



HAL
open science

Gérer la parole personnelle d'étudiants migrants en classe de langue : le cas des étudiants réfugiés et demandeurs d'asile du DU PASS au CUEF

Naïs Mailhol

► **To cite this version:**

Naïs Mailhol. Gérer la parole personnelle d'étudiants migrants en classe de langue : le cas des étudiants réfugiés et demandeurs d'asile du DU PASS au CUEF. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02303416

HAL Id: dumas-02303416

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02303416>

Submitted on 2 Oct 2019

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.



Gérer la parole personnelle d'étudiants migrants en classe de langue.

**Le cas des étudiants réfugiés et demandeurs
d'asile du DU PASS au CUEF.**

Mailhol

Naïs

Sous la direction de Mme Catherine Muller

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES orientation professionnelle

Année universitaire 2017-2018



Gérer la parole personnelle d'étudiants migrants en classe de langue.

**Le cas des étudiants réfugiés et demandeurs
d'asile du DU PASS au CUEF.**

Mailhol

Naïs

Sous la direction de Mme Catherine Muller

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES orientation professionnelle

Année universitaire 2017-2018

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier les étudiants du DU PASS qui ont été une grande source d'inspiration pour moi et auprès de qui j'ai tant appris. Vos sourires et votre motivation à toute épreuve m'ont beaucoup émue. Merci donc à Abdalhakeem, Abdullah, David, Hadi, Hanin, Ivan, Jaclina, Jafé, Khaoula, Leona, Louae, Malika, Mohamed, Mohammad, Moutasem, Naby, Omar, Qais, Sadik, Saleh, Salomão et Tamara.

Je remercierai également Aliette Lauginie, ma tutrice de stage, qui m'a accompagnée tout au long de cette belle expérience. Merci pour ta bienveillance et pour ta joie de vivre contagieuse.

Je tiens aussi à remercier Shakila Ghoury, Hala Jalal et Roxane Robert, mes camarades et collègues de stage. Votre spontanéité et votre bonne humeur mais aussi votre soutien dans les moments plus difficiles ont été précieux.

Je souhaite aussi remercier toutes les personnes qui m'ont entourée dans la rédaction de ce mémoire, avec une mention toute spéciale pour mon compagnon. Par tes encouragements, tes mots, mais aussi parfois tes silences, tu as su m'accompagner dans cette tâche, me motiver et m'apaiser quand il le fallait.

Je tiens enfin à remercier ma directrice de mémoire, Mme Catherine Muller, pour ses précieux conseils tout au long de l'élaboration de ce mémoire et sa très grande disponibilité.



DÉCLARATION

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

NOM : MAIHOLO.....

PRENOM : Naïs.....

DATE : 28.06.2018.....

Table des matières

Table des matières	6
Introduction	7
1. Contexte.....	9
1.1. Contexte institutionnel	9
1.2. Commande de stage	11
1.3. Contexte d'enseignement	12
1.3.1. Le DU PASS	12
1.3.2. Les ateliers d'expression orale.....	14
2. Méthodologie.....	23
2.1. Projets pédagogiques mis en place.....	23
2.2. Une démarche ethnographique.....	25
2.3. Autres données recueillies.....	28
2.4. Méthodologie d'analyse	31
3. Cadrage théorique.....	33
3.1. La classe de langue et son cadre interactionnel.....	33
3.1.1. Des interactions pas comme les autres.....	33
3.1.2. La relation interpersonnelle : définitions et fonctionnement	36
3.1.3. Le climat de classe : un élément à ne pas négliger	40
3.2. Quelle place pour la créativité en classe de langue ?	43
3.2.1. La littérature sous toutes ses formes	43
3.2.2. La dimension poétique	47
3.2.3. Les pratiques théâtrales	50
3.3. Diversifier l'expression orale	52
3.3.1. Quel oral enseigner ?.....	52
3.3.2. Laisser la parole aux étudiants : émergence de la conversation	54
3.3.3. Donner une place à l'interculturel.....	56
4. Analyse	60
4.1. Construire un climat de classe favorable à l'émergence de la parole	60
4.1.1. Un groupe soudé	60
4.1.2. Des difficultés à surmonter	63
4.1.3. Vers un rapprochement enseignante-étudiants	67
4.2. Quels types de parole pour quelle implication personnelle ?.....	70
4.2.1. Les discussions interculturelles.....	70
4.2.2. L'émergence d'expériences personnelles	73
4.2.3. Les écritures créatives	75
4.3. Quelles réactions face à la parole personnelle des apprenants ?	78
4.3.1. Gérer le flot de parole	78
4.3.2. Réagir face aux blocages et aux tensions.....	81
4.3.3. Permettre à la parole personnelle de se libérer	85
Conclusion.....	88
Bibliographie.....	90
Table des annexes.....	92

Introduction

Le présent écrit fait suite au stage que j'ai effectué au sein du Centre Universitaire d'Études Françaises (désormais CUEF) de Grenoble de janvier à juin. L'une des missions qui m'a été confiée a particulièrement retenu mon intérêt et j'ai donc choisi d'en faire l'objet de ce mémoire. Dans le cadre d'un diplôme universitaire proposé par le CUEF, j'ai eu la chance d'animer des ateliers d'expression orale auprès de vingt-deux étudiants réfugiés et demandeurs d'asile. Lors de ceux-ci, j'ai pu observer un lien entre ce stage et celui de la première année de Master. Ce dernier s'était déroulé dans une classe de Français du quotidien, dont l'enseignante était Aliette Lauginie, devenue ma tutrice lors du stage effectué cette année. Dans cette classe, des jeunes au pair se retrouvaient une fois par semaine, pour suivre des cours de FLE. J'avais alors observé un aspect que j'ai retrouvé cette année auprès des étudiants du diplôme universitaire : celui de la place de la parole personnelle.

Par « parole personnelle », j'entendrai une parole faisant émerger des thèmes parfois considérés comme sensibles ou difficiles à évoquer car faisant partie de la vie personnelle. L'année dernière, j'avais pu observer ce type de parole chez une étudiante italienne qui avait évoqué ses problèmes de santé, ce qui l'avait obligée à retourner en Italie en cours de route. Aliette laissait aux apprenants la possibilité de s'exprimer sur ces sujets s'ils le souhaitaient. Au fil des seize heures observées, le climat de classe avait évolué et s'était quelque peu dégradé, ce qui avait eu un impact sur la parole personnelle qui avait peu à peu disparu. Cette année, j'ai donc souhaité voir en quoi le climat de classe et la relation interpersonnelle au sein d'une classe pouvaient avoir ou non un impact sur l'émergence de la parole personnelle, d'autant auprès d'un public aussi particulier que celui que j'ai côtoyé ce semestre.

Afin d'observer cela, j'ai souhaité proposer des activités qui me semblaient permettre à cette parole de s'exprimer. J'ai donc choisi de mettre en place des activités tournées vers la littérature sous différentes formes : théâtre, conte, poésie mais aussi slam et chanson. J'ai également souhaité mettre à profit la diversité des cultures d'origine des étudiants, et j'ai donc proposé des séances interculturelles sur le principe des ateliers de conversations organisés en partenariat par l'UFR LLASIC, la Bibliothèque de l'Apprenant et le CUEF. Ceux-ci étaient destinés à des étudiants étrangers apprenant le français et étaient animés par les étudiants de Master 1 et 2 Didactique des langues – Parcours Français langue étrangère et seconde, et j'y

avais donc participé. L'intérêt des participants y était flagrant et l'ambiance y était joviale et détendue.

Si je reviens sur les observations menées cette année, elles concernent donc l'émergence de la parole personnelle. Deux autres aspects m'ont permis de mener mon analyse : la relation interpersonnelle développée au sein de la classe et le choix des activités didactiques mises en place. Il s'agira donc de voir en quoi le climat de classe, lui-même régi par les relations enseignant/étudiants et entre étudiants, ainsi que les supports proposés ont eu un impact sur l'expression d'une parole personnelle de la part des étudiants. Il convient d'emblée de préciser que tous les étudiants n'ont pas tous réagi de la même façon face à la parole, en fonction des sujets abordés, des modalités d'expression ou encore des personnes en présence. J'ai moi-même eu des réactions très différentes face à tout cela, en raison du partage d'expériences tantôt drôles, tantôt très difficiles. A l'écoute de certains récits de vie partagés, je me suis rendu compte que l'on ne pouvait pas chercher à favoriser ce type de parole, on ne doit en rien l'attendre ou l'exiger de la part des étudiants.

La question directrice de ce travail ne sera donc pas « comment favoriser la prise de parole – souvent associée à une plus grande implication de la part des apprenants – ? » mais plutôt « comment gérer l'émergence de la parole personnelle des étudiants en classe de langue ? ». En effet, selon moi, forcer cette parole pourrait avoir l'effet inverse de celui escompté, pouvant même aller jusqu'à un mutisme de certains étudiants. Comme je l'ai déjà évoqué, j'ai donc souhaité présenter aux étudiants des supports à travers lesquels ils pourraient peut-être plus facilement partager des pans de leur vie, sans que cela ne soit pour autant nécessaire. Le recours à la fonction poétique me semblait être une bonne porte d'entrée, d'où mes choix didactiques. Dans le même temps, à partir de ce que j'avais pu observer l'année dernière, j'ai gardé un œil attentif sur la relation interpersonnelle au sein de cette classe. Pour pouvoir observer au mieux de potentielles évolutions, j'ai donc enregistré les séances tout au long du semestre. Afin de proposer une analyse confrontant différents points de vue sur la question, deux questionnaires ont été proposés aux étudiants en début et en fin de semestre, et j'ai également enregistré un entretien avec Hala Jalal, observatrice lors de quelques cours. Je vais maintenant commencer par présenter le contexte de mon stage puis je reviendrai sur le recueil de données et sur la méthodologie d'analyse. Je présenterai ensuite les notions clés de mon mémoire, sur lesquelles reposera enfin mon analyse.

1. Contexte

Dans cette première partie, je tâcherai de présenter le contexte institutionnel dans lequel s'est déroulé mon stage, ainsi que les missions qui m'ont été confiées lors de celui-ci. Je décrirai également le contexte d'enseignement sur lequel repose mon mémoire. J'y expliquerai le fonctionnement particulier du diplôme universitaire auquel étaient rattachés les ateliers d'expression orale, et je décrirai brièvement le public avec lequel j'ai travaillé avant de présenter les activités et projets mis en place lors de ces ateliers.

1.1. Contexte institutionnel

Le stage ayant mené à la rédaction de ce présent écrit porte sur une période de six mois à raison de vingt-cinq heures par semaine. Il s'est déroulé au sein du Centre universitaire d'études françaises de Grenoble (désormais CUEF). Celui-ci, détenteur du label « Qualité FLE », propose à des étudiants du monde entier de venir « Vivre le français au cœur de Alpes »¹ et ce par le biais de cours proposés à différents types de publics. C'est en 1896 qu'il est créé, sous la forme d'un Comité de Patronage des Etudiants Etrangers (CPEE). En 1975, le CUEF change de forme pour prendre le nom qu'on lui connaît actuellement. En 2012, le CUEF devient ensuite un service rattaché à l'Université Stendhal-Grenoble 3 avant de devenir une composante à part entière. En effet, avec la fusion des universités grenobloises en 2016, il obtient ce statut au sein de la nouvelle Université Grenoble Alpes. Parmi les directeurs qui se sont succédé à sa tête, on citera par exemple les noms de Jean-Pierre Cuq, de Dominique Abry ou plus récemment de Laura Abou-Haidar. Au début de mon stage, c'est Elsa Crozier qui assurait le rôle de directrice par intérim avant que Comlan Fantognon – maître de conférences en didactique des langues et ingénierie éducative numérique – ne prenne le poste de directeur, début février.

Pour accueillir chaque année près de trois mille étudiants, le CUEF peut compter sur une équipe pédagogique forte d'une quarantaine d'enseignants, parmi lesquels on trouve également des concepteurs d'ouvrages et de méthodes de FLE. Les étudiants, venant d'une centaine de pays différents, pourront suivre des cours de FLE général mais aussi des cours préparatoires à divers examens. En effet, le CUEF étant également centre d'examen agréé pour les

¹ Devise du CUEF mettant en avant le cadre dans lequel les étudiants se trouveront, elle est présente sur de nombreux documents émanant de l'organisation.

certifications DELF et DALF ainsi que pour le TCF et le TEF, les étudiants pourront y passer ces diplômes. Par ailleurs, le CUEF propose aussi des formations à destination d'enseignants et de futurs enseignants, en France et à l'étranger. Ainsi, avec le Diplôme Supérieur d'Aptitude à l'enseignement du FLE (DSA) étudiants – ayant au moins le niveau B1 validé à 80% – et enseignants pourront « actualiser leurs connaissances et renouveler leurs pratiques » (site du CUEF.). Une université d'été permet également de suivre des stages plus spécifiques tels que la Formation continue en Français Langue Etrangère (FCFLE), la Formation initiale à l'enseignement du FLE (FIFLE) ou encore le stage CUEF/CASNAV² proposant une formation à l'enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés.

Au sein du CUEF, les étudiants peuvent faire leur choix parmi différents types de cours : cours mensuels intensifs ou semi-intensifs, cours semestriels de langue, cours du soir ou encore cours de langue et de culture française. Cette large palette permet au CUEF d'ouvrir ses portes au plus grand nombre et permet aux étudiants d'y trouver une formation adaptée à leurs besoins. Ils pourront ainsi s'inscrire à des cours de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) permettant de suivre des cours axés sur le droit, les affaires, la médecine ou encore le tourisme. On trouvera également des cours de Français sur Objectifs Universitaires (FOU), véritable « portail d'entrée vers l'université française » (*ibid*). Afin d'être au plus proche de sa devise, le CUEF propose également d'allier « formation linguistique et découvertes culturelles et touristiques » (*ibid.*) à travers du tourisme linguistique. Les étudiants pourront ainsi découvrir les spécialités culinaires et les paysages de la région grâce à des visites variées avec les cours de « Cuisine et arts de la table » et de « FLE au cœur des alpes ».

Un certain type de cours nous intéresse plus particulièrement : les diplômes universitaires (DU). Parmi ceux-ci, on notera le DU d'Etudes Françaises, destiné à des étudiants de niveau B1 à C2 et « s'inscrivant dans un parcours universitaire, en France ou dans l'université d'origine » (*ibid.*) ou encore le DU « Passerelle solidarité – Objectif B2 » (désormais DU PASS). C'est dans le cadre de celui-ci que j'ai animé les ateliers d'expression orale, sur lesquels porte ce mémoire. De son public à son fonctionnement, je reviendrai sur les nombreuses particularités de ce diplôme universitaire, après avoir présenté la commande de stage.

² CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

1.2. Commande de stage

Lors de ce stage, trois missions m'ont été confiées. Je les présenterai dans l'ordre croissant d'heures qui y étaient dédiées : les ateliers d'expression orale à destination des DU PASS (6 heures), une participation aux tâches administratives du CUEF (9 heures) et la conception de mallettes pédagogiques (10 heures).

