue de distribuer)

E : alors cette fois-ci les feuilles les fiches sont euh identiques ++ mhm + donc euh :: vous ne devez pas cacher vos feuilles mhm mhm

(Elle finit de distribuer)

E : alors + on regarde ensemble oui ↑ mmm on va imaginer que vous êtes étudiants ++ ce n'est pas très difficile + vous êtes étudiants + mais on va imaginer que vous avez de l'argent *let's imagine that ha::ve money to pay a rent for an apartment* ++ *ok + maybe not a whole rent but you are searching for a flatmate* ++ *ok* + alors vous cherchez un colocataire + colocataire *flatmate* *ok* euh to share the apartment oui + ça va ↑ donc euh vous êtes étudiants et vous recherchez une ou un colocataire + euh :: *it's not about your character + let's assume* + on va présupposer que vous êtes tous gentils + propres + travailleurs (*rires*) et euhm quoi encore + oui et euh :: honnête par exemple + donc *it's not about your character but it's about the apartment + how it is located + how many rooms there should be* euh :: + *and some other elements that you have here* + *ok* ↑ so + regarde ta fiche + est-ce que tu comprends tout + *do you understand everything* ↑ *with this euh with the first column* + est-ce que vous comprenez tout

(Les apprenants lisent)

Af1 : *what is this (elle montre sa feuille)*

E : oh euh colocataire + *this is the new word euh so flatmate* + co-lo-ca-tai-re + louer + locataire + colocataire *with somebody* ++ mhm

Af2 : *shall we describe describe in this line how xxx the flatmate should be* ↑ or

E : *euh no + not the flatmate but the flat itself + flat is our purpose today*

Af2 : *but* euh autre colocataire

E : oh yes autres colocataire + euhm ++ *for example maybe + you have a boyfriend + and you want to move with him there + so you should ask your future flatmate if it's possible to have euh some other euh some other flatmate*

Af2 : *ok*

E : or + *it can be euh something like euh I would really like to have three flatmates + not only you + ok so (rires) if it's allowed euh is it ok by you to have some other person there* *ok* ↑ *mhm something else*

(Les apprenants continuent de lire)

E : autre con-di-tion *if you had something in your that I-I hadn't* *ok* ↑ *some other condition + and then* commentaires éventuels *you can just both say something extra you know something + I don't know + you + after you've spoken to your partner you will have this comment there NO WAY or something like this* *ok* ↑ (*rires*) so euh + so *in the end + I will euh have them back* + vous allez me rendre + les feuilles +

d'accord ↑ *because there is a sentence here + euh you have to decide euh which euh which fl- euh person + or partner was the best euh best solution for you ok↑ and you should give the explanation + why ++ ok ↑*

(Un apprenant arrive en retard)

E : *bonjour + euh it's just one one explanation is enough for example I don't know + je pense que je peux facilement partager l'appartement avec euh K. parce qu'elle + veut habiter euhm à Karlova ++ ok ↑ so something that you have in common + would be there + euh so smething else + vous-vous avez quelques expressions*

(Un autre apprenant arrive en retard)

E : *bonjour + vous avez quelques expressions ici [extrêmement important très important légèrement important] + you can use them but you don't have to + ok ↑ but for euh imagine that maybe xxx the question of the partner to euh :: answer something like euh oui pour moi c'est très important + je veux un appartement avec un balcon + c'est extrêmement important pour moi + ok↑ donc vous pouvez mais vous ne devez pas + utiliser ces expressions + d'accord ↑ euh :: and the last thing I suggest to avoid euh this structure*

(E écrit et rit)

E : *euh je veux ou je ne veux pas + que + ok ↑ because otherwise you will have mistakes in the subordinate clause ++ mhm je veux que l'appartement ait not a anymore ou je veux que euh que tu fasses + quelque chose ok↑ so try to avoid that + you can do that if you want to but I suggest that you have je veux un appartement je veux avoir un appartement ok ↑ not je veux que + so this is a tricky thing we haven't learn that + yet + but you can if you want to + but probably you-you'll have mistakes there (rises) ok↑ ça va↑ vous avez compris ↑+ oui↑ + euh d'accord donc + la première chose + la première colonne ce sont MES préférences + so take a minute or two + and euhm put there your preferences + what you think about all these things + ok↑ then it's easier to compare it with the information euh from the other*

(L'E circule dans la salle pour donner les fiches aux retardataires)

(L'E compte les étudiants)

(Une apprenante sollicite l'E)

Af3 : *how to say something for bikes*

E : *pour le vélo↑*

Af3 : *oui*

E : *pour le vélo + pour le vélo oui*

(Silence)

Am : *xxx*

E : *oh euhm désolée + j'ai oublié + c'est Tartu + c'est Tartu + vous êtes étudiants à Tartu + et vous recherchez un appartement et un colocataire mhm donc c'est Annelinn Karlova Suppilinn + le centre + mhm*

(Silence)

(Une apprenante demande une autre information)

Af : xxx

(E explique et une autre apprenante entre dans la classe)

(Coupure momentanée de la caméra pour des raisons techniques)

(Suite)

(Une apprenante demande informations)

Af : xxx

E : *elevator*

(Un apprenant sollicite E pour une question en levant le bras. E se déplace et l'apprenant montre du doigt)

E : *ahein salle de bain (elle explique en estonien)*

(Une apprenante demande une autre information)

Af2 : xxx

E : *euh as you like euh maybe the sum the sum that you are ready to pay*

Af2 : *mhm mhm*

E : *so it can be half rent*

(E continue de circuler)

(Rires)

(Am demande quelque chose)

Am : *xxx you should what you xxx*

E : *euh tu + euh so it's to pay by you if there were some more flatmates yeah even more*

Am : *ok we already are three but xxx*

E : *euh it's not three + it's euh you will euh probably have just one but euh you have to ask questions to three persons + that's why you have three*

Am : *so here is just yes or no*

E : *yeah yes or no*

(E continue de circuler)

(Une apprenante demande une feuille)

E : *oh O. why didn't you + sorry + so the first thing you should euhm so you're searchinf for a flatmate ok↑ but you will speak with euhm three persons but maybe two let's see if you euhm have time about three and euhm the first column is about your preferences + ok so and you're searching this apartment in Tartu + ok ↑*

(Silence. Les apprenants remplissent leurs préférences)

(Une apprenante demande un information)

Af1 : xxx

E : euh coin cuisine (**elle traduit en estonien**) cuisine ou coin cuisine (**elle continue en estonien**)*(Silence)*

E : ça va↑

Am : commentaire éventuels ↑

E : euh oui + *is there something to add*↑ *some comment you that you're having in mind and you havn't written about**(Un nouvel apprenant entre en classe)**(Coupure momentanée de la caméra)**(Suite)*E : on peut commencer ↑ oui ↑ (elle hoche la tête) *you can finish the first column after + ok euh otherwise we can't work with the group + so + pick you first partner ok*
↑ *pick your first partner and euhm try to cover all these aspects xxx*Am : *we fill euh first these column*E : *so euh yes this is about him now + you should have a conversation and euh now + don't don't show the I mean this euh the first column otherwise you will just euhm write the things xxx so try to manage in French ok* ↑*(E circule et regarde si tout le monde a un binôme)*

Premier tour

Binôme 1 : Am1 et Am2

(Les deux Am se posent des questions sur le quartier de leur appartement)

xxx

Am1 : avec l'université

Am2 : et toi↑

Am1 : euj je voudrais : un quartier calme

(Ils écrivent)

Trinôme : Af1 Am et Af2

(Les deux Am se posent des questions sur le quartier de leur appartement)

xxx

Af1 : euh le centre-vieux + le centre

(Am et Af2 écrivent)

Af1 : le centre + le centre-ville xxx

Am : xxx

Binôme 2 : Af1 et Af2
<p>Af3 : et toi ↑ Af4 : euh je voudr- euh je veux accès à pied ou à vélo <i>(Af3 écrit)</i> Af3 : euhm à quel étage + tu veux + habiter Af4 : euh je veux habiter à + les troisième ↑ <i>(Af3 réfléchit et acquiesce. Elle écrit)</i> Af4 : à tu↑ Af3 : euh je crois que c'est + peu important <i>(elle mime)</i> <i>(Elles écrivent)</i></p>
Binôme 3 : pas d'échanges encore
Binôme 4 : Am 1 et Am 2, très peu compréhensible
Binôme 5 : Af1 et Af2 silence, elles sont bloquées par la caméra, elles rient
Binôme 1
<p>Am1 : et toi↑ Am2 : je cherche un :: coin cuisine Am1 : coin cuisine Am2 : coin cuisine Am1 : bien sûr xxx Am2 : salle de bain et ++ toilettes séparées Am1 : euh je veux W.C et S.D.B séparés + et toi↑ Am2 : euh yeah séparés Am1 : un parking + tu veux un parking ↑ Am2 : euh non + ce n'est pas + très important + et toi↑ Am1 : euh je ne veux pas parking <i>(Ils écrivent)</i> Am2 : tu chercher xxx Am1 : je veux un bal- un grand balcon <i>(Ils écrivent)</i> Am1 : et toi↑ euhm ce n'est pas + trop important</p>
Binôme 5 : xxx
Binôme 2 : Af1 et Af2
<p>Af1 : euh une vue donne sur la rue ou + donne sur la cour Af2 : euh donne sur la cour Af1 : moi aussi <i>(rires)</i> Af2 : euh est-ce tu euh cuisine équipée Af1 : mmh je voudrais avoir une euh une cuisine xxx</p>
Binôme 6 : Am1 et Am2 xxx
Binôme 3 : Am et Af xxx
<i>(Ils semblent avoir beaucoup de difficultés à poser des questions, ils cherchent beaucoup sur Internet.)</i>