Comme évoqué précédemment, la première mission consistait en la mise en place d'ateliers d'expression orale dans le cadre du DU PASS. Pour cette mission, j'ai pris la suite de Gustavo Gonzales Herrera, étudiant de M2 FLE. Etant lui-même acteur, il avait mis en place des ateliers tournés vers le théâtre. Les objectifs qui m'ont été fixés concernaient non pas seulement l'expression orale, mais aussi un travail sur la phonétique et la prosodie ainsi qu'un renforcement de la syntaxe à l'oral. Pour ma part, j'ai souhaité poursuivre sur la lancée de mon prédécesseur, tout en y ajoutant une touche plus personnelle. Ainsi, j'ai décidé d'élargir les supports littéraires au conte et à la chanson, et j'ai conservé l'esprit des activités créatives et théâtrales. Pour cette mission – ainsi que pour la création des mallettes pédagogiques – j'ai pu faire appel aux conseils avisés de ma tutrice, Aliette Lauginie. Cette dernière – que j'avais eu la chance d'observer lors de mon stage de M1 et également responsable du DU PASS – a pu m'aiguiller sur deux types de pistes à explorer. D'une part, en tant qu'enseignante, elle m'a présenté les besoins des étudiants dans ce domaine et m'a mise en garde contre les difficultés pouvant être rencontrées. D'autre part, grâce à sa pratique de conteuse, elle a pu me présenter des pratiques créatives et artistiques permettant de faire un lien pertinent entre écrit et oral. J'ai également pu bénéficier de l'aide précieuse de Christelle Berger pour la mise en place d'activités tournées vers la phonétique. Je reviendrai plus tard de manière plus précise sur les projets mis en place dans ces ateliers avec les DU PASS.

En ce qui concerne la participation à la vie administrative, il s'agissait de découvrir une face moins visible de l'iceberg mais tout aussi importante à la vie du centre que son activité principale, l'enseignement. Cette mission incluait donc un support à l'accueil (mise à jour du guide pratique du CUEF), aux organismes (inscriptions d'étudiants et création de cartes étudiants principalement) et une implication dans l'animation. Celle-ci consistait principalement en l'ouverture du foyer et à la mise en place d'évènements et d'activités culturelles. Ce travail incluait également une veille culturelle et une recherche constante

d'évènements dans la région grenobloise (expositions, concerts, etc.) ainsi que la conception d'affiches afin de communiquer autour de ces évènements.

La dernière mission concernait la création de mallettes pédagogiques. Celles-ci ont pour objectif d'être utilisées par les différents acteurs du CUEF (enseignants et étudiants) sous différentes modalités : autonomie, accompagnement ou guidage, séance pédagogique clé en main, etc. Comme pour les ateliers d'expression orale, j'ai pris la suite d'un étudiant de M2 FLE. En effet, au cours de l'année 2016-2017, Sofia Favaro, avait déjà effectué un stage axé uniquement sur la création de ce support pédagogique. Les mallettes créées proposaient un travail complémentaire aux sorties organisées par le CUEF et en partenariat avec l'Office du Tourisme de Grenoble. Elle avait ainsi conçu, par exemple, une mallette autour des fontaines de Grenoble.

Afin d'apporter quelque chose de nouveau au CUEF, j'ai décidé, en accord avec Elsa Crozier, d'axer mes mallettes pédagogiques sur la littérature. Cela m'a donc également permis de faire un lien avec certaines activités mises en place dans les ateliers d'expression orale. En effet, j'ai pu tester certaines activités avec les DU PASS et ainsi modifier certaines propositions en fonction du déroulement observé. De plus, Elsa Crozier a insisté pour que je réutilise ce travail dans les mallettes, quitte à les réadapter pour différents niveaux, et ainsi pouvoir les proposer à un public plus large que les étudiants du diplôme universitaire. Pour ces mallettes, j'ai décidé de m'appuyer sur deux activités mises en place : le slam et les contes étiologiques.

1.3. Contexte d'enseignement

1.3.1. Le DU PASS

Ce diplôme universitaire propose à des étudiants demandeurs d'asile ayant obtenu le statut de réfugié, de pouvoir poursuivre leurs études et ainsi éviter tout décrochage scolaire et social suite à une interruption d'études, souvent due à un exil forcé. L'objectif de cette formation intensive est de donner aux étudiants les « prérequis langagiers, culturels et méthodologiques » (*ibid*), afin de leur permettre de réintégrer un cursus universitaire en France.

Le public visé par cette formation est donc complexe. Entre parcours de vie mouvementés et souvent compliqués, et installation en France pas toujours évidente, les profils sont uniques et atypiques. En ce qui concerne cette question de l'installation, les étudiants comptent par exemple sur des familles les logeant bénévolement, sur des propriétaires acceptant de leur louer

un logement sans garant ou sur des foyers prêts à les accueillir. L'équipe encadrante prenait donc le temps de trouver les meilleures solutions possibles afin d'éviter aux étudiants de faire des allers-retours entre Annecy et Grenoble – comme cela a pu être le cas – et ainsi leur permettre de suivre le DU PASS de la manière la plus sereine et assidue possible.

Afin d'être admis en DU PASS, les étudiants doivent passer par différentes étapes et remplir certains critères. En théorie, les étudiants doivent avoir obtenu un diplôme attestant des prérequis nécessaires pour intégrer l'université, avoir validé un niveau A1 du CECRL – et donc être au minimum en cours d'acquisition du niveau A2 –, être âgé de 18 à 28 ans et avoir un projet de poursuite d'études. Si je dis « en théorie », c'est que dans les faits, certains critères sont plus ou moins souples. Ainsi, certains étudiants de la promotion actuelle sont âgés de plus de 28 ans (cf. 1.3.2 : présentation des groupes) et d'autres suivaient des cours d'alphabétisation avec Shakila Ghoury-Sana, ainsi qu'un soutien concernant la correspondance phonie-graphie animé par Hala Jalal. Je reviendrai plus précisément sur ces ateliers par la suite, afin d'expliquer en quoi il a fallu définir nos rôles et ainsi éviter redites ou contradictions entre les différents types d'ateliers.

Depuis la création de ce diplôme en 2015, trois promotions de DU PASS se sont succédé. Au cours de l'année 2016-2017, trente-cinq étudiants ont pu intégrer ce cursus grâce à des dons et à des financements internes et externes. Cette année, la Fondation Université Grenoble Alpes a renouvelé sa campagne d'appel aux dons, ce qui a permis à vingt-deux étudiants d'intégrer les rangs de ce diplôme universitaire. Outre cette fondation, le DU PASS est financé par d'autres structures. L'UGA et la COMMunauté d'Universités et Etablissements (COMUE) apportent un soutien financier. Des demandes de financement sont également effectuées auprès de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et de l'IDEX. Ce programme peut donner des subventions pour des Initiatives D'EXcellence. Le CUEF, pour sa part, engage pour partie ses fonds propres.

Si tant de fonds sont nécessaires, c'est qu'il s'agit de proposer une formation complète sur une durée de huit mois. En effet, la formation s'étale de début novembre à fin juin et prévoit un total de 439 heures d'enseignement, dont 381 heures sont délivrées par le CUEF : 240 heures de langue française, 82 heures de Français sur Objectif Universitaire (FOU) et 21 heures de civilisation française. Outre ces heures, des activités culturelles et un tutorat sont intégrés à la maquette. Si je me suis chargée des ateliers d'expression orale, c'est Emile Ouedraogo – doctorant en didactique de l'écrit – qui a animé les ateliers d'expression écrite. Au second

semestre, les étudiants ont également la possibilité d'intégrer des cours dans la spécialité de leur choix, dans la mesure du possible. En effet, c'est sur la base du volontariat des autres composantes et en accord avec les enseignants de la composante d'accueil que cette intégration sera rendue possible.

Afin d'obtenir la validation du diplôme universitaire, les étudiants devront passer deux types d'épreuves. Tout d'abord – en plus de l'évaluation continue pour certains cours –, une session d'examens aura lieu lors de la dernière semaine de formation afin d'évaluer les acquis des étudiants. Ils devront également passer une évaluation finale attestant du niveau de langue supposé atteint, à savoir le DUEF³ B2. La validation de ce test est primordiale pour la suite du parcours scolaire des étudiants puisque sans un niveau B2 acquis, ils ne pourront pas intégrer une nouvelle formation de l'enseignement supérieur. Au-delà des compétences linguistiques et culturelles, les étudiants devront également avoir développé un certain nombre de compétences relatives à la vie universitaire. Ils devront ainsi « savoir faire face aux modes d'évaluation traditionnels de l'université française », pouvoir s'investir dans un travail personnel, prendre des notes et rédiger en français, prendre la parole en français et s'intégrer à des groupes de travail francophones (cf. Annexe 1 : Maquette du DU PASS – 2016-2017).

1.3.2. Les ateliers d'expression orale

Pour ces ateliers, il m'a été demandé d'axer les activités presque uniquement sur l'oral, ou du moins, de faire en sorte qu'il y ait un objectif pédagogique tourné vers la compréhension orale, l'expression orale ou les interactions. Etant donné le contexte particulier des étudiants – apprenants de français mais aussi étudiants dans certains cours universitaires – j'ai tout de même souhaité intégrer la dimension écrite, très présente dans le quotidien des étudiants et parfois problématique pour eux. J'ai donc cherché à proposer des activités mettant en lien oral et écrit afin de ne pas perdre de vue l'objectif qui m'avait été proposé. Cela a donné lieu à des séances très variées visant à donner des bases écrites solides sur lesquelles les étudiants pourraient s'appuyer pour améliorer leur oral, tant du point de vue de la syntaxe que de la prononciation. Ainsi, j'ai tenté de faire découvrir de nombreux supports littéraires et artistiques – contes, slam, théâtre, etc. – afin de mener à bien ce projet.

³ Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises

Ces ateliers faisant partie intégrante d'un diplôme universitaire, il a donc fallu que j'évalue les étudiants. On m'a demandé de noter les étudiants sur cinq et cette note a été ajoutée à celles données par Emile Ouedraogo dans le cadre des ateliers d'écriture. Cela a donc mené à une note finale sur dix points. Afin de pouvoir me laisser une plus grande marge de manœuvre, et pour pouvoir prendre en compte plus d'éléments, j'ai noté les étudiants sur vingt avant de reporter le total sur cinq. Cette note prenait en compte les projets mis en place mais aussi l'implication en cours et l'assiduité. Pour ce dernier élément, j'ai tout de même fait preuve d'une certaine souplesse. En effet, si les cours étaient effectivement obligatoires, les étudiants avaient parfois des contraintes fortes les empêchant d'assister aux ateliers. Entre rendez-vous administratifs et lieu de vie éloigné ne permettant pas toujours de venir très facilement sur Grenoble, j'ai essayé de faire en sorte que les étudiants puissent assister au plus de cours possibles. Ainsi, si un étudiant avait un empêchement pour les cours, j'essayais de lui envoyer un compte-rendu du travail effectué. Par ailleurs, en cas d'absence prévue, j'ai demandé aux étudiants de me prévenir en avance, dans la mesure du possible.

Comme je l'ai déjà évoqué, ces ateliers n'étaient pas les seuls proposés aux étudiants de ce diplôme universitaire. Ainsi, j'ai eu l'occasion de travailler en étroite collaboration avec Shakila Ghoury-Sana, Hala Jalal et Emile Ouedraogo afin de proposer continuité et cohérence entre les différents ateliers proposés aux étudiants. Si j'ai déjà brièvement évoqué le rôle des autres intervenants, je vais revenir ici de manière plus précise sur nos missions.

- Shakila Ghoury-Sana était chargée de cours d'alphabétisation. Ceux-ci n'étaient pas seulement proposés aux DU PASS mais également à un public demandeur d'asile et réfugié n'ayant pas le niveau requis en français pour intégrer le diplôme en question. Lors de ces ateliers, elle proposait des activités en lien avec la calligraphie de l'alphabet et des exercices de syntaxe autour de différents types de phrases (simples, relatives, etc.) par exemple.
- Hala Jalal a pris en charge un travail autour du lien phonie-graphie en français. Pour ce faire, elle a utilisé une version simplifiée du tableau « fidel ». La version originale de celui-ci présente tous les graphèmes possibles pour un même phonème et a été créé par Caleb Gattegno, dont l'approche pédagogique est le pilier de l'association « Une éducation pour demain »⁴. Si Hala a travaillé sur la phonétique, c'est uniquement pour voir le lien avec l'écrit. Cette approche est donc différente que celle que j'ai utilisé, mais d'un commun

⁴Site de l'association : <https://www.uneducationpourdemain.org/> , consulté le 28/01/18

accord, nous avons décidé d'utiliser l'alphabet phonétique international, afin que les étudiants disposent de références communes pour aborder ce domaine.

- Emile Ouedraogo a proposé des ateliers d'écriture dans le cadre de sa thèse. Ces ateliers avaient pour objectifs de travailler sur la syntaxe tout en prenant du plaisir à écrire dans une langue pas toujours bien maîtrisée par les étudiants. Etant donné la part que j'ai souhaité donner à la littérature, j'ai tout de même intégré quelques activités sur ce même principe tout en proposant un travail d'oralisation, afin de répondre aux objectifs qui m'ont été fixés.

Les cours se sont déroulés dans la salle « Arts du spectacle » de l'université Grenoble Alpes. Située au dernier étage de l'un des anciens bâtiments Stendhal, elle était assez rudimentaire du point de vue matériel, mais parfaite pour la mise en place d'activités créatives impliquant parfois de beaucoup bouger ou même de crier. En effet, on y trouvait un petit tableau facile à déplacer en fonction des activités, quelques tables et un nombre suffisant de chaises pour pouvoir organiser la salle avant l'arrivée des étudiants. Grâce à cela, on pouvait éviter tout déplacement de matériel pendant les ateliers tout en variant les modalités de travail. Ainsi je pouvais par exemple créer un espace de travail autour du tableau pour travailler avec tout le groupe-classe, ainsi qu'un deuxième espace où les étudiants pouvaient travailler par binômes. Du mois de janvier au mois de mai, treize ateliers d'expression orale ont été mis en place. Sur ces treize ateliers, sept ont été observés par différentes personnes :

- Hala Jalal que j'ai déjà présentée ci-dessus ;
- Oleksiy Dragomyretsyy, maître de conférences au département de français de l'Université d'Odessa (Ukraine), spécialisé dans la didactique de l'oral ;
- Marta Cano, étudiante de M2 Didactique des langues, parcours Formation de Formateurs et Français Écrit (3FE).
- Caroline Cesbron, également étudiante en M2 3FE.

Si le groupe était à l'ordinaire composé de vingt-deux étudiants il a été séparé en deux groupes équitables pour l'expression orale et l'écriture. Ces deux types d'ateliers avaient lieu le lundi après-midi. En ce qui concerne les ateliers d'oral, ils avaient lieu de 13h30 à 15h30 pour le premier groupe, et de 15h30 à 17h30, avec le second groupe. J'ai mis en place les mêmes activités avec les deux groupes étant donné qu'il s'agit d'une même formation mais également parce que les deux groupes souhaitaient à peu de choses près, travailler sur les mêmes aspects et sur des supports semblables.

Je vais maintenant décrire de manière plus précise la composition de ces deux groupes. En effet, celle-ci a eu une importance dans le déroulement des ateliers. Pour ce faire, je m'appuierai sur les réponses au questionnaire distribué lors du premier atelier (cf. Annexes 2 – Questionnaires et 3 – Présentation des étudiants).

Présentation du groupe 1

Le premier groupe était composé de onze étudiants aux profils assez différents. On y comptait deux femmes et neuf hommes ayant tous entre vingt-trois et trente ans. La moyenne d'âge y dépassait à peine les vingt-six ans. Si le niveau était plutôt hétérogène en français (début A2 à mi-B1), les langues maternelles⁵ étaient assez homogènes (cf. Figure 1 : Langues maternelles – Gp 1 Figure 3 : Langues parlées - Gp 1), et ce en raison de la répartition des nationalités dans le groupe (cf. Figure 2: Pays d'origine - Gp 1). Du point de vue des langues parlées, la quasi-totalité du groupe partage l'anglais et l'on note la présence de nombreuses autres langues en raison des différents parcours des étudiants (cf. Figure 3 : Langues parlées - Gp 1). On notera également que seuls deux d'entre eux précisent qu'ils parlent français.

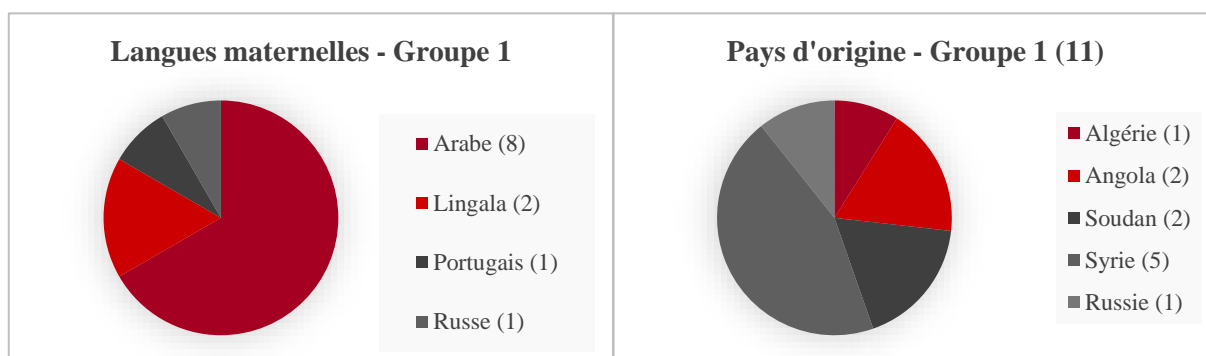


Figure 1 : Langues maternelles – Gp 1

Figure 2: Pays d'origine - Gp 1

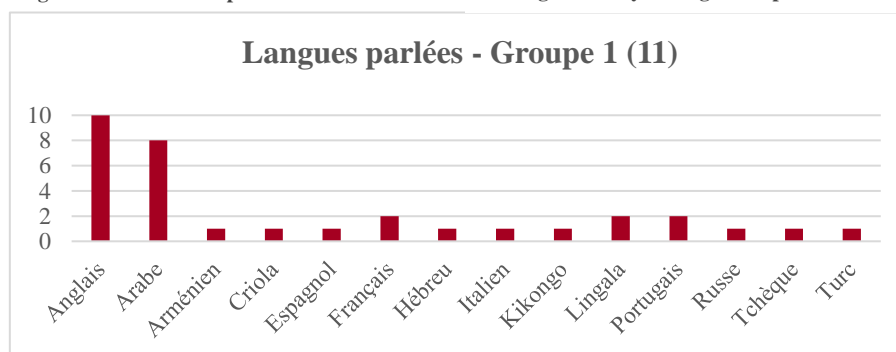


Figure 3 : Langues parlées - Gp 1

⁵ Pour les deux groupes j'ai laissé aux étudiants la possibilité de me donner plusieurs langues maternelles.

Deux autres aspects rendaient ce groupe homogène. D'une part, les étudiants souhaitaient tous améliorer leur aisance à l'oral : prononciation, accent, débit de parole, etc. Saleh⁶ ira même jusqu'à utiliser une jolie métaphore pour décrire ses attentes : « je veux parler et casse (ouvre) la porte qui toujours m'arrête quand je veux parler en français ». D'autre part, presque aucun des étudiants n'est coutumier des ateliers d'expression orale ou théâtrale. Seul Salomão explique avoir « tout aimé » lors de tels ateliers, bien qu'il spécifie avoir aimé conjuguer les verbes, ce qui me fait m'interroger sur la nature des ateliers auxquels il aurait réellement assisté. Dans les réponses au questionnaire, nombreux sont les étudiants qui ont estimé que le meilleur moyen d'apprendre une langue était la pratique. Certains ont également évoqué les lectures, l'écoute de chansons, etc., ce qui m'a confortée dans mon choix de partir de supports en lien avec les dimensions littéraires et artistiques.

Présentation du groupe 2

Ce deuxième groupe était assez différent du premier, bien que la répartition femmes/hommes soit la même. Dans ce groupe, les étudiants étaient âgés de dix-neuf à vingt-neuf ans, pour une moyenne d'âge inférieure à vingt-quatre ans. On y dénombrait également une plus grande hétérogénéité des langues maternelles (cf. Figure 4 : Langues maternelles - Gp 2) et ce, en raison d'une plus grande variété des pays d'origine que dans le premier groupe (cf. Figure 5 : Pays d'origine - Gp 2). Dans ce groupe comme dans le premier, l'anglais est très présent et on note – contrairement au groupe précédent – que de nombreux étudiants considèrent à juste titre que le français fait partie des langues qu'ils parlent (cf. Figure 2 : Langues parlées - Gp 2).

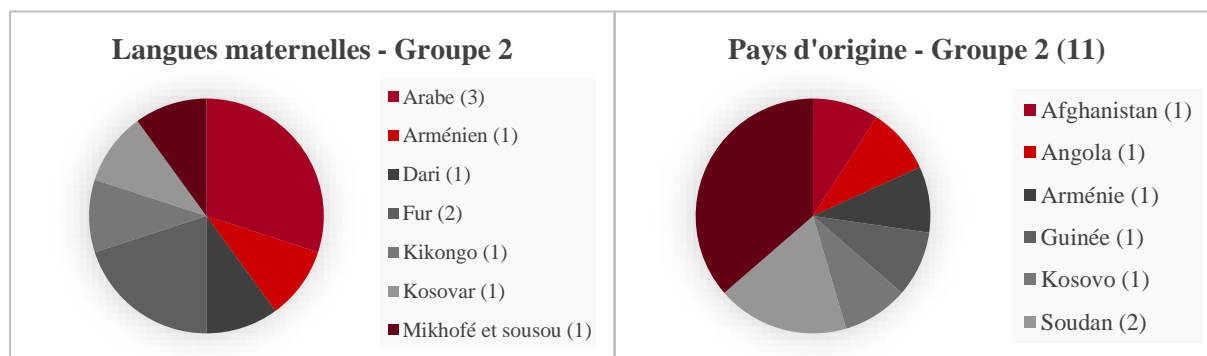


Figure 4 : Langues maternelles - Gp 2

Figure 5 : Pays d'origine - Gp 2

⁶ Pour certains étudiants, j'ai attribué des prénoms fictifs, à leur demande (cf. Annexe 2 – Questionnaires).

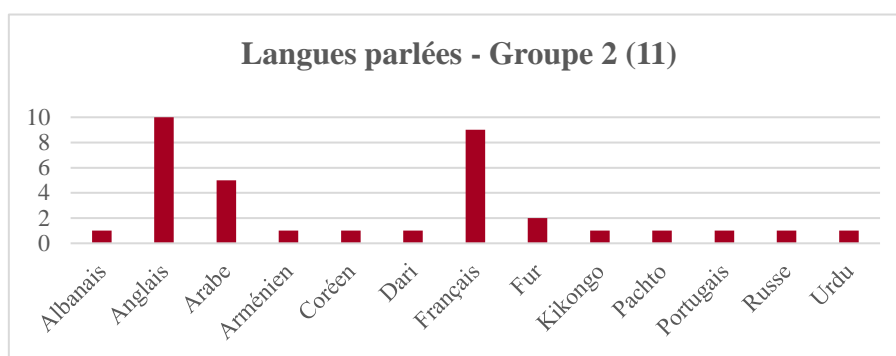


Figure 2 : Langues parlées - Gp 2

Dans ce groupe-ci, la prononciation est de loin l'élément pour lequel les étudiants espèrent le plus une amélioration. En effet, parmi les dix onze étudiants, huit d'entre eux en ont exprimé le souhait sous différentes formes (prononciation, articulation, etc.) lorsque je leur ai demandé ce qu'ils souhaiteraient améliorer à l'oral (cf. Annexe 2 : Questionnaires). Certains étudiants évoquent aussi le souhait d'apprendre des expressions françaises. Contrairement à l'autre groupe, celui-ci est plus habitué des pratiques artistiques : Qaïs est musicien, Ivan et Hanin sont en études d'Arts du spectacle. Cette dernière est une grande passionnée de théâtre et a déjà participé à ce type d'atelier en Syrie et en France, bien qu'elle regrette d'avoir eu un niveau en français trop faible pour vraiment s'y sentir à l'aise.

Pour ce groupe, comme pour le premier, le meilleur moyen d'apprendre une langue est de la pratiquer. Certains vont même jusqu'à préciser qu'il faut parler « avec des jeunes ». Pour d'autres, on note une vision plus traditionnelle : « faire des exercices à chaque fois » (Naby). Leona pour sa part me dit que pour elle c'est en « autodidacte » avant de préciser : « il n'y a pas de moyen idéal d'apprendre une langue ! ». Pour ces étudiants aussi, on note une place importante accordée aux pratiques artistiques. Si certains souhaitent apprendre des chansons françaises, d'autres vont même jusqu'à espérer travailler à partir de la danse.

Présentation des séances

Le tableau synoptique que je vais maintenant présenter ne se veut pas exhaustif. En effet, il s'agit de montrer brièvement la progression et les activités mises en place lors de ces dix-sept séances avec les DU PASS. Ayant proposé les mêmes activités aux deux groupes, je ne ferai pas de distinction entre ceux-ci. C'est au moment de l'analyse que je me pencherai de manière plus approfondie sur les différences quant au déroulement des ateliers.

SEANCE	ACTIVITES PROPOSEES	SUPPORTS UTILISES	OBJECTIFS PRINCIPAUX
15 janvier	Tour de table pour les présentations Réponse aux questionnaires 1 Découverte des pseudonymes Activité slam ! Ecriture créative « à la manière de... » Oralisation des textes face au groupe.	Extrait de <i>Je suis</i> de Luciole (texte et audio)	Activité brise-glace Première écriture créative : premier aperçu du niveau des étudiants. Syntaxe des relatives en « qui » Repérage d'oppositions sémantiques Travail d'oralisation des textes permettant un premier pas vers le théâtre
22 janvier	Recherche de mots contenant les différents phonèmes français.	Tableau API à compléter.	Découverte de l'API pour une réutilisation ultérieure et repérage des principales difficultés de prononciation.
29 janvier <i>observée par Hala Jalal</i>	Repérage de l'intonation française descendante : découpage progressif et régressif Exercice de compréhension du poème « Non » à partir de l'intonation. Exercice d'oralisation expressive	<i>Bla Bla Bla</i> de Philippe Katerine Poème « Non » de Bernard Friot	Travail sur la prosodie Réemploi de l'API Oser jouer des émotions fortes → théâtre
05 février <i>observée par Hala Jalal</i>	Phonétique [p]/[b] : discrimination et production Découverte des contes étiologiques et création d'un conte par groupes de trois.	<i>Pourquoi les hérissons ont-ils des piquants ? Comment sont nées les saisons ?</i> et <i>Pourquoi l'eau de la mer est-elle salée ?</i>	Première étape de l'activité sur les contes étiologiques → écriture avant mise en voix.
12 février <i>observée par Hala Jalal et Oleksiy Dragomyretsyy</i>	Phonétique : suite de [p]/[b] → enchaînements consonantiques et assimilation régressive.	<i>Gp1 : Pourquoi les éléphants ont-ils une trompe ?</i> <i>Gp2 : Pourquoi les autruches courent-elles très vite mais ne volent-elles pas ?</i>	Travail d'oralisation/improvisation à partir des textes écrits la semaine précédente.

	Suite des contes à partir des productions des étudiants et travail d'oralisation.	Développement des contes, ajouts d'éléments pour décrire, etc. puis oralisation des textes sans support écrit.
26 février <i>filmée</i>	Phonétique [i]/[y]/[u] → discrimination et prononciation	Sensibilisation à partir de panneaux de rues et du plan du campus universitaire
	Atelier de conversation → départ autour de la bise puis élargissement aux salutations dans le monde.	
5 février <i>observée par Hala Jalal</i>	Phonétique [e]/[ɛ] → discrimination et prononciation Evaluation	<i>Ave Cesaria</i> de Stromaë à compléter avec les sons [e] ou [ɛ] Textes de Prévert : <i>L'accent grave</i> et la <i>Chanson de la Seine</i>
12 février	Groupes divisés : <ul style="list-style-type: none"> • de 13h30 à 15h30 : inscriptions sur Parcours Sup avec les étudiants souhaitant s'inscrire en L1. • de 15h30 à 17h30 : retour avec les autres étudiants sur l'avancée du cours et sur les projets envisagés par la suite. 	
19 février <i>Filmée</i> <i>Groupe 1 observé par Hala Jalal</i>	Phonétique [o]/[ɔ] → Discrimination et prononciation De 15h30 à 16h15 : intervention conjointe avec Emile Ouedraogo afin de présenter le projet pour la représentation théâtrale du 15 mai, faisant partie intégrante de l'examen final.	
26 février <i>Cours avec Emile Ouedraogo, observé par Marta Cano</i>	Présentation par quelques étudiants de leur travail sur les textes distribués le 5 février. Discussion en groupe classe pour établir le thème de la pièce et des modalités de travail. Choix des étudiants qui se porte sur l'échange interculturel. Division du groupe en deux, en fonction des domaines choisis par les étudiants pour le 15 mai : théâtre et musique. Emile prend en charge la partie musique et je m'occupe du théâtre. Discussion en groupe pour établir la trame de la pièce de théâtre. Retour en groupe classe pour informer chaque groupe des avancées et des idées dans les deux domaines (théâtre et musique).	
9 avril	Cours annulé car les bâtiments universitaires étaient bloqués.	
23 avril	Cours en binôme avec Emile pour terminer la pièce de théâtre.	