Binôme 4 : xxx
Binôme 5 : Af 1 et Af2
<p>Af1 : euh c'est pas du tout important + à <i>tú</i>↑ Af2 : euh je voudrais salle de bain avec euhm avec W.C Af1 : euh tu veux euh parking ↑ Af2 : euh non + Af1 : et <i>tú</i>↑ Af2 : euh pour moi parking pour le vélo euh est très important</p> <p>Deuxième tour</p>
Binôme 6 : Am 1 et Am2
<p>Am1 : euh je veux un quartier calme (<i>Am2 écrit</i>) et toi↑ Am2 : euh je voudrais habiter à :: centre Am1 : centre-ville Am2 : centre-ville à Tartu Am1 : euh quel accès pour transports publics↑ Am2 : euh je voudrais accès à :: bus et :: je voudrais xxx Am1 : xxx Am2 : bus Am1 : ah je veux un bon accès aussi Am2 : quel étage tu voudrais ↑ Am1 : euh je + je veux + je veux le cinquième étage ++ et toi↑ Am2 : je préfère première étage Am1 : première↑ Am2 : oui + <i>but not in Russian building (rires)</i> Am1 : première ok + autre colocataire tu voudrais un + autre colocataire↑ Am2 : oui xxx Am1 : oui me too ah (<i>rires</i>) me aussi Am2 : euhm tu préfères chambre privée o partage↑ Am1 : euh je veux un chambre privée Am2 : moi aussi et c'est obligatoire</p> <p><i>(La caméra se déplace. L'enseignante circule dans la classe. Elle échange avec le binôme 4, ils rient. Elle vérifie les groupes qui ont fini pour les faire changer de partenaire)</i></p>
Binôme 5 : Af-Am
<p>Af1 : <i>how is it with furniture</i>↑ E : ah euh meublé + l'appartement doit être meublé</p> <p><i>(E continue de circuler et de faire changer les binômes.)</i></p> <p>(Certains apprenants posent des questions sur les rubriques à remplir)</p>
Binôme 7 : Af et Am
<p>Af : et qu'est-ce que tu + où est-ce que ::: tu veux vivre Am : euh je voudrais vivre dans le centre Af : dans le centre (elle écrit) euh je veux : je veux vivre xxx</p>

<p>Am : xxx Af : xxx euhm le centre de + euh le <i>centre city</i> xxx euh c'est important + pour toi + les transports publics ou pied↑ Am : pour moi ce n'est pas très important Af : ok Am : et :: xxx Af : xxx moi il ne faut pas de transports publics + et je peux pied <i>(Ils écrivent)</i> Af : c'est important + peut-être euhm troisième étage↑ Am : <i>(silence)</i> Af : troisième + et toi↑ Am : pour moi :: c'est aussi pas : très important <i>(Ils écrivent)</i> Af : d'accord euh qu'est-ce que tu penses d'autres colo-colocataires Am : euh ++ Af : xxx <i>how much</i> Am : combien Af : ah combien combien de personnes + tu veux vivre xxx Am : euh je voudrais vivre avec euh un ou deux personnes Af : un ou deux personnes Am : xxx Af : euhm <i>in in</i> une maison + dans maison mhm <i>yeah</i> xxx Am : est-ce que tu voudrais avoir une chambre privée Af : euh je peux partager + je peux partager mon euh mon chambre ma chambre + et toi↑ Am : euh je veux + une chambre privée Af : euh est-ce que tu xxx Am : xxx Af : xxx Am : est-ce que la vue est très importante pour xxx Af : euh c'est très important de :: veux + je veux vivre + sur la rue ++ dans ma chambre + et toi↑ Am : euh je préfère + je préfère la cour mais :: ce n'est pas imp- très important aussi</p>
<p>Binôme 8 : Am1 et Am2</p>
<p>Am1 : xxx Am2 : xxx Am1 : pour toi↑ Am2 : euh pour moi c'est peu important + mais :: je ne préfère le rez-de-chaussée + et l'étage :: n'est pas important n'est pas important</p>
<p>Binôme 9 : Af1 et Af2</p>
<p>Af1 : Karlova ↑ Af2 : oui Af2 : <i>(elle écrit)</i> Af1 : xxx Af2 : mhm <i>(elle fait non de la tête)</i> Af1 : peu important oui mais c'est important de :: Af2 : euh je préfère xxx <i>(silence)</i> Af1 : euh est-ce tu euh :: veux xxx</p>

(En arrière-plan l'enseignante explique à quelqu'un qu'il n'aura pas le temps d'interroger une autre personne. Il faut finir et décider quel colocataire on choisit)

Af2 : xxx et toi↑

Af1 : xxx

Af2 : xxx acheter

Af1 : euh je veux acheter //deux-cent// euros par mois + et toi↑

Af2 : euh :: je préférerais deux cent + trois cent euh pour une personne

Af1 : ok

E : je vous donne encore deux minutes + deux minutes pour finir

As : xxx

E : oui + oui deux minutes pour finir so xxx

Trinôme 2 : Af1 Af2 Af3

(...)

Af1 : tu voudrais vue sur la cour ou rue

Af2 : je voudrais la cour

Af1 et Af3 : moi aussi

(Elles rient)

CJ : ça va être un problème *(rires)*

(Rires)

Af : *good luck*

E : xxx les gens + qui passent *(rires)*

Af3 : est-ce que tu veux une cuisine + ou un coin cuisine équipé↑ équipé + ou non

Af1 : euh équipé

Af2 : équipé

Af3 : je voudrais avoir une grande cuisine

(Elles écrivent)

Af1 : cuisine équipée ahein↑ +++ salle de bain avec W.C ou séparé↑

Af2 : ce n'est pas important

Af3 : je voudrais avoir mon WC séparé

Af1 : euh je voudrais + salle de bain avec WC

E : avec les WC

Af1 : les WC

E : oui *in plural* les WC

Af1 : les WC

Af3 : euh est-ce que tu veux avoir un parking↑

Af2 : non

Af1 : non↑ et toi↑

Af3 : euh oui *(rires)*

Af1 : pour voi-voiture↑

Af3 : oui

Af1 : voiture

Af3 : xxx **(elle dit quelque chose en anglais)**

Af2 : est-ce que tu :: voudrais la cave garage↑

Af3 : ++ un balcon peut-être

Af1 : moi aussi balcon

Af3 : le balcon↑

Af2 : le balcony

Af3 : et toi↑

Af2 : */// would do as well///*

xxx

(L'enseignante commence à ramasser les fiches avec le choix des apprenants complétée).

(Le trinôme 2 pose une question à E)

E : euh *it depends* combien tu peux payer↑ par exemple + combien tu peux payer par mois ↑

Af1 : peux↑

E : peux *you can + how much can you pay*↑

Af1 : xxx

E : tu veux

Af1 : xxx

E : *that's why I suggest that you revise modal verbs* + combien est-ce que tu peux payer ↑ combien est-ce que tu veux payer ↑ ++ est-ce que tu dois payer ↑

Af2 : max-max

Af1 : maximum

E : euh :: oui le loyer maximal par exemple oui maximum

(Les apprenantes échangent)

E : pas plus + *not more* + pas plus

Af2 : pas plus

(*E se dirige vers un autre groupe qui a fini*)

E : ça va ↑ vous avez fini + je peux :: prendre + les fiches

(*Elle les prend et regarde rapidement*)

E : ah je veux avoir l'explication aussi + oui + le choix et l'explication

Trinôme 2 : Af1-Af2-Af3

Af3 : c'est ok que euhm mon colo-colocataire ++ avoir un animal ↑

Af2 : xxx

Af3 : no c'est ok I don't how to say

Af1 : xxx

Af3 : xxx

Af2 : xxx

E : *a minute to sum up* + yes + mhm mhm

Trinôme 2

Af1 : chien *was a dog right*↑ euh je voudrais
(*Rires. Af2 s'en va pour compléter sa fiche*)

E : so euh ::

Af2 : oui *finish*

E : oui mais il faut + choisir + une personne

Af3 : ah

E : et dire pourquoi

Af1 : *do we have to choose*↑

E : *euh yes I want to have anyone*

(*Rires*)

E : alors + vous avez fini ou presque fini ↑ ça va↑ est-ce que vous avez choisi↑ la meilleure solution + est-ce que vous avez choisi est-ce que vous avez expliqué pourquoi↑ + oui je peux avoir ça↑ merci

(E continue de circuler dans la classe pour ramasser les fiches et voir si les étudiants ont besoin d'aide)

E : merci + c'est gentil + merci

(E revient à son bureau)

E : merci

(Af rend sa feuille, E regarde et lui rend en riant parce qu'elle n'a rien écrit)

Af : *I don't know what to write ++ I will think this sentence for half an hour*

E : *do that + //I'll ask for it later//*

(E se dirige dans le fond de la classe)

E : *so xxx left + vous avez fini↑ + c'est tout↑*

Af : *almost*

E : *almost (elle sourit) ne vous inquiétez pas + don't worry about the minor things there + ok + you have a general overview of the person ok*

Af : *xxx*

E : *euh yes + yes you should do that but then do it you know + separately xxx because we should continue with other + other euhm actions*

(E se tourne vers quelqu'un d'autre)

E : *mhm K. est-ce que je peux avoir ça↑ merci beaucoup*

(E retourne à son bureau avec les fiches)

E : *ça va↑ ça a été↑*

Am : *hein↑*

E : *ça a été↑ c'était facile↑ difficile↑ c'était un défi*

A : *xxx*

E : *c'est difficile + pourquoi ↑ ++ qu'est-ce qui a été difficile↑*

Af : *it's hard to make the questions*

E : *ah c'est difficile de poser des questions*

Am : *xxx*

E : *toujours ↑ non↑ (rires) d'accord euh :: donc it's just the structure which is difficult or questions words + or what is difficult ↑*