Cours avec Emile

Ouedraogo,
observé par
Caroline Cesbron

Discussions en groupe classe pour permettre à tous les étudiants de donner leur avis aussi bien sur la partie musique que sur la partie théâtre.

Une fois la chanson et la pièce de théâtre terminées, définitions des différents groupes d'étudiants en fonction des rôles choisis pour la pièce (musique, danse syrienne, danse soudanaise, textes/slam). Le cours se termine dans une ambiance festive : les différents groupes de danse montrent les pas à suivre à leurs camarades.

30 avril

Cours annulé car aucune salle ne nous a été attribuée en raison du blocage de certains bâtiments du campus.

7 mai

Cours déplacé. Les étudiants avaient un examen de 16h à 18h.

9 mai

Rattrapage du cours du 7 avril. Emile n'étant pas disponible, j'assure les quatre heures de cours avec le groupe complet.

Mise au point de l'avancée des inscriptions e-candidat de chacun.

Phonétique [ø]/[œ] → Discrimination et production à partir d'exercices. Tableau à compléter pour trouver la règle de prononciation.

Atelier interculturel sur les repas : rituels, horaires, composition des repas, etc. Apport d'expressions idiomatiques et comparaison de celles-ci entre les différentes langues parlées.

Finalisation de la pièce à l'Amphidice.

14 mai

Mise en scène et répétition de la pièce de théâtre.

Passation du questionnaire 2.

Repas partagé avec les étudiants.

15 mai

Représentation théâtrale à l'Amphidice à 11h30, devant un public d'étudiants, d'enseignants et d'administratifs du CUEF.

24 mai

Examen d'expression orale : 30 minutes de préparation sur un sujet puis 15 minutes d'oral devant Aliette et moi.

29 mai

Remise des diplômes et des attestations. Sur les 19 étudiants restants, 8 n'ont pas obtenu leur diplôme universitaire.

Après avoir décrit le contexte du stage ainsi que mes missions au cours de ce stage, j'ai essayé de montrer les spécificités du contexte d'enseignement dans lequel j'ai évolué tout au long des six mois de stage ainsi que celles du public que j'ai côtoyé. Je vais maintenant présenter la méthodologie mise en place pour mener à bien l'élaboration de ce mémoire.

2. Méthodologie

Après avoir présenté le contexte de mon stage, je vais maintenant développer la méthodologie mise en place afin de recueillir des données et celle choisie pour les analyser. Je commencerai par présenter les différents projets pédagogiques proposés aux étudiants du DU PASS dans le cadre des ateliers d'expression orale. Je viendrai ensuite présenter les différentes données recueillies puis la méthodologie d'analyse favorisée afin d'étudier au mieux les éléments à ma disposition.

2.1. Projets pédagogiques mis en place

Lors des ateliers d'expression orale destinés aux DU PASS, j'ai proposé trois grandes catégories d'activités : les activités créatives, les séances de phonétique et les ateliers interculturels. Je vais décrire plus précisément en quoi consistaient ces différentes catégories. Les activités créatives ont eu une place très importante dans les ateliers. En effet, de nombreux projets et temps de classe en faisaient partie et j'ai d'ailleurs débuté mes ateliers avec ce type d'activité. Trois projets retiendront notre attention : le slam à la façon de Luciole, les contes étiologiques et la création d'une pièce de théâtre.

En ce qui concerne le slam, j'ai demandé aux étudiants d'écrire un texte en conservant les structures proposées par Luciole dans son slam « Je suis »⁷. La chanteuse se décrit à travers un jeu d'oppositions telles que :

Je suis la page blanche
Qui rêve de noirceur
J'suis l'oiseau sur la branche
Qui rêve de profondeur
Je suis un court instant
Qui veut être infini
Et même le beau temps
Qui n'aime que la pluie

L'écriture des textes s'est faite par groupe de deux qui avaient été créés au hasard. Suite à l'écriture des textes, les étudiants les ont présentés à leurs camarades sous la forme d'un slam.

⁷ Séance 1 du 15 janvier.

La découverte des contes étiologiques a aussi donné lieu à une activité créative⁸. Ces contes – aussi appelés « contes des pourquoi et des comment » – proposent des explications imaginaires à des phénomènes actuels. Pour leur faire comprendre en quoi consistaient ces contes, j’ai endossé pour un temps le rôle de conteuse et j’ai raconté aux étudiants « Pourquoi l’eau de la mer est-elle devenue salée ? », « Comment les saisons sont-elles nées ? » et « Pourquoi les hérissons ont-ils des piquants ? ». Suite à cela, j’ai demandé aux étudiants de se poser des questions sur le même principe que les titres des contes présentés. Les groupes ont donc voulu savoir, d’une part, pourquoi les éléphants ont une trompe et, d’autre part, pourquoi l’autruche court très vite mais ne vole pas. Une fois la question définie, les étudiants ont écrit par groupe de trois leur propre conte étiologique. Suite à cela, ils ont eux aussi joué le rôle de conteurs pour présenter leur conte au reste du groupe.

Le dernier projet – et aussi le plus consistant – s’est élaboré suite à une demande de ma tutrice et avec l’aide d’Emile Ouedraogo. Il s’agissait de créer une pièce de théâtre afin que les étudiants participent à une représentation – organisée le mardi 15 mai – par l’atelier théâtre du CUEF dont Aliette se chargeait. Ce projet a demandé un nombre d’heures important et a été semé d’embûches en raison de cours annulés et déplacés (cf. Présentation des séances). Malgré tout, il a été l’occasion d’échanges très intéressants sur les parcours personnels des étudiants, sur leurs cultures et sur leurs visions de l’avenir. La pièce finale a lié danse, musique et voix et a fait partie intégrante de la note attribuée à chaque étudiant en fin de semestre.

Lors des ateliers d’expression orale, j’ai aussi souhaité mettre à profit les cultures des étudiants tout en leur faisant (re)découvrir certains aspects de la culture française. Comme je l’ai déjà expliqué, cette envie m’est venue suite aux ateliers de conversation mis en place en M1 et M2 FLE. J’ai donc proposé deux ateliers interculturels⁹. Le premier portait sur les salutations dans le monde avec un détour par la bise, qui en avait dérouté plus d’un. Le second portait sur les repas et sur les traditions qui y sont liées. En effet, les étudiants avaient déjà eu l’occasion de parler des plats typiques et régionaux mais pas des aspects plus formels qui entourent les repas. Ces ateliers étaient aussi une occasion pour revenir sur du vocabulaire ou pour faire découvrir des expressions idiomatiques parfois très proches d’une langue à l’autre.

⁸ Séance 4 du 5 février et séance 5 du 12 février.

⁹ Séance 6 du 26 février et séance 12 du 9 mai

Enfin, j'ai proposé des séances régulières de phonétique aux étudiants du DU PASS. La plupart des cours commençaient donc par un temps axé uniquement sur cette dimension (entre 30 et 50 minutes). J'ai choisi d'aborder les difficultés phonétiques les plus présentes dans le groupe : [p]/[b], [i]/[y]/[u], distinction entre les voyelles ouvertes et fermées, etc. Les séances se découpaient en activités de discrimination et de production des sons avec un apport lexical lorsque cela était nécessaire. J'ai également proposé un travail sur la prosodie (intonation et rythme) française. Ce travail sur la phonétique et la prosodie s'accompagnait parfois de chansons françaises permettant de mettre en avant les aspects abordés.

2.2. Une démarche ethnographique

Pour recueillir les données nécessaires, j'ai décidé de me placer dans une démarche ethnographique. Celle-ci repose sur « un travail empirique de terrain ; elle a une nette préférence pour l'immersion dans le contexte, la longue durée [et] la quotidienneté » (Cambra Giné, 2003 : 281). Cela me semblait en effet être tout à fait adapté à mon expérience avec les DU PASS. J'ai donc souhaité observer le déroulement des ateliers pour en apprendre davantage sur la présence de la parole personnelle dans une classe de langue. En l'occurrence, je n'étais pas face à une classe de langue comme les autres. Les étudiants que j'ai côtoyés pendant ces quelques mois, ont tous eu des parcours difficiles, et la question de la parole personnelle était d'autant plus sensible. Cela rejoint les termes de Cambra Giné, pour qui la démarche ethnographique revêt des objectifs « apparemment contradictoires : rendre compte de la culture d'une classe de langue et ceci à partir de la singularité de chaque groupe, sans prétendre généraliser. » (*ibid.* : 283). A ces objectifs, l'auteure associe également un travail se faisant « à partir de l'intersubjectivité » (*ibid.*).

Cette notion de subjectivité est très présente dans la démarche ethnographique. En effet, les différents outils de recueil de données sont empreints de celle-ci : entretiens, journaux de bord, observation de classe, etc. Pour ma part, j'ai décidé d'observer principalement les interactions orales à travers des enregistrements et des transcriptions de ceux-ci. La subjectivité entre alors déjà en jeu dans le choix des segments à sélectionner et dans les éléments à faire ressortir mais je reviendrai sur cette question plus tard. La subjectivité a été d'autant plus grande que je me suis placée non pas dans la situation d'un chercheur observant un enseignant agir, mais dans celle d'enseignante et observatrice. Cette auto-observation m'a permis de donner du sens à

certaines de mes actions mais aussi de les remettre en question. Dans son ouvrage de 2011, Cicurel décrit cette prise de recul au moment de l'auto-observation :

Comme le professeur n'est plus absorbé par les tâches d'enseignement, il reconstruit sa pratique et, à ce titre, il prend une distance vis-à-vis de l'action. S'il est novice dans le métier, il se met facilement en question, il est particulièrement attentif à ce qui ne va pas. Son répertoire est en construction, il s'appuie sur sa planification et se trouve facilement déstabilisé lorsque des événements viennent la déranger. (2011 : 252).

Afin de mener à bien cette auto-observation et dans le but de collecter le plus de données possibles, j'ai donc procédé à deux types d'enregistrements. La grande majorité des cours ont seulement été enregistrés en audio. Cela m'a permis de garder une trace des échanges menés lors des différentes activités mais également de me remémorer certains instants que j'avais oubliés où auxquels je n'avais pas accordé une importance majeure lors de ma prise de note. Je soulèverai tout de même une limite à ce type d'enregistrement. En effet, je laissais mon enregistreur à un point fixe et il n'était peut-être pas toujours idéalement situé pour que la qualité des enregistrements soit satisfaisante. De plus, lorsque des activités en binômes ou en petits groupes avaient lieu, les étudiants bougeaient et je n'ai donc pu garder que peu de données concernant ces modalités de travail par cette méthode.

Le deuxième type d'enregistrement m'a permis d'ajouter une dimension supplémentaire à la seule dimension orale des enregistrements dont j'ai parlé précédemment. En effet, lors de deux séances, j'ai pu procéder – en complément aux enregistrements audio – à des enregistrements vidéo. Ceux-ci m'ont donc permis de me voir agir avec les étudiants et pas seulement de m'entendre leur parler. La gestuelle, les mimiques, les regards ont parfois donné plus de sens à certains échanges. En effet, comme le souligne Cambra Giné : « l'enregistrement vidéo fournit des données contextuelles importantes et [...] les données gestuelles, kynésiques [sic] et proxémiques permettent de comprendre mieux l'interaction verbale » (2003 : 99).

La caméra utilisée étant fixe, la question de l'angle de l'enregistrement s'est posée. Cambra Giné s'interroge également à ce sujet avant de donner un élément de réponse :

faut-il filmer du fond de la classe, ce qui permet de voir le professeur de face et sa zone d'influence ? ou choisir d'avoir des images des apprenants ? Le choix le plus raisonnable est de se placer sous l'angle le plus large possible. (*ibid.* : 100)

L'enregistrement s'est donc fait du fond de la salle et les étudiants étaient de dos, tandis que je faisais face à la caméra. Si les apprenants ont pu oublier la présence de cet intrus à certains moments, j'ai, pour ma part, eu quelques difficultés à l'oublier au départ, n'y étant pas habituée. J'ai eu la sensation que cette idée d'intrusion était moins présente avec les seuls

enregistrements audios étant donné que je n'étais pas autant confrontée à l'enregistreur qu'à la caméra. On peut alors penser que lors des ateliers non filmés nous étions plus proche des pratiques et des interactions « telles qu'elles se produisent dans la réalité de la vie quotidienne » grâce à une « minimisation de l'intrusion » (Cambra Giné, 2003 : 97-99).

Une fois les enregistrements réalisés, plusieurs possibilités s'offraient à moi : « Une option est de transcrire entièrement la séance de classe [...]. Mais le chercheur a le loisir de décider de ne transcrire que le segment qui l'intéresse » (Cambra Giné, 2003 : 102). C'est vers cette seconde option que mon choix s'est porté. J'ai donc écouté les enregistrements et repéré des segments qui me semblaient pertinents pour mon analyse. Cambra Giné estime d'ailleurs qu'avec ces choix, le processus d'analyse commence déjà (*ibid.*). On retrouve alors également la notion de subjectivité présente dans la démarche ethnographique. En effet, les choix de segments et l'interprétation qui en est faite dépend beaucoup de celui qui les analyse. L'auteure nous met également en garde contre une interprétation qui pourrait vite devenir abusive : on ne peut pas tout interpréter et l'on ne peut pas développer des idées « en choisissant des exemples illustratifs qui confortent notre thèse, en les sélectionnant isolément et de façon décontextualisée, pour leur faire cautionner nos aprioris » (*ibid.* : 282). Pour éviter cela, j'ai replacé chaque extrait transcrit dans son contexte. L'intégralité des extraits sélectionnés ainsi que le temps que chacun représente se trouvent dans les annexes (cf. Annexe 4 : Transcriptions et convention IDAP).

Lorsque l'on choisit de transcrire des enregistrements, une autre question se pose ; celle du code : « lorsque les interactions orales sont transformées en données transcrites, on passe d'un code de communication à l'autre » (Cicurel, 2011 : 244). Il va donc à nouveau falloir effectuer des choix pour savoir ce que l'on va conserver à l'écrit et comment on en rendra compte. Pour ma part, j'ai choisi de me baser sur le code de transcription proposé par le groupe IDAP¹⁰ (cf. Annexe 4 : Transcriptions et convention IDAP). Ce système de transcription permet à la fois de visualiser de façon claire l'enchaînement des tours de parole tout en identifiant les interactants, la prosodie et le rythme des interventions et enfin, la dimension non verbale des échanges. Cette dernière m'a été très utile pour la transcription des enregistrements vidéo. Avant de passer aux autres données recueillies, il me semblait important de soulever un dernier point à propos des enregistrements et de leur transcription. Le fait de pouvoir marquer une pause et faire un effet

¹⁰ Groupe Interactions didactiques et agir professoral, DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

de zoom sur un instant n'ayant duré que quelques secondes peut donner à l'échange initial une signification qu'il n'avait pas au départ :

[le chercheur] découvrira à chaque visionnement et/ou audition des aspects qu'il n'avait pas observé la première fois. [...] cette navigation du chercheur en amont et en aval de l'enregistrement peut faire perdre le sens de l'indétermination que les échanges oraux avaient pour les participants au moment de leur énonciation. (Cambra Giné, 2003 : 101).

2.3. Autres données recueillies

A la fin des cours, je prenais le temps de prendre des notes sur mon ressenti global à propos des cours qui venaient de se dérouler. Ces sensations recueillies à chaud pouvaient parfois différer de celles ressenties après l'écoute ou le visionnage des enregistrements et il me semblait intéressant de mettre en perspective ces changements s'il y en avait. Il m'arrivait également parfois de prendre quelques notes rapides pendant le cours lorsqu'un évènement particulier survenait et dont il me semblait nécessaire de garder une trace. Ces petites anecdotes et instants de cours m'ont parfois marquée ou me semblaient pertinents pour mon analyse et je souhaitais les faire ressortir. De manière générale, ces courts comptes-rendus contiennent des éléments concernant des émotions ou des impressions ressenties en fin de cours, le résumé d'activités qui m'ont semblé ne pas fonctionner ou, au contraire, avoir eu du succès auprès des étudiants, ou encore, des annotations sur des phrases ou des actions d'étudiants. J'ai choisi de ne pas faire figurer ces prises de notes dans les annexes en raison du manque de lisibilité de certaines et de la trop grande variété de supports sur lesquels je les ai consignées, mais c'est bien grâce à elles que j'ai pu garder un souvenir si précis de mon ressenti lors des ateliers.

La prise de notes en elle-même ne se passait pas dans les mêmes conditions pour les deux cours. En effet, lors d'une discussion avec ma directrice de mémoire, nous avons évoqué le fait qu'il pouvait s'agir d'une base de réflexion pour analyser un cours, le modifier ou l'ajuster en fonction des observations faites, dans le cas où les deux cours ne se suivraient pas. Cela n'a pas été possible puisque les deux ateliers étaient consécutifs et qu'il n'y avait que peu voire pas de pause entre les deux. Je ne pouvais donc pas prendre les notes après le premier atelier, mais seulement après avoir réalisé les deux. Mes souvenirs restaient assez clairs sur les deux cours, mais mon ressenti a peut-être été adouci ou renforcé puisque j'avais pu voir le déroulement des activités auprès des deux groupes. Si les deux cours se suivaient, j'ai tout de même pu effectuer des changements en cours de route auprès du second groupe en fonction des réactions du premier. J'ai donc également noté ce genre d'informations dans mes prises de notes. Afin d'avoir un avis sur la gestion de ces deux cours, j'ai souhaité avoir un autre type de données.

Lors des ateliers d'expression orale, j'ai été observée par différentes personnes. L'une d'entre elle, Hala Jalal, a été observatrice à de nombreuses reprises. J'ai donc jugé important de m'entretenir avec elle, afin d'avoir un avis autre que le mien (cf. Annexe 5 : Guide d'entretien). Il s'agissait aussi d'accéder à un point de vue extérieur à l'action de la classe se déroulant entre les étudiants et moi. En effet, Hala était simplement observatrice et ne prenait pas part aux ateliers. Elle était d'ailleurs assise en retrait, derrière les étudiants. Mon entretien avec elle s'est déroulé après le dernier cours avec les étudiants et après avoir recueilli le second questionnaire auprès des étudiants. Son point de vue est donc venu compléter les données. Puisqu'elle était elle-même enseignante auprès de certains étudiants du DU PASS, son interprétation de certains éléments m'a permis de prendre davantage de recul sur ma pratique, bien que ce processus ait commencé avec l'auto-observation.

L'inconvénient d'avoir fait appel à Hala pour cet entretien est qu'il était peut-être biaisé. Blanchet et Gotman relèvent en effet que le mode d'accès indirect a « l'inconvénient de n'être pas neutre, dans la mesure où la demande de l'enquêteur (qui est une demande de recherche) se double d'une demande tierce (amicale, sociale, institutionnelle) » ([1992] 2010 : 53-54). Or dans le cas de cet entretien, Hala et moi nous connaissions effectivement depuis la première année de master et nous étions dans le même bureau lors du stage. Afin d'éviter qu'Hala n'aille dans le sens de mes hypothèses, je ne lui ai pas parlé des réponses aux questionnaires par les étudiants. De plus, lors de la passation de l'entretien, j'ai essayé d'employer des formulations neutres pour qu'Hala puisse répondre avec le plus de sincérité possible sans qu'elle ait la sensation que j'attende une réponse plus qu'une autre.

Enfin, pour compléter mon recueil de données, j'ai conçu deux questionnaires à destination des étudiants du DU PASS. J'ai distribué le premier lors de la toute première séance après une brève présentation, afin de ne pas trop en dévoiler sur ce que j'avais prévu par la suite. En effet, la deuxième partie de ce questionnaire (cf. Questionnaire 1) concernait surtout l'opinion des étudiants sur certaines notions, et je ne voulais pas les influencer. Dans la première partie, je souhaitais principalement avoir quelques informations sur les étudiants : âge, centres d'intérêt, études suivies mais aussi nationalité et langues parlées. Dans son ouvrage, De Singly aborde cette question de « l'origine "ethnique" » et dit qu'il est difficile de ne pas la prendre en compte. Nous ajouterons que cela est d'autant plus le cas dans un groupe classe composé d'étudiants étrangers. Il ne s'agira pas « d'enfermer les individus dans leur groupe initial mais de prendre en compte cette dimension de leur histoire » ([1992] 2012 : 54).

Dans la deuxième partie de ce questionnaire, j'ai choisi de poser des questions de fait et d'opinion. De Singly les définit très simplement : « La question de fait tente de cerner une pratique, et la question d'opinion demande un jugement sur cette pratique, ou même sur une idée en général » (*ibid.* : 60). Pour la question concernant ce que pensaient les étudiants des termes « conte », « théâtre » et « musique », les réponses pouvaient aussi bien concerner les faits que l'opinion, et c'est bien ces deux types de réponses que j'ai obtenus. Pour cette même question, j'ai également délibérément choisi ces mots. Il s'agissait tout d'abord d'introduire les supports que je voulais utiliser lors de mes séances. De plus, je souhaitais éviter l'emploi du terme « littérature » trop générique à mon goût. De Singly présente d'ailleurs la difficulté de définir les contours d'une pratique à partir de termes trop généraux, les individus se référant souvent plus à des termes précis illustrant leur pratique au plus près. Ainsi, un sportif dira plus quel sport il pratique plutôt que de rester dans une description générale. L'auteur propose donc une multiplication des questions et le choix de termes plus précis pour éviter le décalage entre les « catégories abstraites et les catégories concrètes » (*ibid.* : 22-23).

On pourra cependant noter l'usage des termes « musique » et « oral », bien que plus génériques. Cela vient du fait que je ne souhaitais pas aborder une seule dimension de la musique. Si cela s'est avéré exact au regard des différentes séances mises en place – slam, chanson et instruments de musique ont fait partie intégrante de certaines activités –, ce terme aurait pu poser quelques problèmes aux étudiants lors de la passation du questionnaire en raison de son manque de précision. Étonnement, le terme conte, moins connu des étudiants en français, a posé plus de difficultés. Je relèverai aussi un autre défaut à mon questionnaire. La question sur les attentes autour des ateliers d'expression orale ne vient qu'après les questions sur les opinions et la pratique ou non d'ateliers ou de pratiques théâtrales. Cela a donc peut-être biaisé les réponses de certains, déjà mis sur la voix de ce que je souhaitais leur proposer. Comme le dit De Singly : « Les réponses dépendent, en partie, de la forme des questions » (*ibid.* : 68).

Pour le deuxième questionnaire (cf. Questionnaire 2), j'ai souhaité me concentrer presque exclusivement sur l'opinion des étudiants à propos des ateliers d'expression orale. Pour éviter les catégories trop générales, j'ai repris chaque type d'activité mis en place et j'ai rappelé quelles activités avaient été faites afin de toutes les prendre en compte et de faciliter la réflexion des étudiants. Pour ce faire, j'ai également proposé une échelle de notation pour les activités créatives et j'ai inclus deux possibilités alternatives : « absent » et « sans opinion ». J'ai placé le rappel des activités avant l'appréciation globale du cours afin de permettre aux étudiants de

retracer notre parcours ensemble avant de donner un avis. Dans la partie sur l'appréciation globale, j'ai choisi d'éviter les simples réponses « oui » ou « non » aux questions fermées, en y ajoutant la question « Pourquoi ? ». Tous ces éléments recueillis ont été précieux pour moi car ils m'ont permis de faire un bilan sur le cours et d'avoir l'avis des étudiants, acteurs des ateliers. Afin de donner la possibilité aux étudiants de répondre le plus honnêtement possible aux questions, ce questionnaire était anonyme. Je vais maintenant expliquer quels ont été mes choix méthodologiques pour l'analyse de toutes ces données.

2.4. Méthodologie d'analyse

En raison du type de données recueillies et de la démarche ethnographique dans laquelle je me place, il semblait assez évident de favoriser l'analyse des interactions. Cambra Giné dit d'ailleurs que l'approche ethnographique est « adéquate pour l'analyse des interactions des classes de langue » (2003 : 283). Si cette méthode d'analyse s'attache explicitement aux interactions, les échanges entre les interactants ne sont pas le seul point d'attention puisque la relation entre les personnes en présence pourra aussi être analysée. Cicurel reprend en ce sens les propos de Bigot (2002), et explique qu'en contexte didactique, l'observation portera sur la circulation de la parole, ce qui mène à une réflexion sur la relation interpersonnelle et sa gestion (2011 : 236). L'auteure ajoute même :

C'est moins la matière langue qui est au centre du débat que les places interactionnelles et la manière dont les participants les occupent. Le territoire de l'apprenant, les prérogatives du professeur sont liés à ces perspectives interactionnelles. (*ibid.*)

Avec l'analyse des interactions, vient également l'idée selon laquelle il peut y avoir un décalage entre le réel et l'analyse. Nous avons déjà évoqué cela avec la question des transcriptions. A travers l'analyse des interactions, de nombreux éléments vont disparaître, quel que soit le code utilisé lors des transcriptions : rythme, attitudes, etc. De même, il convient de garder à l'esprit que l'analyse de ces segments et le décortilage des différents tours de parole ne donne pas lieu à une généralité :

La description interactionnelle est celle d'un objet dans sa singularité – une classe, des élèves – à un moment de leur processus d'apprentissage, de leur programme, qui n'est pas le même à un autre moment, et sûrement pas avec un autre professeur. (*ibid.* : 237)

Le choix des données recueillies me place également dans une méthode qualitative. Seules les informations extraites du premier questionnaire (nationalités et langues des étudiants) ont mené à une description quantitative. Pour le reste, qu'il s'agisse de l'entretien, de la prise de note ou des observations menées à partir d'enregistrement, tout mène à une analyse qualitative.

En effet, leur analyse ne pourra donner lieu à aucune statistique mais plus à la mise en évidence de dimensions moins visibles sous le regard d'une analyse quantitative, tels que :

la diversité des pratiques sociales, [...] les mécanismes stratégiques des relations de pouvoir et de coopération entre acteurs, la dynamique sociale de la construction identitaire. [...] Elles font apparaître des jeux, des ambivalences, des détails et des signaux faibles. (Alami & al., 2009 : 15)

Les auteurs décrivent dans ce même ouvrage, l'attitude que doit adopter l'enquêteur au moment du recueil des données et de leur analyse. L'objectif de l'enquêteur est évidemment de recueillir des éléments en lien avec sa problématique. Il ne doit cependant pas faire preuve de rigidité mais bien de souplesse vis-à-vis des enquêtés. Dans mon cas, ayant mené une auto-observation, c'est principalement pour l'entretien avec Hala et avec les questionnaires qu'il a fallu que j'adopte cette posture. En effet, il n'était pas question d'influencer les réponses de quelque manière que ce soit. De plus pour ces deux types de données, il fallait garder en tête qu'elles ne pourraient pas être exhaustives : « chacun tait certaines parties de sa vie ou certains comportements, soit volontairement, soit parce qu'il ne les juge pas intéressants ou n'y songe pas au moment de l'enquête » (Alami & al., 2009 : 98).

Lors de l'analyse, il faut voir comment « faire face à la masse de données collectées » (*ibid.* : 105). En raison de la variété des outils de collecte, et donc du type de données recueillies, j'ai décidé de les comparer entre elles, de les mettre en perspective. Cette triangulation des données s'adapte bien à la méthode qualitative car elle permet de réduire la part de subjectivité et des biais qui peuvent l'accompagner. Malgré tout, des subjectivités restent encore présentes : celle d'Hala, celles des étudiants et la mienne. La triangulation des données me permettra néanmoins de donner différents points de vue autour d'une même séance, par exemple, et ainsi de donner des éléments de compréhension divers. Cambra Giné décrit d'ailleurs ce procédé comme permettant d'obtenir « des points de vue très enrichissants » (2003 : 97). Plus loin, l'auteure explique également que cette comparaison entre les données peut tendre, non pas à effacer toute forme de subjectivité, mais à diminuer la présence des préjugés de l'enquêteur :

Les observations que nous faisons ne sont jamais objectives, car nous ne voyons que ce que nous voulons voir et nous le voyons d'une certaine façon. Même s'il faut chercher à minimiser les préjugés de l'observateur, et cela peut être garanti par des procédés de triangulation, il est certain que chaque observation obéit à l'objectif précis de chaque recherche. (2003 : 101).

Maintenant que les projets pédagogiques mis en place et les données recueillies ont été présentés et la méthode d'analyse de celles-ci explicitée, je vais définir des notions centrales au sujet sur lequel porte ce présent écrit. C'est également sur ces définitions et concepts que reposera l'analyse que je mènerai dans la dernière partie de mon mémoire.

3. Cadrage théorique

Comme annoncé dans mon introduction, ce mémoire porte sur la prise de parole des étudiants dans des ateliers où elle est le point central puisqu'il s'agissait d'aider les étudiants à progresser à l'oral. Etant donné le public particulier que j'ai côtoyé, j'ai souhaité me concentrer sur deux aspects : la créativité de la part des étudiants et la prise de parole en interaction. Il m'a alors semblé important de commencer par voir comment s'organise le cadre interactionnel de la classe de langue avant de définir la place de la créativité en classe de langue. Selon moi, elle peut en effet permettre de laisser émerger une certaine forme de parole de la part des étudiants. Enfin, je décrirai quelques spécificités de l'oral en classe de langue ainsi qu'un domaine très présent dans mes ateliers : l'interculturel.