Af : *words don't come into mind*

E : *(rires) ok but they are in your head*

Af : *somewhere but (elle fait un signe évasif de la main)*

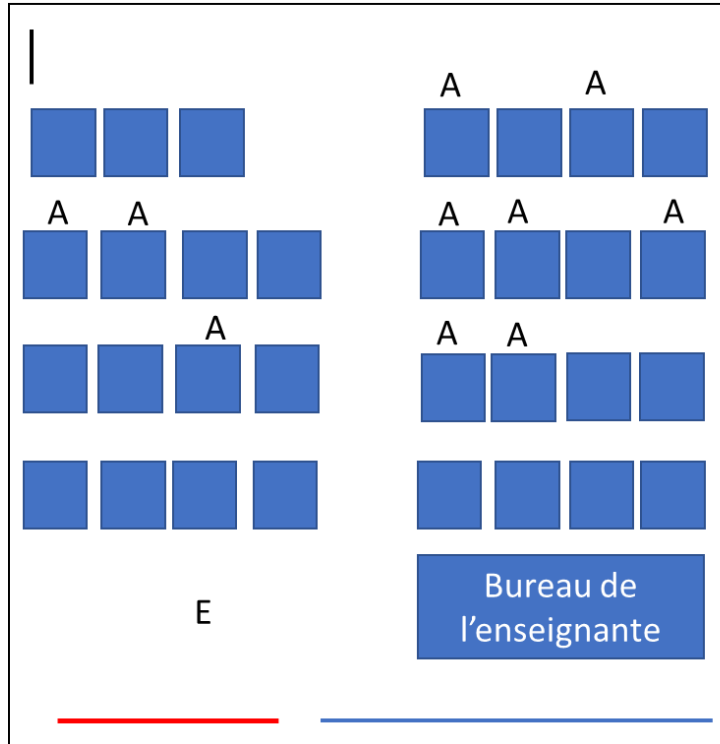
E : *yeah (rires) xxx ok (rires) sinon ça va↑ oui↑ on peut continuer mhm d'accord*

2.2 Groupe estonien

Synopsis

Classe A1.1>A1.2	Enseignante : Kerli	Code : EnKE
Durée 40'16''	Date : 6/04/2017	Lieu : salle de classe
Appareil utilisé pour filmer : téléphone Android	Langues : français et estonien	Nombre d'apprenants : 10
La pêche aux infos : activité de rencontre entre de potentiels futurs colocataires pour décider du type de logement qu'ils souhaitent chercher et avec qui.		

Disposition de la classe



Légende

Classe de EnKE – Groupe estonien

Écran du vidéoprojecteur —

Tableau —

Porte —

A = apprenant

E = enseignante (elle circule)

Transcription

(E distribue les fiches de l'activité)

E : (...) identiques cette fois-ci + et euh je vais vous expliquer + comment on va faire cet exercice + d'accord↑ ++ hop mhm alors + on imagine que vous êtes étudiants + ce n'est pas très difficile mais que vous avez de l'argent + pour + louer un appartement mhm ce n'est pas une chambre en cité universitaire mais c'est c'est vraiment un appartement à Tartu mhm que vous voulez louer + d'accord ↑ oui + et vous recherchez une ou un colocataire + qui est-ce↑ un colocataire **(elle répète la question en estonien)**

As : **(ils répondent en estonien)**

E : **(répond en estonien)** tu tu veux partager l'appartement + tu ne veux pas y vivre seul ou habiter d'accord↑ euh donc il faut trouver + quelqu'un **(elle répète en estonien)** euhm qui veut habiter le même quartier + par exemple **(répète en estonien)** ou qui est d'accord avec euh je n'sais pas avec euh un coin cuisine euh non-équipé + ou bien quelque chose comme ça d'accord↑ **(elle répète en estonien)** presque les mêmes attentes ou presque les mêmes + préférences + que vous mhm euh **(elle parle en estonien)** vous devez *(rires)* pour ça vous devez parler euh au moins à deux personnes ++ **(elle répète en estonien)** oui↑ au moins euh deux personnes euh il faut utiliser le lexique euh de l'immobilier donc euh + est-ce que vous connaissez tous ces mots qui sont dans la feuille (elle montre la fiche et répète en estonien)

Af : **(pose une question en estonien)**

E : aha ascenseur

A : *lift*

E : *lift* **(elle continue en estonien)** autre colocataire↑ **(elle pose une question en estonien et continue sur une explication)**

Af : **(elle pose une question en estonien sur l'expression « très important »)**

E : **(elle explique en estonien)** oui + pour moi + c'est très important + ou bien euh c'est pas du tout important + d'avoir un ascenseur **(elle continue en estonien)** tu as une voiture donc c'est très très important d'avoir un parking mhm *midagi vee*¹⁰⁷↑ [autre condition↑] **(elle explique en estonien)** quelque chose que vous voulez avoir ou que vous ne voulez pas du tout avoir + d'accord donc votre condition c'est personnel

Af : **(elle pose une question en estonien)**

E : aha mhm

Af : **(elle continue en estonien)**

E : *jah ma saan aru*¹⁰⁸ euh les chiens les chats comment est-ce que tu dis euh

CJ : euh j'ai pas compris en estonien

E : *pets pets*

CJ : les a-animaux domestiques

E : oui les animaux domestiques euh en estonien euh nous avons le mot euh *lemmik*¹⁰⁹-xxx comme les animaux préférés tu vois donc je + je cherchais quelque chose comme préféré favori mais non + c'est domestique

CJ : domestique + à la maison

E : donc les animaux euh domestiques mhm très bien euhm donc chien ++ ou chat ou autre *(elle écrit au tableau)* ok les animaux domestiques oui c'est une euh c'est

¹⁰⁷ Autre chose ?

¹⁰⁸ Oui je comprends

¹⁰⁹ Préféré

une bonne question mhm + euh [commentaires éventuels] **(elle explique en estonien)** mhm alors la tâche finale **(elle explique en estonien)** vous allez me rendre cette fiche et euh + avec votre décision + mhm décision décider **(en estonien)** euh je pense que peux facilement partager l'appartement avec euh K. ou avec T. parce que ++ elle aussi elle veut habiter le quartier + Annelinn par exemple ok↑ donc euh une explication+ pourquoi est-ce que vous avez choisi euh ce ou cette colocataire + d'accord↑ donc je veux avoir + es fiches après + avec votre décision mhm *(elle montre la ligne qui correspond à la décision sur la feuille)* oui↑ ça va↑ ++ *(elle parle en estonien)* la première colonne est pour toi + quelles sont mes préférences ↑ **(elle continue en estonien)** on changer de partenaire ++ **(elle parle en estonien)**

(Les apprenant remplissent la colonne qui correspond à leurs préférences)

E : **(parle en estonien)**

Af : **(question en estonien)**

E : oui euh dans le centre oui + au centre **(parle en estonien)** ou dans le centre-ville + au centre-ville mhm je vais mettre ça si vous voulez *(elle écrit au tableau)*

(Silence)

Af : **(elle pose une question en estonien)**

E : **(elle explique en estonien)** cuisine **(en estonien)** équipée **(en estonien)** coin cuisine **(en estonien)**

(Silence)

E : **(elle parle en estonien)** *(elle écrit au tableau)* parking à vélo oui pour vélo **(continue en estonien)** vélo **(continue en estonien)** je n'ai pas de voiture mais j'ai un vélo + donc il me faut un parking ou euh de l'espace pour ça

(E circule dans la classe)

(Un échange en estonien commence entre une apprenante et l'enseignante)

Af : xxx cour

E : ah cour **(elle traduit en estonien et explique)**

E : **(elle explique quelque chose en estonien)**

(E circule)

Af : *Mis on*¹¹⁰ cave

E : cave **(elle explique en estonien)**

(Une conversation s'engage sur ce terme en estonien avec la classe)

E : *honnête*

(Rires)

E : je veux avoir mon frigo privé *(rises)* pour mes bouteilles de vin *(rises)*

Af : **(elle pose une question en estonien)**

E : **(elle répond en estonien)**

(E continue de circuler dans la classe)

E : ça va ? c'est difficile + de décider

Af : **(elle répond en estonien)**

¹¹⁰ Qu'est-ce que ?

<p>E : ah (Une autre apprenante pose une question en estonien) E : ahein euh (elle parle en estonien) mhm / <i>don't know</i> la chambre vers le soleil ↑ vers euh CJ : ++ orientée vers le E : orientée ↑ CJ : orientée euh chambre vers E : une chambre orientée CJ : orientée ::: sud (<i>rires</i>) moi j'dirai parce que le soleil est Af : (elle parle en estonien) E : le soleil du matin ou du soir après CJ : ah :: euh bah je veux le soleil dans ma chambre le matin E : je veux le soleil dans ma chambre + le matin ou l'après-midi ou le soir ok↑ (<i>rires</i>) (elle répète en estonien) CJ : alors le soir une chambre orientée ouest euh l'après-midi plutôt sud + et le matin plutôt est E : mhm donc la chambre orientée (<i>elle écrit</i>) <i>and then</i> ouest est sud + donc ça dépend du moment (elle parle en estonien) ++ d'accord ça y est ↑ (elle parle en estonien)</p> <p><i>(E lance l'activité)</i> Af : (elle pose une question en estonien) E : aha (elle répond en estonien) peu important (elle traduit en estonien) pour moi c'est peu important + mhm ou + je n'ai pas de préférence <i>aga</i>¹¹¹ pour moi c'est peu important</p> <p>CJ : mmh tu peux mettre côté + une chambre côté + <i>maybe it's easier</i> + côté + une chambre côté ouest une chambre</p> <p><i>(Silence)</i> Af : côté <i>on</i>¹¹² ↑ E : euh côté <i>on</i>¹¹³ (mot estonien) (E continue en estonien) orienté <i>võr</i>¹¹⁴ côté (Une apprenante pose une autre question en estonien) E : au moins (en estonien)</p> <p><i>(E circule dans la classe et les apprenants commencent leur dialogue)</i> E : (<i>à moi</i>) bonjour comment tu t'appelles (<i>rires</i>) CJ : ah oui mais c'est la base hein <i>(Rires des apprenants)</i></p>
Binôme 1 : Af1 et Af2
<p>Af1 : xxx Af2 : euh je voudrais quartier euh centre-ville Af1 : centre-ville + <i>kesklinn</i>¹¹⁵ Af2 : oui Af1 : (elle parle en estonien)</p>