3.1. La classe de langue et son cadre interactionnel

3.1.1. Des interactions pas comme les autres

Avant de voir ce qui rend les interactions didactiques si spécifiques, il convient de définir ce qu'est une interaction. Pour cela, je m'appuierai sur l'ouvrage de Kerbrat-Orecchioni intitulé *La conversation* (1996). L'auteure y explique que l'exercice le plus commun du langage apparaît lorsque la parole « circule et s'échange », ce qu'elle nomme également « **dia-logue** » (1996 : 4). Ce dialogue se caractérise par le fait que les interactants vont s'exprimer à tour de rôle, en respectant des codes propres aux interactions et aux rôles d'émetteur et de récepteur. Ceux-ci seront endossés alternativement par les différents interactants en présence. En effet, pour qu'il y ait une véritable interaction entre eux, il faudra que chacun d'eux montre un engagement dans l'échange à travers des procédés de « **validation interlocutoire** » (*ibid.* : 4-5). En fonction du rôle joué, ceux-ci ne seront pas de la même nature. Alors que l'émetteur aura recours à des « **phatiques** » visant à s'assurer de l'écoute du destinataire, le récepteur utilisera des « **régulateurs** » afin de confirmer qu'il suit bien l'échange (*ibid.* : 5). Ces deux activités sont particulièrement solidaires entre elles et vont même jusqu'à s'influencer mutuellement : en l'absence de phatiques, les régulateurs vont s'intensifier et inversement.

Cette idée de coopération au sein de l'interaction se retrouve également chez Grice (1979) sous la forme d'un « principe de coopération » au sein duquel il distingue quatre catégories : la quantité, la qualité, la relation et la modalité. Sous chacune de ces catégories, Grice établit des maximes et nous donne des exemples très parlants (*ibid.* : 61-62).

- La quantité : « Que votre contribution contienne autant d'informations qu'il est requis » et qu'elle « ne contienne pas plus d'information qu'il n'est requis » : si l'on demande quatre vis, on n'en attend ni deux, ni six.
- La qualité : « Que votre contribution soit véridique » : si l'on veut du sucre, on espère ne pas recevoir du sel.
- La relation : « Parlez à propos » : si l'on prépare un gâteau, on attend une aide « ajustée aux besoins immédiats » (de la farine, du sucre, etc.).
- La modalité : « Soyez clair » : on attend de notre interlocuteur qu'il s'exprime clairement et sans ambiguïté.

Si nous revenons aux travaux de Kerbrat-Orecchioni, on note que l'interaction verbale peut relever de différents genres : transactions commerciales, interviews, débats, etc. Parmi les genres définis par l'auteur, deux d'entre eux retiennent plus particulièrement notre attention : les interactions didactiques et la conversation. Nous allons maintenant décrire le premier genre, puis nous reviendrons plus tard sur la notion de conversation.

L'interaction didactique est tout à fait différente de l'interaction ordinaire et ce sur plusieurs aspects. Dans son ouvrage de 2011, Cicurel s'appuie sur trois aspects pour montrer cette opposition : la présence de rôles interactionnels prédéfinis, une structure de l'interaction particulière et des règles conversationnelles atypiques. Pour ce qui est de la présence de rôles interactionnels, on voit bien que le cadre de la classe en met deux en présence. En ce qui concerne l'enseignant, il est celui qui a « la charge de transmettre le savoir », tandis que l'apprenant devra fournir « la preuve qu'il a intégré de nouvelles connaissances [...] qu'il y a eu acquisition de savoirs. » (2011 : 27). Nous reviendrons plus précisément sur les rôles de l'enseignant, tels que Dabène les a définis (1984).

Vient ensuite la question de la structure de l'interaction. Si nous avons vu comment fonctionnaient les interactions ordinaires à ce sujet, il convient de dire que lorsque nous nous trouvons dans une interaction didactique, la structure n'est plus du tout la même. Cicurel décrit une structure ternaire – mise en évidence par Sinclair et Coulthard¹¹ – récurrente de ce genre interactionnel : sollicitation par l'enseignant, réponse de l'apprenant puis réaction de l'enseignant (2011 : 34-35).

¹¹ Sinclair, J. Mc. H & Coulthard, R. M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford : Oxford University Press.

Pour ce qui est des règles conversationnelles atypiques, nous reprendrons les maximes de Grice pour voir comment elles sont appliquées en contexte didactique.

- La règle de **qualité** est mise à mal puisque l'on n'attend pas de l'étudiant qu'il prononce tout le temps des énoncés vrais. Le recours au mode fictionnel est assez courant en classe d'autant plus que l'apprenant est « vivement encouragé à simuler le réel » (*ibid.* : 36) et non pas à dire la vérité.
- La règle de **quantité** subit une distorsion dans le sens où la répétition et l'approfondissement constant des réponses viennent rallonger le rythme de l'interaction. Cicurel explique d'ailleurs bien que cette répétition n'est pas un frein et est même nécessaire, car elle favorise les processus acquisitionnels (*ibid.* : 37).
- La règle de **relation** est brouillée. On ne sait plus qui parle à qui ni sous quel mode : « Instances fictives et réelles se confondent, s'intriquent. » (*ibid.*).
- La règle de **modalité** est la seule à ne pas subir de renversement. Elle est même primordiale. En effet, en classe de langue, la focalisation sur le code, la façon de parler est extrêmement marquée. On pourra même ajouter à cela un autre élément qui oppose interactions ordinaires et didactiques : le recours à la fonction métalinguistique. En effet, dans la classe de langue « ce recours est *constitutif* [...] C'est presque l'inverse de la situation de communication ordinaire dans la mesure où ce sont les séquences non métalinguistiques qui font exception ». (*ibid.* : 102).

Revenons maintenant plus précisément sur les rôles – ou fonctions – de l'enseignant. Dans son article de 1984, Dabène en définit trois : la fonction de *vecteur d'information*, celle de *meneur de jeu* et celle d'*évaluateur*. Ces missions peuvent s'observer grâce à différents types d'opérations que nous allons décrire. En ce qui concerne la fonction de vecteur d'information – parfois aussi décrite comme une fonction d' « expert de la langue » – elle se réalise par des opérations « d'informations implicites » (1984 : 42). Ces opérations visent la transmission d'un savoir dont l'enseignant est « à la fois le témoin et le véhicule vivant » (*ibid.* : 41). On observera donc la mise en place de « *métadiscours informatif* », au cours duquel l'enseignant viendra par exemple donner la traduction d'un mot inconnu, de « *métadiscours explicatif* », afin de donner la définition ou les synonymes d'un terme, et enfin de « *métadiscours descriptif* » englobant tout le discours métalinguistique (*ibid.* : 42).

La fonction de meneur de jeu se manifestera par des opérations « régulatrices de discours » : ponctuation de l'échange (distribution des tours de parole), incitation à la prise de parole

(intonation montante, injonctions, etc.) et opérations de mise en garde visant à attirer l'attention des étudiants (*ibid.*). Dans le même numéro de la revue *Etudes de Linguistique Appliquée*, Grandcolas parle d'une action enseignante que nous rattacherons à cette fonction. Selon elle, l'enseignant va devoir « s'assurer que les groupes se constituent différemment d'un cours à l'autre, pour que les apprenants varient leurs stratégies et tactiques interactionnelles » (1984 : 74). La fonction de meneur de jeu ne s'arrête alors pas au simple échange enseignant-apprenant décrit par Dabène, mais a également un impact dans les échanges entre apprenants.

Enfin, la fonction d'évaluateur va mettre en jeu trois types d'opérations :

- Les opératives dites « *appréciatives* » visent aussi bien la forme que le contenu des énoncés et s'observent notamment par des « bien » et des « d'accord ».
- Les opérations « *correctives* » permettent de modifier ou remplacer un énoncé erroné.
- Les opérations indirectes concernent les reprises par l'enseignant d'un énoncé correct, qui donnent « la sanction de l'acceptabilité, en quelque sorte un "label de qualité", un "bon pour apprendre" » (*ibid.* : 42-43).

On notera également que bon nombre de ces opérations pourront prendre la forme de manifestations non verbales (mimiques et gestes) afin de guider les apprenants.

La présence de fonctions si définies pour l'enseignant et les apprenants crée d'emblée une distinction entre eux. S'il ne s'agit pas d'une opposition frontale, on voit pourtant bien que les deux rôles en présence ne se trouvent pas sur un plan d'égalité. Il nous semblait alors important de voir comment pouvait se construire la relation entre ces acteurs, au sein de la classe et de son cadre. Pour cela, nous allons maintenant développer la question de la relation interpersonnelle.

3.1.2. La relation interpersonnelle : définitions et fonctionnement

De manière générale on décrira la relation interpersonnelle sous la forme de deux axes complémentaires. Ces deux axes – l'un horizontal et l'autre vertical – décrivent différents degrés et formes de distance ou de proximité entre des interactants. Il est important de définir à quoi renvoient ces deux axes avant de se plonger dans leur fonctionnement en interaction.

En 1996, Kerbrat-Orecchioni définit la relation horizontale comme une relation proxémique allant de la distance à la familiarité entre les interactants. Celle-ci se caractérise par des données externes constituées d'un « **certain cadre** » et de « **personnes données** [...] entretenant un **certain type de lien socio-affectif** » (*ibid.* : 41-42), mais également par des données internes.

Celles-ci s'observent par le biais d'« *indicateurs* [et de] *constructeurs* de la relation interpersonnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 72) également appelés « relationèmes ». Ces marqueurs peuvent être de trois types :

- Verbaux : pronoms d'adresse (tu/vous, professeur, etc.) et thèmes abordés,
- Paraverbaux : enchaînements rapides et chevauchements s'il existe une familiarité,
- Non verbaux : contacts tactiles et oculaires, postures et mimiques (sourire, par exemple).

Cette relation est souvent symétrique et peut faire l'objet d'une négociation entre les interactants en vue d'un rapprochement.

La relation verticale concerne quant à elle les rapports de hiérarchie pouvant exister entre les interactants. En fonction des données externes et internes à la conversation, ils pourront se retrouver en position haute ou en position basse. Si les marqueurs de la relation horizontale sont appelés « relationèmes », on parlera ici de « taxèmes » pouvant là aussi être de trois types différents :

- Verbaux : fonctionnement dissymétrique des pronoms d'adresse, actes de langage (ordre, excuse, etc.) et organisation des tours de parole (qui donne la parole ? qui la coupe ? etc.),
- Paraverbaux : ton employé par les interactants,
- Non verbaux : organisation visuelle de l'espace communicatif, postures, etc.

Contrairement à la précédente, cette relation est souvent inégalitaire. Or dans une classe, on voit facilement qui de l'enseignant ou de l'étudiant se trouve habituellement en position haute. Cicurel décrit parfaitement cela lorsqu'elle explique en quoi la position de l'enseignant l'oppose aux étudiants : il est « topographiquement identifiable [...] se trouve spatialement "détaché" [et] fait l'objet du "foyer d'attention visuelle" (Goffman, 1987¹²) de la part de participants » (2011 : 28). Même si cette relation est très souvent inégalitaire, les interactants pourront tenter de l'équilibrer par la modification de certaines données internes.

En effet, la relation pourra être négociée par le biais de comportements ou d'agissements de la part des interactants. Dans sa thèse, Bigot explique qu'en fonction des termes d'adresse employés et des formules de politesse utilisées, les interactants « se font savoir comment ils définissent leur rapport de place, comment ils perçoivent la distance sociale qui les sépare » (2002 : 106). Elle va même plus loin en précisant que c'est sur ces comportements que les interactants vont s'appuyer pour « redéfinir, tout au long de l'interaction, cette relation en

¹² Goffman, E. [1981] 1987. *Façon de parler* (traduit de l'anglais par A. Kihm). Paris : Editions de minuit.

constante recherche d'équilibre » (2002 : 106). Divers auteurs ont tenté de caractériser cette renégociation. Watts, pour sa part, estime que les interactants « ont la liberté de redéfinir les paramètres comme il leur convient » (*in* Bigot, 2002 : 106). Fraser (1990), quant à lui, décrit un « contrat interactionnel » (*conversational-contract*) dans lequel les participants ont la « possibilité » de renégocier ce contrat :

Nous pouvons commencer par reconnaître qu'en entrant dans une conversation donnée, chaque interactant apporte une interprétation d'un ensemble initial de droits et d'obligations. Celui-ci déterminera, au moins pour les étapes préliminaires, ce que les participants peuvent attendre l'un de l'autre, ou les uns des autres. Au fil du temps, ou en raison d'un changement de contexte, il y a toujours la possibilité de renégocier le contrat conversationnel : les interactants pourront réajuster les droits et les devoirs qu'ils ont vis-à-vis d'autrui. (Fraser, 1990 : 232)¹³

Bigot, enfin, va plus loin que l'idée de liberté et de possibilité décrite par ses prédécesseurs en faisant de la négociation de la relation une nécessité :

non seulement il y a toujours possibilité de renégocier le contrat mais il y a quasiment toujours nécessité de le (re)négocier ou du moins d'en renégocier certains termes soit pour combler un "vide juridique" [...] soit pour modifier les termes d'un contrat qui peut nous être imposé de manière plus ou moins codée et rigide. (2002 : 107)

Avec cette dernière citation apparaît l'idée que la situation de l'interaction laissera plus ou moins de liberté aux participants de laisser place à une négociation. Fraser définit trois termes du contrat pouvant ou non être négociés (1990 : 232-233) :

- Les termes imposés par des conventions, applicables à toute conversation (parler de manière claire et intelligible, respecter les tours de parole, etc.) qui seront peu négociables,
- Les termes et conditions imposés par les institutions sociales et qui s'appliquent à l'interaction (chuchoter lors d'un service religieux, ne parler que si l'on y a été invité dans un tribunal, etc.) qui sont assez peu, voire jamais, renégociés,
- Les termes déterminés par des rencontres antérieures et qui évolueront à chaque interaction en fonction de la perception qu'auront les participants de leur rôle, de leur statut et des circonstances.

Concernant cette dernière catégorie, les participants auront la possibilité ou non d'activer certaines caractéristiques de leur statut et de leur rôle. Cela aura pour effet une réaffirmation de

¹³ Ma traduction : « We can begin with the recognition that upon entering into a given conversation, each party brings an understanding of some initial set of rights and obligations that will determine, at least for the preliminary stages, what the participants can expect from the other(s). During the course of time, or because of a change in the context, there is always the possibility for a renegotiation of the conversational contract: the two parties may readjust just what rights and what obligations they hold towards each other. »

ceux-ci bien que cela puisse les décrédibiliser. Bigot s'appuie sur une citation de Vion¹⁴ allant dans ce sens : « Un sujet n'est d'ailleurs crédible dans un rôle que s'il donne l'impression de ne pas être écrasé par ce rôle et donc s'il montre qu'il sait le mettre partiellement à distance » (2002 : 111). Cette mise à distance pourra d'ailleurs aller en faveur d'un rapprochement entre les interactants, permettant ainsi l'émergence d'une relation moins inégalitaire. Certains aspects devront cependant être respectés, quelle que soit la négociation opérée.

Enfin, si l'on parle de la relation interpersonnelle, on ne peut pas ne pas évoquer la question de la face et du territoire. Ces deux aspects d'un même individu ont connu de nombreuses évolutions dans leurs dénominations et dans leurs définitions. Goffman est le premier à décrire la face comme étant la « valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'actions que les autres supposent qu'elle a adopté au cours d'un contact particulier » ([1967] 1974 : 9). A cette notion de « face positive » il ajoute celle de « territoire du moi » qui englobe l'espace personnel (espace entourant l'individu et sur lequel autrui ne doit pas empiéter), le territoire de la possession (effets personnels par exemple) et les réserves d'informations (ce que pense un individu, ce qu'il a dans les poches, etc.) (Goffman, [1981] 1987 : 44-53).

Brown et Levinson reprennent ces définitions dans leur modèle, et ce à deux reprises^{15 et 16} (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 51). Bien qu'ils intègrent les deux notions de Goffman, ils les rebaptisent « face positive » et « face négative » :

il s'agit là de deux composantes complémentaires de la personne, tout individu étant supposé désireux de préserver, et sa "face négative" (ensemble des "territoires du moi" – territoire corporel, matériel, spatial, temporel, cognitif...), et sa "face positive" (ou amour-propre : c'est la face que l'on peut "perdre" ou "sauver"). Ce désir/besoin de préservation des faces, c'est le face want. (Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 22)

Le *face want* dont il est question répond au fameux principe « Ménagez-vous les uns les autres » (*ibid.* : 23). Pour ménager ces deux « composantes complémentaires », un *face work* – également appelé « politesse »¹⁷ – va se mettre en place. Goffman le décrit comme « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris

¹⁴ Vion, R. 1996. L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor 4*, pp. 19-32.

¹⁵ Brown, P et Levinson, S.C. 1978. *Universals in language usage: Politeness phenomena*. In Goody, E. (éd.) Questions and politeness. Cambridge : Cambridge University Press.

¹⁶ Brown, P. et Levinson, S. C. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press

¹⁷ « Or ce face work, ce n'est ni plus ni moins que ce que Brown et Levinson entendent par politesse. » (Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 23)

elle-même) » ([1967]1974 : 15). Cette politesse va donc être nécessaire au sein de l'interaction. Goffman va même plus loin en la décrivant comme une « condition de l'interaction » et non comme un simple « but » (*ibid.*). En effet, les réactions des interactants en dépendent grandement :

Lorsqu'une personne ressent qu'elle a réussi à garder la face, sa réaction est typiquement de confiance et d'assurance. [...] Lorsqu'une personne fait mauvaise ou piètre figure, [...] il est fréquent que cette personne se sente honteuse et humiliée (*ibid.* : 11-12).

Afin d'éviter les situations de honte, et favoriser la confiance, il faudra donc éviter les potentielles menaces, aussi bien de la face que du territoire, et ce quelle que soit la négociation de la relation interpersonnelle. Cela permettra de construire un climat de classe serein et apaisé dans lequel les apprentissages pourront s'effectuer de manière plus fluide tout en permettant à chacun de trouver sa place en tant qu'individu respecté.

3.1.3. Le climat de classe : un élément à ne pas négliger

Avant toute chose, il est important de définir ce qu'est une classe. Dans son dictionnaire, Cuq propose la définition suivante : « groupe de travail qui associe des apprenants autour d'un enseignant pour réaliser des tâches communes en vue d'objectifs à atteindre » (2003 : 42). Si nous avons déjà précisé qu'il existait un rapport de positions entre les différents acteurs, ils sont également liés par un contrat didactique. Cicurel explique bien en quoi consiste chacun des rôles. L'enseignant devra mettre en place des situations propices aux apprentissages et en adéquation avec les besoins des étudiants tandis que ces derniers devront « fournir à l'enseignant la preuve qu'[ils ont] intégré de nouvelles connaissances » (2011 : 27).

Les rôles et le contrat didactique ne seront pas les seuls éléments qui auront des conséquences sur les apprentissages. En effet, on pourrait également décrire la classe comme un lieu de vie sociale dans laquelle des personnalités évoluent au contact les unes des autres et où vont se créer des relations affectives. Blin décrit parfaitement cela lorsqu'il dit : « La structure classe n'est pas la simple juxtaposition d'individus, c'est un groupe dans le sens où ce type de rassemblement détermine des relations et des interactions entre les élèves et les enseignants qui ont des effets sur eux. » (2001 : 43). La classe doit donc être un lieu de vie dans lequel chacun trouve sa place aussi bien en tant qu'individu qu'en tant que membre d'un groupe. Pour Cicurel, une telle attitude a des répercussions positives sur les apprentissages :

Aussi quand la classe devient lieu de vie, l'ensemble des élèves accepte plus facilement le rôle qui leur est affecté dans la situation scolaire et l'implication dans le groupe-classe leur permet de se

construire une identité positive d'apprenant, facilitant les apprentissages scolaires et sociaux. (2001 : 48)

Pour Philibert et Wiel¹⁸, une bonne ambiance de classe se reconnaît par « des relations, d'acceptation, de solidarité, de respect mutuel entre les élèves ; l'investissement de chacun dans le travail scolaire [et par] des relations de confiance et de respect entre la classe et ses enseignants. » (cité par Blin, 2001 : 82). Ce type de relation favorisera la prise d'initiative et la participation des étudiants, puisqu'ils auront moins peur du regard que leurs camarades pourront porter sur leurs productions. Au-delà de la simple confiance, il faut aller jusqu'à une réelle cohésion au sein de la classe et c'est par sa conduite de classe que l'enseignant va pouvoir l'atteindre. On entend par là « l'ensemble des pratiques de l'enseignant visant à l'établissement d'un climat favorable aux apprentissages des élèves. » (Blin, 2001 : 80). En favorisant le « partage d'affectivité, [la] confiance et [le] respect », l'enseignant pourra créer entraide et coopération entre les apprenants (*ibid.* : 87). Cette cohésion sera ainsi la source d'une augmentation du nombre d'interactions, d'une plus grande efficacité des apprenants ou encore de la création d'une interdépendance et d'un sentiment de sécurité chez les membres de la classe (*ibid.* : 46-47).

Si des relations affectives se créent au sein de la classe, on peut parfois même observer des rapports d'influence entre apprenants. Ceux-ci peuvent, par exemple, se repérer grâce à l'émergence d'un leader. Cette figure en qui le groupe a confiance et qui dispose d'habiletés sociales et d'une qualité de communication, n'est pas imposée au groupe, bien au contraire : « Cette relation se différencie du pouvoir ou de l'autorité dans la mesure où [sic] elle émerge du groupe » (Blin, 2001 : 45). De plus, cette figure a une importance toute particulière dans la création du groupe : « En attribuant à un ou plusieurs individus, le rôle de leader, le groupe se construit une cohérence et une identité qui fondent le sentiment d'appartenance de chacun de ses membres. » (*ibid.*).

Malgré tous les efforts consentis pour favoriser la mise en place d'un climat de classe apaisé, des obstacles peuvent survenir. Ceux-ci viennent entraver le bon déroulement du cours et appellent une réaction rapide de l'enseignant afin de les éviter au mieux. Pour cette partie, je m'appuierai sur la description qu'en fait Blin (2001 : 117-122), mais je ne parlerai ici que des obstacles auxquels j'ai dû faire face, et que je réutiliserai donc lors de mon analyse :

¹⁸ Philibert, C. et Wiel, G. 1997. *Faire de la classe un lieu de vie. Socialisation, apprentissage, accompagnement*. Lyon : Chronique Sociale.

- L'absentéisme peut être indépendant de la volonté de certains étudiants ou au contraire, être tout à fait volontaire. Blin en identifie trois types :

l'absentéisme généralisé à toutes les disciplines (refus scolaire avec risque de décrochage scolaire), l'absentéisme régulier dans une discipline dû à un vécu d'échec, une absence de motivation ou une difficulté relationnelle avec l'enseignant et l'absentéisme stratégique lors des contrôles ou d'activités spécifiques (*ibid.* : 117-118).

- La punctualité ou plutôt le manque de ponctualité peut grandement affecter le bon déroulement du cours puisqu'il faudra par exemple réexpliquer les consignes. Dans cette notion de ponctualité, Blin parle d'un arrêt du travail des étudiants avant la fin des activités pédagogiques ou en fin de cours.
- Les bavardages, l'agitation et le chahut peuvent être un signe d'indifférence ou d'une certaine lassitude vis-à-vis d'une activité trop longue. Blin fait remarquer à juste titre que « le seuil de résistance à ces perturbations [est] très [fluctuant] selon la personnalité des enseignants et leur état de fatigue » (*ibid.* : 119)
- Le refus des activités scolaires se repère par des contestations venant de certains membres de la classe. Si ces derniers ont une influence sur leurs camarades (cf. la notion de leadership), leur attitude peut mobiliser la classe entière contre l'enseignant, ou le mettre en porte-à-faux. A cela peut s'ajouter la situation suivante.
- Les critiques de l'enseignant sont souvent ressenties comme une agression par celui-ci alors qu'il s'agit souvent de l'expression d'une incompréhension ou d'une demande d'explication de la part des étudiants qui peut être mal perçue. Si certaines critiques sont justifiées, d'autres, plus régulières et sans fondement peuvent émerger.

L'enseignant aura donc la possibilité de réagir pour éviter ce type de situations afin de permettre au cours de se dérouler de la façon la plus sereine possible, aussi bien pour lui que pour les étudiants. Si l'on veut même aller plus loin pour montrer l'importance du climat de classe sur les apprentissages, on peut faire un rapide détour par les neurosciences. En s'appuyant sur des recherches dans ce domaine, Courtyllon (2003) met parfaitement cela en évidence : lors de l'apprentissage et de la mémorisation, les informations perçues passent par le cerveau limbique avant d'arriver au néocortex. Plus la sollicitation de ce cerveau limbique sera importante, plus la perception et la rétention des informations seront facilitées. Or, il a été montré que cette zone cérébrale était également le « siège des émotions et de l'appartenance au groupe » (2003 : 16). Cela explique l'importance de créer un climat positif et propice aux

relations affectives. Dans cette citation, il est également question des émotions et c'est dans cette direction que nous allons maintenant nous diriger.

3.2. Quelle place pour la créativité en classe de langue ?

3.2.1. La littérature sous toutes ses formes

Avant de définir la place de la créativité en classe de langue, il me semblait important de présenter quels étaient les supports utilisés afin de voir en quoi ils pouvaient permettre l'émergence de celle-ci. Pour ma part, j'ai décidé de me focaliser sur la littérature afin d'aborder un domaine parfois délaissé par les enseignants de FLE. En effet, il n'est pas toujours facile de savoir quelle place lui donner au sein d'un cours, ni comment l'aborder. Godard soulève une série de questions à ce sujet. En effet, si dans les politiques éducatives françaises et européennes, la littérature est un enjeu fort bien défini, sa place en FLE ne l'est pas autant.

La littérature est-elle réservée à certains publics ? A certains niveaux ? Peut-elle être pensée d'emblée dans une progression linguistique ou sa spécificité en classe se situe-t-elle dans un à-côté récréatif ? Comment peut-elle être didactisée tout en ménageant le plaisir comme moyen d'apprentissage ? Comment permet-elle un enrichissement linguistique et culturel et conduit-elle à une modification du regard sur la langue et la culture ? (2015 : 6)

Pour répondre aux questions concernant les caractéristiques du public, il est nécessaire de faire un détour par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) afin de voir quelles propositions y sont faites. Pour cela, je m'appuierai sur l'interprétation du cadre par le *Référentiel de compétences de l'Alliance Française* (Alliance Française, 2007), afin de voir comment se répartit l'enseignement de la littérature entre les différents niveaux et les différentes compétences.

Tableau 1 : La littérature dans le CECRL

Dans ce tableau, je n'ai mentionné que les éléments faisant directement référence au terme « littéraire » (en gras) et aux supports rattachés à la littérature tels que la poésie, le roman, le théâtre, etc. Ces derniers éléments apparaissent en italique à la suite d'une flèche. Il s'agit uniquement de citations tirées du *Référentiel de compétences de l'Alliance Française* (Alliance Française, 2007).

	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>C1</i>	<i>C2</i>
<i>Expression écrite</i>	Raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions. Raconter une anecdote, faire un récit Ecrire de brefs essais simples	Ecrire une critique de film, de livre, de pièce de théâtre. Résumer un large éventail de textes Résumer des extraits de nouvelles. Résumer l'intrigue et la suite des évènements d'un film ou d'une pièce de théâtre. → <i>large éventail de textes (journalistiques, littéraires...), extraits de nouvelles, œuvres littéraires (romans et pièces de théâtre), critiques littéraires</i>	Ecrire des textes descriptifs et de fiction en adaptant le style au lecteur visé.	Ecrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace. Ecrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide dans un style approprié au genre adopté. Résumer et critiquer un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire . → <i>œuvres littéraires (en vers ou en prose).</i>
<i>Compréhension écrite</i>	→ <i>nouvelles et contes</i>	Comprendre un texte littéraire contemporain en prose → <i>textes littéraires contemporains en prose</i>	Comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. → <i>gamme étendue de textes (journalistiques, littéraires...)</i>	Comprendre et interpréter de façon critique toute forme d'écrit. Lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire → <i>Toute œuvre littéraire (en vers ou en prose)</i>
<i>Compréhension orale</i>	Comprendre des récits courts → <i>nouvelles et contes</i>			
<i>Expression orale</i>	Rapporter une histoire → <i>nouvelles, contes, romans, pièces de théâtre</i>		Faire une narration élaborée	
<i>Interaction orale</i>	Résumer un bref récit [...] et donner son opinion → <i>récits brefs et nouvelles</i>			

Ce tableau permet de remarquer de manière intéressante que les supports littéraires n'apparaissent pas avant le niveau B1 et que le terme « littéraire » n'est utilisé, lui, qu'à partir niveau B2. Pour les zones d'ombres laissées par le CECRL, ce dernier dévoile une espérance : « Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du *Cadre de référence* sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 47). Dans son article de 2015, Ollivier résume parfaitement le sentiment ressenti à la lecture du CECRL :

le travail sur les textes littéraires est réservé aux niveaux supérieurs [et] la littérature, en général, et le texte littéraire, en particulier, semblent être conçus comme pouvant (devant ?) faire l'objet d'une approche spécifique, impression que renforce la distinction effectuée (cf. supra) entre le professeur de langues et le professeur de littérature. (2015 : 16)

Par ailleurs, on remarque que les pistes d'activités proposées par le CECRL sont très majoritairement cantonnées aux compétences écrites, alors même que certains supports impliquent normalement une forte dimension orale : pièces de théâtre, contes, films, etc. Ces supports sont pourtant souvent évoqués sans jamais vraiment faire l'objet d'un travail sur l'oral. Seul le niveau B2 propose des objectifs en ce sens, bien qu'il s'agisse seulement de comprendre et de résumer des « récits courts ».