¹¹¹ Mais

¹¹² Est

¹¹³ Ibid

¹¹⁴ Ou

¹¹⁵ Centre-ville

Af2 : (elle répond en estonien)
Binôme 2 : Am-Af
<i>(Le dialogue n'a pas encore commencé. Ils ont l'air de se demander quoi faire.)</i>
Binôme 3 : Af1-Af2
(...) Af1 : est-ce que tu as besoin de transports publics↑ Af2 : euh oui euh (<i>elle cherche sur son ordinateur</i>) si :: j'ai + j'habite à + en + au centre-ville euh :: (<i>elle cherche sur son ordinateur</i>) xxx transport est peu important ++ mais si j'habite pas + en ville + euh j'ai :: transports très important Af1 : pour l'accès ¹¹⁶ transports publics est très important Af2 : euh :: quel + quel + quel étage tu préfères↑ Af1 : ++ l'étage est légèrement important pour moi mais + je ++ je préfère habiter + au dernier étage Af2 : pour c'est mmh pas du tout important mais + je préfère + habite + au der- + cinquième étage ↑ E : ah c'est très spécifique + cinquième ou c'est rien (<i>rires</i>) Af : (elle pose une question en estonien) E : (parle en estonien) oui oui je voudrais habiter + pas habite mais habiter
Binôme 4 : Af1 et Af2
(...) Af1 : euhm non loin de centre-ville <i>(La suite est inaudible mais les apprenantes ont l'air de se demander quelque chose.)</i> Af1 : (elle pose une question à l'enseignante en estonien) E : rivière Af1 : ah E : la rivière Af1 : ok Af2 : (elle pose une question en estonien) Af1 : rivière + non loin de :: rivière (Af1 échange en estonien avec Af1)
Binôme 5 : Af1 et Af2
<i>(E est avec elles, assise, elle donne des conseils)</i> E : où est-ce que tu euh tu veux avoir ++ est-ce que je + on peut avoir Af1 : (elle pose une question en estonien) qu'est-ce que tu penses Af2 : (elle parle en estonien) E : ahein d'autres colocataires Af1 : euh autres colocataires <i>(E s'en va et les apprenantes écrivent)</i> Af2 : (elle demande en estonien à sa binôme comment dire quelque chose) Af1 : est-ce que vous préfé :: rez

¹¹⁶ Prononcé [aksēs]

<p>Af2 : ++ une chambre + privée + ou partagée Af1 : euh je ne veux pas + partager ma chambre Af2 : ok (<i>rires</i>) Af1 : pas du tout (<i>rires</i>) Af2 : (elle pose une question en estonien) (<i>Af1 et Af2 cherchent la réponse dans leur manuel</i>) Af1 : je veux :: (elle parle en estonien) je veux une chambre de euhm ++ au moins¹¹⁷ + dix + mètres carrés. (<i>Af2 écrit</i>) (<i>Silence. Elles cherchent quelque chose dans le livre</i>) Af2 : xxx Af1 : xxx Af1 : je veux un appartement + avec coin cuisine xxx Af2 :: (<i>elle écrit</i>) Af1 : peut-être tu veux toi xxx avec la cuisine ↑ (<i>Silence</i>)</p>
<p>Binôme 1 : Af1 et Af2</p> <p>(<i>Silence</i>) Af1 : salle de bain + et WC séparés + ou non↑ Af2 : euh :: c'est peu + important Af1 : ah euh je veux + séparés (<i>Elles écrivent</i>)</p> <p>(<i>Coupure momentanée de la vidéo pour manque d'espace</i>)</p> <p>(<i>Reprise</i>)</p> <p>Af1 : salle de bain + c'est ici (<i>elle montre sur le manuel</i>) salle de bain (<i>Silence</i>) Af2 : est-ce que tu voudrais + garage Af1 : c'est peu important pour moi Af2 : peu important mmh Af1 : et loyer + par mois Af2 : pour moi loyer xxx (elle pose une question en estonien à Af1) (Elles échangent en estonien) Af1 : jusque quatre cent Af2 : xxx et toi↑ Af1 : euh trois cent (<i>Silence</i>)</p>
<p>Binôme 2 : Af-Am</p> <p>Af : tu préfères salle-de + salle de bain ++ et WC séparés ++ ou salle de bain avec WC¹¹⁸ Am : euh + c'est peu important ++ et vous ↑ Af : + peu important +++ est-ce que + tu veux + le parking↑ Am : ce n'est pas du tout important pour moi Af : c'est un peu important pour moi</p>

¹¹⁷ Prononcé [mwa]

¹¹⁸ Prononcé [visi]

<i>(Ils réfléchissent)</i>
Binôme 4 : Af1 et Af2 quasiment aucun échange
Binôme 5 : Af1 et Af2
<i>(De nouveau, E est avec elles.)</i> E : les animaux domestiques + je n'ai rien contre xxx Af1 : j'ai un chat E : ahein (elle parle en estonien et lui dit d'écrire dans les commentaires) un chat (<i>elle s'en va vers le binôme 1</i>)
Binôme 1 avec l'enseignante
<i>(Rires)</i> E : propres (parle en estonien) ils sont propres aussi + oui s'ils sont propres <i>(Rires)</i> <i>(Coupure momentanée de la caméra)</i> <i>(Reprise)</i> <i>(Les apprenants continuent l'exercice)</i> (E demande en estonien si le binôme 2 a fini et leur dit de changer) Deuxième tour
Binôme 6 : Af 1 et Af2
Af1 : dans quel quartier tu préfères habiter↑ Af2 : euh je préfère euh centre + centre-ville ↑++ et tu Af1 : je + voudrais habiter ++ à centre-ville aussi :: ou : à Annelinn +++ euh est-ce que + accès ¹¹⁹ de transports publics est important + pour toi↑ Af2 : non euh ++ c'est pas du tout important ++ euh et toi↑ Af1 : euh pour moi :: accès ¹²⁰ de :: transports publics est très important
Binôme 6 : Af1 et Af2
(...) Af1 : qu'est-ce que tu euh penses de + étage de appartement↑ Af2 : pour moi c'est :: (...) <i>(Coupure momentanée de la caméra)</i> <i>(Reprise)</i> Af2 : et :: habite à cinquième étage Af1 : pour moi aussi euh c'est peu important mais je n'aime pas premier étage <i>(Elles écrivent)</i> Af1 : qu'est-ce que tu penses de autres colocataires↑ Af2 : c'est possible

¹¹⁹ Prononcé [aksēs]

¹²⁰ Prononcé [aksēs]

<p>Af1 : moi aussi + euh je veux une chambre + privée Af2 : oui + moi aussi + je voudrais chambre privée + pour étudier Af1 : je ne + je ne veux pas partager de chambre ++ je veux une chambre + au moins¹²¹ + dix mètres carrés ++ qu'est-ce que tu penses des dimensions de la chambre↑ Af2 : euh :: je :: cinq + vingt-cinq + mètres carrés + mais c'est +++ mmh vingt-cinq Af1 : euh c'est très grand <i>(Rires)</i> Af2 : euh quelle vue tu préfères + sur la rue ou ++ euh cour Af1 : euh : je + préfère + la chambre + qui donne vue :: sur la rue ++ et toi↑ Af2 : euh je préfère vue sur la cour Af1 : (Elle explique en estonien que c'est bien parce que chacune veut une vue différente). <i>(Elle fait un signe avec les pouces pour dire que c'est bien.)</i> <i>(Caméra sur le tableau)</i></p>
<p>Binôme 8 : Af et Am</p>
<p>(...) Af : et pour toi euh c'est bon pour + autre colocataire↑ Am : ++ euh pourquoi pas Af : xxx Am : et tú↑ Af : euh je aussi + préfère euhm +</p>
<p>Binôme 9 : Af1 et Af 2</p>
<p>(...) Af1 : et toi↑ Af2 : moi aussi xxx (...) E : encore deux minutes + deux minutes pour finir + trouver toutes les réponses</p>
<p>Binôme 6 : Af1 et Af2</p>
<p>(...) Af1 : j'aime le balcon + euh ++ euhm j'aimerais avoir un balcon +++ est-ce que tu as d'autres conditions↑ Af2 : euh oui eu j'ai un chat Af1 : oh ::: moi aussi (Elles écrivent) <i>(On entend les autres binômes en fond et l'enseignante)</i> <i>(Coupure momentanée de la caméra)</i> <i>(Reprise)</i> <i>(Coupure momentanée de la caméra)</i> <i>(Reprise)</i> E : ça a été ? comment vous avez trouvé ↑ Af1 : c'est très bien exercice <i>(rises)</i> E : ah :: c'est un bon exercice + ah et les autres↑</p>

¹²¹ Prononcé [mwa]

Af2 : c'est intéressant aussi

E : c'est intéressant mhm ce n'était pas difficile↑

Af1 : non

Af3 : **(elle parle en estonien et semble contredire Af2)**

(Rires)

E : oui c'était un peu + un peu difficile

Af3 : **(elle explique en estonien)**

E : ah comment poser des questions + c'était euh :: très bien d'accord + le plus difficile mhm et :: qu'est-ce qui vous a manqué ↑ **(elle traduit en estonien)**

Af4 : **(elle parle en estonien)**

(Coupure momentanée de la caméra)

(Fin de l'activité)

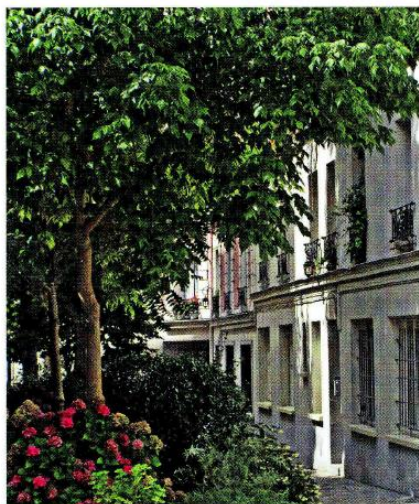
Annexe 3 – Matériaux de cours utilisés ou référencés par EnKe pour préparer l'activité de systématisation

1. Quartier Latin : prantsuse keele õpik algajaile.

Document 1 (Tamm & Tomasberg, 2010a, p. 108)

1 PETITES ANNONCES

UNITÉ 4



138

Katariina habite toujours chez ses amis. Les Richard ont un grand appartement au 4^e étage d'un bel immeuble. Il y a cinq pièces : un grand séjour, le bureau de François, la chambre de François et d'Isabelle et enfin les chambres d'Antoine et de Julie. Katariina partage la chambre de Julie. Le soir, quand Julie est à la maison, Katariina travaille dans le séjour. Souvent elle préfère travailler à la bibliothèque et rentrer tard. Elle a besoin d'un chez-soi...

Elle cherche un petit appartement depuis son arrivée, mais à Paris, ce n'est pas facile du tout. Beaucoup de gens cherchent un logement et il n'y a pas assez d'offres. Les loyers à Paris sont très élevés, et de plus, il faut payer une caution. Katariina lit les annonces, elle consulte les sites Internet des agences immobilières, elle prend des rendez-vous et visite des appartements. Jusqu'ici elle n'a pas eu de chance, mais elle ne se décourage pas : « Qui cherche trouve »...

1. À deux. L'un joue le rôle de Katariina. L'autre lui pose des questions sur sa vie chez les Richard, sur leur appartement, sur sa recherche de logement : où ... ?, comment ... ?, est-ce que ... ?, qu'est-ce que ... ?, pourquoi ... ?

2. Lisez les annonces et trouvez celles qui pourraient intéresser Katariina.

MAISONS ET APPARTEMENTS À LOUER ET À VENDRE



Paris 11^e. Rue Dieu. Grand 2P (54 m²) : entrée, beau séj. avec balcon, ch, cuis, sdb, WC, cave. Très bon état. 4^e étage, immeuble récent, asc, digicode. Calme et agréable. Visites sur RDV. Loyer 950€.



Paris 11^e. Beau 2P (24 m²) atypique : séj. avec cheminée, chambre en mezzanine, cuis. américaine. Meublé et équipé. 5^e étage d'un immeuble récent avec asc. Park. au sous-sol. Visite 06 24 55 38 13. Loyer 850€.



Paris 19^e. 6^e étage d'un immeuble ancien avec asc. Beau studio (14 m²) rénové sur cour. Coin-cuisine équipée. Idéal étudiant. Calme absolu. Vue sur les toits de Paris. Loyer 600€.



Paris 12^e. Charmant 3P (90 m²) immeuble haussmannien, 3^e étage, comprenant : entrée, salon-séjour avec cheminée, bureau avec balcon, ch, sdb, wc séparés, cave. Charme. Rénové par architecte. Loyer 1 800€.



Paris 6^e. 2^e étage d'un très bel immeuble du XVIII^e siècle, magnifique 4P (120 m²) comprenant : entrée, salon, salle à manger, wc invités, cuis. équipée, bureau, ch, sdb, cave de 40 m² et parking en location. Prix 1 315 000€.



Paris 18^e. Rdc d'un immeuble du vieux Montmartre, charmant 4P (86 m²) sur deux niveaux: salon, séjour, salle à manger, chambre en mezzanine. Terrasse de 27 m². Exceptionnel ! Loyer 1 950€.

Vouloir	Devoir
je veux	je dois
tu veux	tu dois
il/elle veut	il/elle doit
nous voulons	nous devons
vous voulez	vous devez
ils/elles veulent	ils/elles doivent
Pouvoir	Venir
je peux	je viens
tu peux	tu viens
il/elle peut	il/elle vient
nous pouvons	nous venons
vous pouvez	vous venez
ils/elles peuvent	ils/elles viennent

Vouloir c'est pouvoir.

*

Quand on veut on peut.

*

*L'homme vraiment libre
ne veut que ce qu'il peut.*

(Renaissance)

7. Complétez avec « vouloir », « pouvoir » ou « devoir ».

1. Tu ... me donner le numéro de téléphone de Ludo ?
2. Excusez-moi, vous ... me dire l'heure ?
3. Je vais chez Lucie ce soir. Tu ... venir avec moi ?
4. Je regrette, Georges, je ne ... pas accepter ton invitation.
5. Julie s'excuse, elle ne ... pas venir. Elle est malade.
6. Il y a un film de Truffaut à 22 heures. On ... aller le voir si tu ...
7. Nous ... préparer notre examen de lundi prochain. Nous ne ... pas sortir ce week-end.
8. Julie et Lucie ne ... pas rester. Elles ... prendre le dernier métro.
9. Vous ... venir avec nous au théâtre ?
10. Il est tard, on ... rentrer.

Le pronom tonique est employé

• **quand on ne répète pas le verbe**

Je vais bien, et toi ?

• **quand on veut opposer ou insister**

Moi, je rentre.

• **avec les prépositions**

Je vais chez elle.

Tu viens avec **moi** ?

Je viens avec **toi**.

Le vin est pour **lui**.

Les fleurs sont pour **elle**.

Ils restent chez **nous**.

Je passe chez **vous**.

Je le fais pour **eux**.

Je pars sans **elles**.

Voir p. 155.



*Le vin est pour lui. Les fleurs sont pour elle.
Les bonbons sont pour eux.*

8. Complétez avec les pronoms toniques.

1. Lucie a vingt ans demain. Elle va fêter son anniversaire dans son appartement, chez ...
2. Il est fatigué. Il rentre chez ...
3. Notre appartement est grand. Tu peux rester chez ...
4. ..., j'adore les BD. Et ... ?
5. Marianne et Pascal m'invitent demain au cinéma. Je passe la soirée avec ...
6. Lucie et Julie vont à la piscine. Tu veux aller avec ... ?
7. Écoute, Katarina, tu dois te décider : c'est ... ou c'est ... !

2. Quartier Latin : prantsuse keele töövihik algajaile.

Document 3 (Tamm & Tomasberg, 2010b, pp. 74-75)

B UNITÉ 3

Utiliser les pronoms COD et COI.
33. Soulignez le pronom correct.

- Vous connaissez les Richard ?
— Oui, je les / leur connais.
- Tu vas inviter Mme Richard ?
— Oui, je vais l' / la inviter.
- C'est possible de changer mon rendez-vous ?
— Oui, c'est possible de le / le changer.
- Vous voulez acheter cet appartement ?
— Oui, je veux l'acheter / je le veux acheter.
- Vous aimez Gérard Depardieu ?
— Oui, je vous / l'aime bien.

14. Complétez avec un pronom et la particule « ne » si nécessaire.

- Quand je vois mes parents, je parle parfois de mon travail.
- Vous téléphonez souvent à votre amie. Vous écrire aussi ?
- Achetez cet ordinateur portable ! Vous pouvez utiliser partout.
- J'ai beaucoup d'amis à Paris mais je vois pas souvent.
- Écoute, c'est une chanson géniale ! Tu connais pas ?
- J'envoie des mails à mon amie toutes les semaines, mais je téléphone pas souvent.
- Demain soir nous ne sommes pas libres, les Martin invités à dîner.
- Je n'ai plus de nouvelles de Jacques, il téléphone pas, il écrit plus.

Utiliser des adverbes

15. Complétez avec « toujours », « souvent », « rarement » ou « jamais ».

- Lucie est une bonne élève. Elle fait ses devoirs.
- Je prends le trolleybus, je préfère aller à pied.
- Je n'aime pas du tout la natation. Je ne vais à la piscine.
- Ma meilleure copine fait ses études à New York. Elle m'écrit

16. Complétez avec « tôt », « tard », « en retard », « à l'heure » ou « en avance ».

- Si tu te couches trop, tu vas être fatigué demain matin !
- Il ne faut pas être à l'examen.
- Demain, nous devons sortir plus nous prenons le train à 6 heures.
- Quelle chance, j'arrive
- Pour un rendez-vous important, arrivez plutôt

Unité 4 Leçon 1

EXERCICE D'ÉCOUTE



1. Écoutez la conversation et notez les informations.

Arrondissement :
 Nombre de pièces :
 Étage :
 Ascenseur :
 Cuisine :
 Quaiés :
 Loyer :
 Rendez-vous :

PHONÉTIQUE



2. Écoutez et notez si vous entendez le présent ou le passé composé. Cochez la bonne case. Lisez ensuite les deux phrases.

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Je parle avec le professeur. | <input type="checkbox"/> J'ai parlé avec le professeur. |
| 2. <input type="checkbox"/> J'écris un essai. | <input type="checkbox"/> J'ai écrit un essai. |
| 3. <input type="checkbox"/> Je loue un deux-pièces. | <input type="checkbox"/> J'ai loué un deux-pièces. |
| 4. <input type="checkbox"/> Je finis l'exercice. | <input type="checkbox"/> J'ai fini l'exercice. |
| 5. <input type="checkbox"/> Je fais du judo. | <input type="checkbox"/> J'ai fait du judo. |
| 6. <input type="checkbox"/> Je lis un roman intéressant. | <input type="checkbox"/> J'ai lu un roman intéressant. |
| 7. <input type="checkbox"/> Je choisis ce studio. | <input type="checkbox"/> J'ai choisi ce studio. |
| 8. <input type="checkbox"/> J'achète un billet pour demain. | <input type="checkbox"/> J'ai acheté un billet pour demain. |
| 9. <input type="checkbox"/> J'ai un rendez-vous. | <input type="checkbox"/> J'ai eu un rendez-vous. |
| 10. <input type="checkbox"/> Je dis au revoir. | <input type="checkbox"/> J'ai dit au revoir. |

VOCABULAIRE

3. Soulignez le mot qui convient.

- Je voudrais louer / acheter un appartement pour six mois.
- Il a les annonces / les agences dans le journal.
- Je visite l'appartement avec le locataire / le propriétaire.
- M. Durac est une agence immobilière / un agent immobilier.
- La location / le loyer est de 600 euros par mois.
- Je cherche / trouve un appartement depuis deux mois.
- L'appartement est vide / libre tout de suite.
- Je consulte les offres / les sites Internet.

Document 4 (Blanc, et al., 2000, pp. 76-77)

UNITE 4

4. Répondez négativement en utilisant l'adjectif contraire.

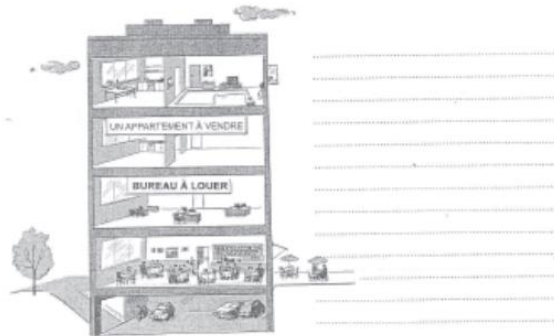
Ex : Est-ce que l'appartement est grand ? — Non, il est petit.

1. Est-ce que la rue est calme ?
2. Est-ce que la cour est propre ?
3. Est-ce que l'immeuble est récent ?
4. Est-ce que le studio est en bon état ?
5. Est-ce que l'appartement est meublé ?
6. Est-ce que le salon est clair ?
7. Est-ce que la cuisine est équipée ?

5. Faites une description opposée en modifiant les mots soulignés.

C'est un grand appartement lumineux. Il fait 100 m². Il est au 5^e étage d'un immeuble récent. Il y a un ascenseur. Il y a cinq pièces : le séjour, le salon, le bureau et deux chambres. Le balcon donne sur une petite rue calme. C'est un appartement très moderne. Il est parfaitement équipé et meublé. Le loyer est de 2500 euros.

6. Regardez le dessin et écrivez ce qu'il y a à chaque étage.



76 Quartier Latin

GRAMMAIRE

7. Placez les adjectifs avant ou après le mot souligné. Attention aux accords !

1. Nos voisins ont un chien. (vieux, méchant)
2. Qui est ce garçon ? (blond, grand)
3. Est-ce que tu connais cette fille ? (beau, beau)
4. J'ai trouvé un chat. (noir, petit)
5. Quelle histoire ! (beau, sans fin)
6. J'ai regardé un film à la télé. (bon, français)

8. Indiquez les participes passés des verbes suivants.

fait	mangé	pu	doemi	perdu	mis	vu	voulu	au
été	écrit	étudié	pris	attendu	travaillé	lu	dît	
		reça	bu	appris	dû	eu		

- [e]
- travailler
 - manger
 - étudier
 - être
 - faire
- [i]
- écrire
 - dire
 - prendre
 - apprendre
 - mettre
 - doemi

- [u]
- perdre
 - recevoir
 - attendre
 - venir
 - pouvoir
 - devoir
 - savoir
 - lire
 - boire
 - voir
 - avoir

UNITE 4

Quartier Latin 77

Document 5 (Blanc, et al., 2000, pp. 78-79)

UNITE 4

9. Mettez le texte suivant au passé composé.

Jean cherche un emploi. Il lit les offres dans les magazines. Il demande à tout le monde. Il cherche sur Internet. Il voit une annonce intéressante. Il répond tout de suite. Il écrit une lettre. Il envoie son CV. Il reçoit une réponse. Il appelle pour fixer le rendez-vous. Il a un entretien. Il a le poste de directeur. Il fait une fête. Il invite ses amis. Il appelle ses parents. Il annonce la bonne nouvelle à tout le monde. Il loue un grand appartement. Il achète une nouvelle voiture.

Jean a cherché un emploi pendant longtemps.

10. Réécrivez les phrases au passé.

Ex : D'habitude les cours commencent à 8 heures. Hier les cours ont commencé à 9 heures.

- 1. D'habitude j'ai trois cours le matin. Hier deux cours.
- 2. D'habitude je finis à 4 heures. Hier à midi.
- 3. D'habitude nous dinons à la maison. Hier au restaurant.
- 4. D'habitude vous arrivez en retard. Hier à l'heure.
- 5. D'habitude je lis un livre le soir. Hier des journaux.
- 6. D'habitude tu écoutes de la musique. Hier une émission.
- 7. D'habitude j'appelle mes parents. Hier mon frère.
- 8. D'habitude ils font leurs devoirs en 2 heures. Hier leurs devoirs en dix minutes.

11. Répondez à la forme négative.

Ex : Est-ce que tu as regardé la télé hier ? – Non, je n'ai pas regardé la télé hier.

- 1. Vous avez vu le dernier film de Pedro Almodovar ?
- 2. Tu as lu Les Exercices de style de Raymond Queneau ?
- 3. Est-ce qu'il a répondu à ton invitation ?
- 4. Est-ce que tu as envoyé une carte à ta grand-mère ?
- 5. Ils ont rappelé ?

UNITE 4

6. Tu as fait tes exercices ?

7. Vous avez dîné ?

8. Est-ce qu'il a réservé les places ?

9. Tu as trouvé ton agenda ?

10. Vous avez travaillé ce week-end ?

12. Refusez les propositions suivantes.

Ex : Venez déjeuner avec nous ! – Non, merci, nous avons déjà mangé.

- 1. Cela te dit de voir le film de Patrice Leconte ?
- 2. Tu veux un café ?
- 3. Allons faire les courses demain ?
- 4. Je te conseille de lire Le Sala de nuit de Jean-Philippe Toussaint.
- 5. Tu ne veux pas faire tes devoirs avec moi ?
- 6. Tiens, voilà une annonce intéressante !
- 7. Veux-tu que j'appelle l'agence immobilière ?

Document 6 (Blanc, et al., 2000, pp. 80-81)

COMMUNICATION

13. Complétez cette conversation avec les questions.

La cliente : Bonjour, je suis bien à l'agence du Canal ?

L'agent : Oui, Madame. Que puis-je pour vous ?

La cliente : Je cherche un petit appartement à louer.

L'agent :

La cliente : Je cherche un deux-pièces.

L'agent : Bon, je peux vous proposer un beau deux-pièces rue Clavier, avec un grand séjour, une chambre, une cuisine.

La cliente :

L'agent : Il fait 45 m².

La cliente :

L'agent : C'est au rez-de-chaussée.

La cliente :

L'agent : Non, pas du tout. Il est assez clair.

La cliente :

L'agent : C'est 700 euros charges comprises.

La cliente : Ah ! Il m'intéresse.

L'agent : Est-ce que jeudi à 18h45 vous convient ?

La cliente : Oui, c'est parfait !

14. Trouvez les raisons dans la colonne B et faites des mini-dialogues.

Ex : *Dés, tu es l'air fatigué ce matin ?* — *Oui, effectivement, j'ai très peu dormi cette nuit.*

A

- avoir l'air fatigué
- avoir bonne mine
- être en retard
- avoir mal à la tête
- échouer à l'examen
- être content
- n'avoir plus d'argent
- ne pas avoir fait les exercices
- ne pas avoir téléphoné
- déménager

B

- mal préparer
- perdre le numéro
- gagner au loto
- oublier son cahier
- trouver un appartement
- ne pas entendre le réveil
- peu dormir
- rater le bus
- bien dormir
- beaucoup travailler
- acheter ...
- faire la fête

GRAPHIE

15. Écrivez « s » ou « x » à la fin des mots.

1. Il a les yes.... vêt....
2. Il y a de beau.... tableaux.... aux mur....
3. Les plus vieu.... pont.... de Paris.
4. Il y a de nouveau.... film.... très intéressant....
5. La carte d'étudiant propose de nombrez.... avantage....

Leçon 2

EXERCICES D'ÉCOUTE

132

1. Regardez le studio de Katarina et complétez le texte.

Voci le studio de Katarina. C'est une pièce. Les murs sont À droite il y a un Sur le il y a un sac de couchage bleu. Au fond, en voit une moderne la cheminée, il y a une chaise basse et une ronde. la chemise, il y a une étagère vide. Et à droite au mur, on voit un petit Entre le divan et l'étagère il y a un Sur le plancher, il n'y a pas de

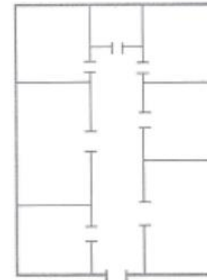
148

2. Écoutez et notez les informations. Complétez le plan de l'appartement des Richard.

Adresse :

Arrodissement :

Étage :



149

3. Olivier téléphone à un hôtel pour réserver une chambre. Écoutez le dialogue et notez les informations.

- La date
- Deux chambres simples / doubles / à deux lits.
- Prix d'une chambre
- Le petit déjeuner est compris / n'est pas compris.
- Prix du buffet
- Connexion Internet
- Numéro de carte bancaire d'Olivier 49 00 18 33

UNITÉ 4

Annexe 4 - Support pour l'activité de systématisation orale proposé et créé par EnKE

Pose des questions (quel, comment, combien, est-ce que, qu'est-ce que, pourquoi, etc.) pour trouver un(e) colocataire.
Utilise les verbes modaux *devoir*, *falloir*, *vouloir*, *pouvoir* et le lexique de l'immobilier. Choisis la meilleure solution.

Je suis étudiant(e) et je recherche un(e) colocataire

	Mes préférences Mon nom :	1 ^{ère} personne Nom :	2 ^{ème} personne Nom :	3 ^{ème} personne Nom :
Quartier/arrondissement				
Accès (transport public, à pied)				
Étage/ascenseur				
Autres colocataires				
Chambre (privée ou partagée)				
Dimensions de la chambre (en m ²)				
Vue (la chambre donne sur la rue/cour)				
Cuisine, coin-cuisine équipé(e) ou non				

SdB et WC séparés ou SdB avec WC				
Parking				
Cave/garage/balcon				
Autres conditions				
Loyer (€ par mois)				
Commentaires éventuels				

Extrêmement important	Très important	Légèrement important	Peu important	Pas du tout important
--------------------------	-------------------	-------------------------	------------------	--------------------------

Je pense que je peux facilement partager l'appartement avec parce que

.....

.....

.....

1) **Vocabulaire** : livre de l'étudiant p. 109. 2) **Verbes modaux** : QL p. 95 3) **Questions** : cahier d'exercices 1, 4, 5, 13 (p. 75-80), livre de l'étudiant 1, 3, 7 (p. 108-111)

Annexe 5 - Matériaux de cours utilisés et référencés par EnLA

1. Campus 1

(Girardet, 2002, p. 5)

module A : unités 1, 2, 3

découvrir la langue française

1



■ Demander le nom d'une personne, d'une chose, dire si on comprend.



■ Dire bonjour, au revoir, s'excuser.



■ Faire la connaissance des étudiants de la classe.

■ Comprendre l'organisation de la grammaire.

*Chers amis,
Je suis à Paris et je visite la ville ...*

2. Quartier Latin : prantsuse keele õpik algajaile.

(Tamm & Tomasberg, 2010a, pp. 20-21)

2 **JE ME PRÉSENTE**

UNITÉ 1

Olivier, français, Nantes, les lettres

Irina, russe, Moscou, les lettres

Malika, marocaine, Rabat, les beaux-arts

Christophe, martiniquais, Fort-de-France, les sciences politiques

Emmanuelle, belge, Bruxelles, la communication et les médias

Manuel, espagnol, Barcelone, l'économie

Peter, allemand, Cologne, la philosophie

Julie, française, Paris, lycéenne

Emilie, française, Dublin, le français langue étrangère

Vincent, français, Paris, lycéen

1. Regardez les photos et présentez les amis.
Ex : Je m'appelle Olivier. Je suis français. J'étudie les lettres.

21
Fête de bienvenue chez les Richard

Antoine : Chers amis ! Je vous présente Katarina. Elle est estonienne. Elle étudie les lettres. Et elle est adorable !
 Voilà, Katarina, je te présente mes amis : Olivier est en Lettres, Irina aussi. Malika étudie les beaux-arts. Elle est marocaine. Christophe est en Sciences politiques. Il est martiniquais. Emma étudie les médias. Manuel est de Barcelone et il étudie l'économie. Julie et Vincent sont lycéens. Et puis Peter, notre philosophe, mais tu le connais déjà. Et voilà Emilie, une grande voyageuse... Alors, bienvenue à Katarina, et... à tout le monde. À votre santé !

22
Trinquer
 Katarina : Bonjour, je m'appelle Katarina.
 Irina : Moi, c'est Irina.
 Katarina : Alors, tu es russe ?
 Irina : Oui, je suis de Moscou.
 Katarina : Mais tu parles très bien français.
 Irina : Merci, j'étudie le français.
 Toi aussi, tu parles très bien...
 Katarina : Moi aussi, j'étudie le français.
 Antoine (arrive) : Katarina, voici ton verre.
 On trinque ?
 Katarina : Merci. À la tienne ! (puis à Peter)
 Bonjour, Peter, à la tienne !



2. Imaginez que vous êtes l'un des invités à la fête de bienvenue. Présentez-vous à d'autres invités.

Demander et dire ce qu'on étudie

Qu'est-ce que tu étudies ? J'étudie la sociologie.
 J'étudie le français.
 J'étudie l'économie.
 J'étudie l'allemand.
 J'étudie les lettres.

Tu es en Sociologie ? Non, je suis en Lettres.

L'article défini
 Observez les exemples et complétez la règle avec « le », « la », « l' » ou « les ».
 Devant les mots masculins on utilise l'article ... ou ...
 Devant les mots féminins on utilise l'article ... ou ...
 Devant les mots au pluriel on utilise l'article ...
 Voir p. 148.

3. Alter Ego 1.

(Berthet, et al., 2006, pp. 12-13)

DIRE QUELLE LANGUE ON PARLE

7 Regardez l'invitation pour le cocktail. Associez les mots et les langues.

Langue	anglais	espagnol	russe	français	chinois	vietnamien	thaïlandais	arabe
N°	3							

8 Échangez : et vous, vous parlez quelle(s) langue(s) ?
Je parle...

FAIRE CONNAISSANCE. DIRE LA NATIONALITÉ

9 Écoutez les quatre dialogues. Associez les dialogues aux dessins. Exemple : dialogue 1 → dessin c.

10 Placez les phrases suivantes dans les bulles vides.

- C'est le responsable de la communication. Il s'appelle Mathias Lorenz.
- Fatima Chaïbi, je suis tunisienne. Enchantée !
- Il est allemand ?
- Bonjour ! Je me présente : je m'appelle Michal Kieslowski, je suis polonais. Et vous, vous êtes... ?
- Ah non ! Moi, je suis américaine !

11 Réécoutez les dialogues pour vérifier.

Fenêtre sur...

Point Langue


LES ADJECTIFS DE NATIONALITÉ

a) Observez le tableau et complétez.

b) Prononciation identique ou différente pour le masculin et le féminin ? Écoutez et répondez.

	Masculin	Féminin	Prononciation identique	Prononciation différente
français – française	-ais	+e		✓
polonais – polonaise	-ois	+e		
chinois – chinoise	-ois	+e		
américain – américaine	-ain	+e		
mexicain – mexicaine	-ain	+e		
autrichien – autrichienne	-ien	+e		
tunisien – tunisienne	-ien	+e		
allemand – allemande	-and	+e		
espagnol – espagnole	-ol	+e		
russe – russe	-e	+e		

S'EXERCER n° 1



12 PHONÉTIQUE

a) Écoutez.

b) Lisez les phrases suivantes à voix haute.

- Clara, c'est italien.
- Iwan, c'est grec ?
- Yoko, c'est japonais.
- Bernardo, c'est espagnol.
- Nenad, c'est suédois ?

c) Trouvez la fin des pronoms et lisez-les à voix haute.

Oi	ra
I	nad
Cla	ga
Ne	van

Point Langue

SE PRÉSENTER, PRÉSENTER QUELQU'UN

Relisez les dialogues et complétez avec s'appelle, est, m'appelle ou êtes.

<p>S'appeler</p> <p>indicatif présent</p> <p>Je ... Michal.</p> <p>Tu t'appelles Yoko ?</p> <p>Il ... Mathias Lorenz.</p> <p>Elle ... Pierrette.</p> <p>Vous vous appelez Sofia.</p>	<p>Être</p> <p>indicatif présent</p> <p>Je suis autrichien/tunisienne.</p> <p>Tu es grec ?</p> <p>Il ... allemand.</p> <p>Elle ... française.</p> <p>Vous ... russe ?</p>
---	--

S'EXERCER n° 2

12 Fenêtre sur...

13 Fenêtre sur...

4. Escales 1 : méthode de français.

(Blanc, *et al.*, 2000, p. 48)

- b. Vous êtes dans quelle branche ?
Écoutez la conversation.
- c. Jouez la suite de la conversation.
(ingénieur / informatique / IBM...)

* boulot = travail.
* Vous n'y pensez pas ! = Mais non !



4. Géographie

a. Observez :

	D'où ? DE QUEL PAYS ?	Où ? DANS QUEL PAYS ?
la Belgique	je viens de Belgique	je vais / j'habite en Belgique
l'Italie	d'Italie	en Italie (la, l' → en)
le Portugal	du Portugal	au Portugal (le → au)
les Pays-Bas	des Pays-Bas	aux Pays-Bas (les → aux)

b. Vérifiez que vous comprenez en complétant :

- J'ai une adresse --- Suisse, oui. • 2. Je travaille --- France. • 3. Il n'habite pas --- Canada, il habite --- États-Unis. • 4. C'est un Grec, mais il vient --- Brésil. • 5. Oui bien sûr, elle est européenne, elle vient --- Angleterre. • 6. Ma télévision vient --- Japon, mon téléphone --- Chine, mes livres viennent --- Espagne, et moi, j'habite --- Allemagne et je travaille --- Suisse ! • 7. J'aime bien voyager --- Mexique, c'est un pays intéressant.

c. Écoutez le nom de 11 villes prononcé à la française.
Elles sont dans quels pays ?

d. Jouez la conversation :

- Vous venez d'où ?
- Je viens de Copenhague.
- Ah ! Du Danemark ! Moi, je parle un peu danois.
- Ah ? Et vous connaissez le Danemark ?
- Oui, oui... enfin, un peu !

e. Jouez d'autres conversations :

Copenhague → Mexico - New York - Moscou - Rome - Madrid -
Tokyo - Lisbonne - Athènes...

* j'suis nul = je suis mauvais
(je ne connais pas bien la géographie).

DANS QUELS PAYS ?
OUI LÀ LÀ ! MOI, *J'SUIS NUL
EN GÉOGRAPHIE !



Annexe 6 - Support pour l'activité de systématisation orale proposé et créé par EnLA

① hier au sort une identité

② tu t'appelles comment ? tu viens d'où ?

tu es du Portugal ? (tu parles Portugais) ?

qu'est-ce que tu étudies ? Pourquoi tu étudies le français ?

1. Olivier / Elodie -- Nantes (France) - les lettres (classiques)
2. Yégor / Yéléna -- Moscou (Russie) - les lettres (modernes)
3. Amine / Malika -- Rabat (Maroc) - les beaux-arts
4. Christophe / Christine -- Fort-de-France (en/de Martinique, martiniquais,-e = origine); créole martiniquais, français (= langues) - les sciences politiques
5. Nathan / Emma -- Bruxelles (Belgique) - (la communication et) les médias
6. Manuel / Manuela -- Barcelone (Espagne, espagnol/Catalogne, catalan) - l'économie
7. Peter / Petra -- Cologne (Allemagne) - la philosophie
8. Julien / Julie -- Lyon (France) -- (la communication et) les médias
9. Brian / Brenda -- Dublin (Irlande, irlandais,-e) - le français langue étrangère (FLE)
10. Vincent / Valérie -- Bordeaux (France) - la philosophie
11. John / Joan -- Londres (Angleterre) - l'histoire
12. Martti / Tarja -- Helsinki (Finlande, finlandais,-e; finnois (= langue)) - l'informatique
13. Olaf / Ingrid -- Stockholm (Suède) - l'histoire (l'archéologie)
14. Lars / Lenne -- Copenhague (Danemark, danois,-e) - l'architecture
15. Simone / Carla -- Milan (Italie) - la technologie
16. Yannis / Maria -- Athènes (Grèce) - les sciences politiques
17. Vytautas / Vaira -- Vilnius (Lituanie, lithuanien,-ne) - les beaux-arts
18. Lech / Beata -- Varsovie (Pologne, polonais,-e) - l'économie
19. Ilya / Anna -- Saint-Petersbourg - les langues finno-ougriennes
20. Karlis / Ruta -- Riga (Lettonie, letton,-ne) -- la sociologie
21. Hector / Victoria -- Lisbon (Portugal) - la biologie

③ Présenter la personne de leur choix.

Table des matières

Introduction	8
Partie 1 – Créativité de l’enseignant de FLE : éclairages théoriques en psychologie et didactique des langues et du FLE	12
1. La créativité comme capacité humaine.....	13
1.1 La créativité en psychologie différentielle : pour une définition consensuelle et générale de la créativité	14
1.1.1 La créativité comme « capacité » humaine.....	15
1.1.2 La réalisation d’une production nouvelle	15
1.1.3 L’adaptation au contexte.....	17
1.2 Processus créatif et potentiel créatif : deux perspectives complémentaires de la créativité	18
1.2.1 Processus créatif et macroprocessus	18
1.2.2 Microprocessus créatif et potentiel créatif : mécanismes et ressources créatifs	20
1.2.2.1 <i>Les microprocessus créatifs</i>	20
1.2.2.2 <i>L’approche multivariée et le potentiel créatif</i>	21
2. La créativité en didactique des langues	24
2.1 La créativité, le jeu et les arts en classe de langue.....	24
2.1.1 Créativité, jeu et activités ludiques : état des lieux d’une relation ambiguë.....	24
2.1.2 Créativité et arts en classe de langue : une relation systématique ?	26
2.2 Créativité de l’apprenant versus créativité de l’enseignant : pour une vision complémentaire	27
2.2.1 Solliciter la créativité des apprenants... ..	28

2.2.2	...par la créativité enseignante.....	29
3.	Créativité, perspective actionnelle, Trame Méthodique Repère (TMR) et systématisation orale.....	31
3.1	La créativité enseignante pour une meilleure appropriation de l'approche actionnelle	31
3.1.1	La créativité dans le CECRL	31
3.1.2	CECRL et renouveau dans l'enseignement/apprentissage des langues	32
3.2	La créativité pour une meilleure appropriation de la TMR (Laurens, 2013)	34
3.2.1	Un outil pour étayer sa séquence pédagogique dans une approche actionnelle.....	35
3.2.2	User de sa créativité pour un meilleur usage de la trame	36
3.3	Les enjeux de la créativité dans le cadre de la création d'activités de systématisation orale	37
3.3.1	Créativité et contraintes préliminaires des activités de systématisation orale	37
3.3.2	Créativité et contraintes immédiates des activités de systématisation orale	38
	Partie 2 – Terrain et méthodologie de recueil des données.....	40
1.	L'enseignement du FLE à l'université de Tartu et à l'Institut Français en Estonie (IFE).....	40
1.1	Les objectifs et problématiques financiers.....	41
1.1.1	Statut des enseignants au sein des deux institutions.....	41
1.1.2	Promotion des institutions et de la francophonie.....	42
1.2	L'offre et l'organisation des cours.....	42
1.3	Les marges de manœuvre de l'enseignant	43

2. Données recueillies : entretiens, planifications d'activités, enregistrements..... 44

2.1	Les entretiens semi-directifs	44
2.1.1	La trame d'entretien.....	44
2.1.2	La transcription des entretiens enregistrés.....	46
2.1.3	Fiches signalétiques des profils d'enseignants et d'apprenants.....	47
2.2	Mise en pratique d'activités ludiques de systématisation orale.....	48
2.2.1	Le choix d'une trame pour la création d'activités	48
2.2.2	La phase de création de l'activité	50
2.2.2.1	<i>Phase de création et synopsis de l'activité : EnKE</i>	<i>50</i>
2.2.2.2	<i>Phase de création et synopsis de l'activité : EnLA.....</i>	<i>51</i>
2.2.3	Phase d'animation de l'activité et transcriptions vidéo	51
2.2.3.1	<i>Phase d'animation et transcription vidéo : EnKE.....</i>	<i>52</i>
2.2.3.2	<i>Phase d'animation et transcription vidéo : EnLA</i>	<i>53</i>
2.2.3.3	<i>Remarques communes à toutes les transcriptions vidéo.....</i>	<i>53</i>

Partie 3 – Enjeux de la créativité de l'enseignant en didactique du FLE.....55

1. Créativité de l'enseignant et nouveauté..... 55

1.1	La nouveauté du point de vue de l'enseignant.....	56
1.1.1	La capacité à réaliser soi-même.....	56
1.1.2	Pensée divergente et combinaison sélective sans manuel	57
1.2	La nouveauté du point de vue de l'apprenant	58
1.2.1	L'authenticité des documents et la surprise des apprenants	58
1.2.2	Qu'en pensent les apprenantes interrogées ?	59
1.2.2.1	<i>Créativité de l'enseignant et activités nouvelles.....</i>	<i>59</i>
1.2.2.2	<i>Modernité versus tradition.....</i>	<i>60</i>

1.3	La nouveauté du point de vue de l'institution.....	62
2.	Créativité et contraintes de l'enseignant	64
2.1	La contrainte du public	65
2.2	La contrainte du temps.....	68
2.2.1	La créativité de l'enseignant comme processus sur le court terme : préparer, choisir, animer	68
2.2.1.1	<i>Pendant la préparation des cours</i>	68
2.2.1.2	<i>Pendant l'animation de cours</i>	69
2.2.2	La créativité comme processus sur le long terme	71
2.3	Contrainte institutionnelle, autocontrainte et usage du manuel	72
2.3.1	Le manuel comme base possible pour la créativité	72
2.3.1.1	<i>La créativité comme besoin face au manuel</i>	72
2.3.1.2	<i>La créativité pour créer des activités à partir de...</i>	73
2.3.1.3	<i>La créativité pour créer son propre système</i>	74
2.3.2	Le besoin de contraintes et de structures complémentaires.....	75
3.	Analyse comparative de la mise en œuvre d'une activité de systématisation orale	77
3.1	L'étape de préparation	77
3.1.1	Le choix de la trame : la volonté de tester une activité nouvelle.....	78
3.1.2	Deux méthodes de préparation différentes	78
3.2	L'animation de l'activité de systématisation orale	80
3.2.1	Analyse au regard des critères de la trame de départ.....	80
3.2.2	Les explications de début de cours	81
3.2.3	La pêche aux infos : action !.....	82
3.2.4	Le feedback des étudiants.....	83
4.	Propositions pour stimuler la créativité enseignante	85

4.1	Favoriser l'esprit d'équipe	85
4.2	Améliorer le cadre et le référentiel des cours	86
4.3	Associer créativité et formation	87
Conclusion.....		89
Bibliographie.....		91
Annexes.....		95
Table des matières des annexes.....		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 1 – Transcriptions des entretiens		98
1. Entretiens des enseignantes.....		98
1.1	Entretien 1 – EnKE	98
1.2	Entretien 2 – EnCH.....	106
1.3	Entretien 3 – EnLA	110
1.4	Entretien 4 – EnSO	118
1.5	Entretien 5 – EnJU	125
1.6	Entretien 6 – EnMA	130
1.7	Entretien 7 – EnVI	136
2. Entretiens des apprenantes		141
2.1	Entretien 1 – ApIN.....	141
2.2	Entretien 2 – ApKA	144
2.3	Entretien 3 – ApDE.....	146
Annexe 2 – Transcriptions des vidéos		150
1. Cours de EnLA.....		150
2. Cours de EnKE		160
2.1	Groupe international	160
2.2	Groupe estonien	172

Annexe 3 – Matériaux de cours utilisés ou référencés par EnKe pour préparer l’activité de systématisation	182
1. Quartier Latin : prantsuse keele õpik algajaile.	182
2. Quartier Latin : prantsuse keele töövihik algajaile.	184
Annexe 4 - Support pour l’activité de systématisation orale proposé et créé par EnKE	188
Annexe 5 - Matériaux de cours utilisés et référencés par EnLA	190
1. Campus 1.....	190
2. Quartier Latin : prantsuse keele õpik algajaile.	191
3. Alter Ego 1.....	192
4. Escales 1 : méthode de français.	193
Annexe 6 - Support pour l’activité de systématisation orale proposé et créé par EnLA	194
Table des matières.....	195

Résumé

« Soyez créatifs ! », cette expression populaire dans le champ de la didactique des langues passe pour un évidence et une nécessité. La créativité est cependant une notion psychologique complexe qu'il convient d'explicitier et d'analyser pour la comprendre. Dans le domaine du FLE, si la créativité semble nécessaire pour les apprenants et leur apprentissage de la langue, il est également juste de dire qu'elle est une capacité essentielle de l'enseignant dans son métier. Ce dernier est en effet engagé dans un processus de réalisation d'activités qu'il organise au sein d'unités didactiques originales et adaptées. Il s'agit donc ici d'analyser l'aspect créatif de ce processus et de mettre en valeur les ressources créatives de l'enseignant de FLE pour comprendre les enjeux de la créativité dans son métier.

Abstract

« Be creative ! », this popular expression commonly used in language teaching and learning is considered both as obvious and necessary. Creativity is however a complex psychological concept that one must explain and analyse to understand its meaning. In the field of French as foreign language (FLE), to say that creativity is necessary for language learning echoes to the assumption that it is also an essential part of the teacher's job. The latter is indeed committed into the process of activities making which are to be organised within pedagogical units that are meant to be original and suitable. The creative aspect of the process and the creative components are therefore to be analysed to understand what is at stake when one talks about the teacher's creativity.

Mots clés

Créativité – enseignement/apprentissage des langues – potentiel créatif – processus créatif – français langue étrangère (FLE)

Creativity – language teaching/learning – creative potential – creative process — French as a foreign language