Il me semblait donc nécessaire de faire un détour par des supports permettant de réconcilier littérature et oral en proposant des activités autour d'un support souvent plus apprécié des enseignants : la chanson. Porte d'entrée sur la culture française, sa forme courte permet de travailler des aspects très divers tout en pouvant être abordée aux différents niveaux. Dans son ouvrage *Paroles et musique : le français par la chanson* (2017), Gourvenec propose un tableau permettant d'identifier les différentes composantes d'une chanson : la composante musicale, la composante textuelle et celle de l'interprétation vocale (cf. Annexe 6 : Tableau de la composition interne d'une chanson (Gourvenec, 2015 : 44)).

Si chacune des trois composantes peut trouver sa place dans l'enseignement du FLE, on remarque aisément que la composante musicale n'est pas la plus importante. On pourra tout de même s'en servir comme point de départ d'une activité en faisant par exemple écouter différents arrangements – ou reprises – d'une même chanson puis en demandant aux étudiants de donner leur avis ou de comparer les différentes versions. Par ailleurs, cette composante sera peut-être prise en compte au moment du choix du support par l'enseignant : pourquoi cette version plutôt qu'une autre ?

Les deux autres composantes sont inégalement utilisées en classe bien qu'elles permettent toutes deux d'aborder des aspects importants pour l'apprentissage du français. La composante de l'interprétation vocale a été divisée en deux sous-catégories par Gourvenec : la voix et l'interprétation. Si la voix nous intéresse ici moins étant donné qu'elle se rattache à des considérations musicales, le travail sur l'interprétation peut être un véritable atout pour l'enseignement de la phonétique et de la prosodie. L'auteur nous montre en effet comment l'interprétation peut permettre de faire percevoir certaines spécificités du français parlé (*ibid.* : 41-42). En voici deux exemples :

- La mélodie : si c'est bien la voix du chanteur qui porte la mélodie, celle-ci peut parfois s'accorder à la perfection à des intonations typiques du français. La chanson *Bla Bla Bla* de Philippe Katerine fait d'ailleurs l'objet d'une activité en ce sens dans l'ouvrage *La prononciation en classe*¹⁹, en raison de la forte accentuation de l'accent rythmique et de l'intonation française descendante en fin de phrase.
- Le phrasé, la diction et le débit peuvent permettre d'aborder la phonétique (les phonèmes [u], [y] et [i] et la prononciation des « e » muets afin de conserver la structure en alexandrin seront traités grâce à *Une poule sur un mur*), d'observer la prononciation ou non des liaisons et de travailler sur le débit de parole des étudiants.

En ce qui concerne la composante textuelle, il s'agit bien souvent de la seule à être prise en compte par les enseignants. En effet, les chansons permettent un travail sur le lexique, sur une construction syntaxique particulière, ou peuvent être utilisées comme élément déclencheur pour parler d'un thème donné. La chanson peut également être un bon moyen de faire découvrir des textes poétiques de manière moins classique et plus ludique. On prendra par exemple le cas du *Pont Mirabeau* d'Apollinaire qui a été mis en musique par de nombreux artistes (Pow Wow, Léo Ferré, Marc Lavoine, etc.). On voit avec cet exemple la place que la composante musicale – dont nous avons déjà parlé précédemment – peut avoir. En effet, tous les artistes ne mettent pas le poème en musique de la même façon et l'enseignant devra choisir quelle est, selon lui, la version à présenter aux étudiants afin de rendre toute la poésie du texte d'origine.

¹⁹ Briet, G., Collige, V. et Rassart, E. 2014. *La prononciation en classe*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

3.2.2. La dimension poétique

Commençons par définir le terme « poésie ». Ce terme, parfois utilisé comme synonyme de « poème », représente en genre littéraire particulier. Ici, ce n'est cependant pas cet aspect qui nous intéresse le plus. La poésie représente aussi le « caractère de ce qui parle particulièrement à l'imagination, à la sensibilité » ou encore un art permettant « de suggérer les sensations, les impressions, les émotions les plus vives par l'union intense des sons, des rythmes, des harmonies »²⁰. Cette dernière définition nous fait penser à celle de la fonction poétique du langage donnée par Jakobson en 1963. L'auteur décrit six fonctions du langage, associées à six facteurs fondamentaux de la communication verbale. Nous allons les décrire rapidement avant de nous pencher plus précisément sur la fonction poétique. Jakobson explique que toute communication verbale comporte un **destinateur** qui va envoyer un **message** à un **destinataire**. Pour que le message soit opérant, un **contexte** est nécessaire. Le message sera transmis par le biais d'un **code** commun au destinateur et au destinataire suite à une prise de **contact**, sans laquelle la communication ne pourra pas être établie ou maintenue ([1963] 2007 : 213-214)²¹.

L'auteur explique ensuite que chacun des six facteurs décrits donne lieu à une fonction bien que dans les faits, les messages revêtent souvent plusieurs de ces fonctions. La fonction rattachée au contexte est dite « **référentielle** ». De son côté, le destinateur va pouvoir intégrer une fonction **émotive** à son message. Cette « expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle » se repère par des interjections à la configuration phonique et au rôle syntaxique particuliers (*ibid.* : 214). La fonction liée au destinataire est la fonction **conative** que l'on observe principalement grâce à l'impératif et au vocatif. La fonction **phatique** permet quant à elle d'établir le contact, de le prolonger ou de l'interrompre. Lorsque le message fait un détour par une focalisation sur le code, la fonction **métalinguistique** entre en jeu. Comme nous l'avons déjà dit, cette fonction est particulièrement présente dans les interactions didactiques. La dernière fonction proposée par Jakobson concerne le message lui-même et permet de donner un élément de réponse à la question posée par l'auteur : « *Qu'est-ce qui fait d'un message verbal une œuvre d'art ?* » (*ibid.* : 210). Cette fonction, qu'il nomme « **poétique** » met en présence des éléments rythmiques, harmoniques et en lien avec certaines figures de style, par exemple. Ces éléments rendent le message plus efficace, lui donnent plus de poids ou le rendent

²⁰ Définition du Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/po%C3%A9sie/61960>

²¹ Voir Annexe 7 : Schémas des facteurs de communication et des fonctions du langage (Jakobson, [1963] 2007 : 214, 220)

plus attrayant. Jakobson propose de nombreux exemples mettant en avant cette fonction poétique : la paronomase présente dans « l'affreux Alfred » renforce le trait qui lui est attribué, le slogan politique « I like Ike » gagne en puissance par la répétition de phonèmes présents dans les monosyllabiques et on pourra parler de « Jeanne et Marguerite » plutôt que de « Marguerite et Jeanne » car sonnante mieux d'un point de vue rythmique (*ibid.* : 218-219). Cette fonction nécessite une certaine part de créativité de la part du locuteur bien qu'elle comporte un grand nombre de contraintes (écriture en monosyllabiques, restriction dans le choix des mots, etc.). C'est maintenant à cette notion de créativité que nous allons passer.

La créativité est un concept un peu flou qui est parfois rattaché à une forme d'intelligence ou à une capacité plus ou moins développée. Quoi qu'il en soit, de nombreux auteurs montrent qu'il existe un lien fort entre créativité et contrainte. Selon Lubart²², cité par Muller, « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (2009 : 91). L'auteure reformule également les propos de Debyser qui a introduit cette notion dans l'enseignement du FLE en « incitant les apprenants à la création verbale à travers des contraintes formelles arbitraires. » (*ibid.* : 90). Pour sa part, Aznar associe la création artistique à l'image de l'artiste qui serait un « genre de fou qui maîtrise une technique d'expression lui permettant de véhiculer un contenu chargé fortement d'émotion, c'est un fou qui maîtrise une forme » (2009 : 26).

Cette créativité, en lien avec la question de normes et de contraintes, fait souvent peur aux apprenants. Un certain blocage se produit parfois en raison du fait que les étudiants estiment ne pas parler suffisamment bien une langue pour pouvoir jouer avec elle. En effet, nous avons déjà entendu des étudiants dire qu'ils ne pouvaient pas écrire un texte poétique dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas bien ou qu'ils n'ont pas les connaissances (lexicales en particulier) suffisantes pour produire ce type d'écrit. Aden décrit parfaitement ce genre de situation :

Nous avons tous, un jour ou l'autre, fait cette expérience paralysante et frustrante de ne pas pouvoir inventer, improviser, jouer avec nos idées dans une langue que nous ne parlons pas assez bien. Maîtriser de mieux en mieux une langue c'est devenir de plus en plus créatif dans cette langue, l'un n'étant pas la conséquence de l'autre, mais les deux se renforçant dans une boucle rétroactive. (2009 : 174)

On comprend bien avec cette citation qu'il ne faut pas nécessairement être natif d'une langue pour pouvoir jouer avec ces sonorités, son rythme, ses mots, etc. En effet, on voit bien

²² Lubart, T. *et al.* 2003. *Psychologie de la créativité*. Paris : Colin.

que certaines activités créatives peuvent faire l'objet d'un travail lexical, grammatical, phonétique, etc. Certains étudiants accorderont peut-être même plus d'intérêt à une activité créative s'ils y voient un objectif d'apprentissage plutôt que s'il s'agit simplement d'être créatif.

Comme nous l'avons déjà évoqué, le passage à l'écriture par les apprenants est parfois difficile en raison d'un sentiment d'insécurité voire d'un manque de légitimité, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une écriture poétique. Comment alors débloquer l'écriture et donc la parole ? Dans un article de 2007, Moïse décrit des ateliers d'écriture mis en place à Montpellier et à Avignon. La particularité de ces ateliers est qu'ils se déroulaient en lien avec une pratique artistique (la danse) dans le premier cas, et avec la variation langagière dans le second. Cette entrée dans la langue par un « à côté » a permis de libérer l'écriture, la langue et la parole :

Pour s'exprimer dans une écriture et la faire sienne, sans doute, fallait-il alors prendre des chemins de traverse pour casser les représentations normatives et les empêchements formels. Passer par le corps ou des variations a permis de ne plus s'enfermer dans une langue inaccessible et donc muette. (2007 : 309)

Ces normes du « bon français » ancrées dans les esprits des étudiants représentent un véritable frein à leur expression. Il s'agit donc de dépasser cet obstacle en donnant la possibilité aux apprenants de transgresser les règles, de se libérer des contraintes afin de pouvoir se libérer. Moïse décrit très bien cela lorsqu'elle écrit : « Les ateliers d'écriture débrident, affirment, loin de toute enceinte, la liberté de dire et d'écrire ; et d'aller toujours plus à la marge des règles et des lois de la langue. » (*ibid.* : 311). Nous pouvons ajouter à cela que le fait de s'éloigner de ces règles permet de laisser plus de place à une écriture plus personnelle. Si l'auteure a choisi de se libérer par le recours au corps et à la variation à travers la danse et le parler vernaculaire, nous avons choisi d'explorer ces mêmes pistes à travers le théâtre et les langues maternelles des étudiants, éléments sur lesquels nous reviendrons d'ailleurs plus précisément ultérieurement (3.2.3 et 3.3). Tout comme dans la démarche proposée par l'auteure, il nous a semblé que ces deux médiums pouvaient être un point d'entrée vers l'écriture.

Nous avons donc vu l'importance pour les étudiants de se libérer des règles parfois trop contraignantes ou bloquantes afin de disposer d'un espace de parole personnelle libre. L'auteure résume très bien cela sous la formule « l'écriture est un coin d'intimité qui peut transgresser les interdits » (Moïse, 2007 : 308). Si nous avons pour le moment surtout évoqué la dimension écrite, il n'est pas impossible de la rattacher à l'oral, qui était l'objectif principal des ateliers proposés aux DU PASS. En effet, à la fin des ateliers d'écriture, il est courant de proposer une

étape de partage des textes produits, sous la forme d'une lecture par exemple. Il est même possible d'aller encore plus loin en faisant le lien avec les pratiques théâtrales. Celles-ci peuvent à la fois répondre aux objectifs des ateliers d'expression orale mais permettent également de libérer la parole et les émotions.

3.2.3. Les pratiques théâtrales

Le recours aux pratiques théâtrales se retrouve dans de nombreuses activités didactiques de manière plus ou moins présente. La place de la fiction en classe de langue étant importante, on peut aller jusqu'à dire qu'il arrive qu'étudiants et enseignant jouent un rôle afin de réutiliser des notions étudiées. Ainsi, dans les simulations et les jeux de rôles, une part de théâtralité entre en scène. Cependant, les pratiques théâtrales ne permettent pas seulement une mise en situation visant à se rapprocher du réel. De nombreux auteurs ont montré l'intérêt que pouvait représenter le théâtre en classe de langue en raison de compétences variées pouvant être abordées par ce biais. Dans son dictionnaire, Cuq montre quels sont les avantages du théâtre :

Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, [...] expérience du groupe et écoute des partenaires [...]. Il offre comme avantage supplémentaire de faire découvrir une culture à travers l'étude de textes du théâtre francophone. (2003 : 237)

Cette définition nous montre quatre axes pouvant être abordés grâce au théâtre. La mémorisation des textes permet de travailler à partir de formes syntaxiques données, afin de donner des bases solides aux étudiants et l'expression orale va également être renforcée dans sa dimension phonétique. Un travail sur et avec le groupe classe va favoriser la construction d'un climat d'écoute et faciliter l'émergence d'interactions moins guidées. Enfin, l'apport culturel est très intéressant au sein d'une classe de FLE et nous reviendrons plus tard sur la place à accorder à la culture, ou plutôt, aux cultures présentes dans la classe. Dautry-Norguet, confirme cela et va même plus loin en parlant d'une nouvelle posture créée grâce au théâtre :

Le théâtre en tant qu'activité pédagogique en cours d'oral avec ses différentes facettes, a le grand intérêt, hormis les extraordinaires progrès que l'on constate dans les compétences langagières, culturelles et de communication, de développer de nouvelles aptitudes à parler. A être oralement. (2016 : 83)

Dans cet article, l'auteur rapproche également le théâtre de l'art oratoire qui permet de « donner les outils d'une expression maîtrisée » (*ibid.* : 81). Cet art oratoire se compose d'éléments prosodiques, phonétiques, articulatoires et rythmiques, d'une maîtrise de la voix, du phrasé, des pauses et de leurs usages. De plus, au théâtre, le son n'est pas seul, il est accompagné

du geste. Celui-ci rejoint le biais corporel proposé par Moïse dans son atelier de Montpellier, dans lequel elle faisait passer les participants par la danse.

Au-delà du travail permis par le théâtre dans de nombreuses compétences, il convient de faire remarquer qu'il s'agit d'un support particulièrement propice aux apprentissages. Berdal-Masuy et Renard (2015) s'appuient sur la théorie des intelligences multiples de Gardner pour montrer en quoi le théâtre permet de multiplier les canaux d'apprentissage et de motivation. Sur les huit formes d'intelligences décrites par Gardner²³, six sont effectivement touchées par le théâtre : verbale/linguistique, kinesthésique/corporelle, rythmique/musicale, interpersonnelle, spatiale et intrapersonnelle (2015 : 156). Ainsi, par ce type de pratique, apprentissage et mémorisation sont facilités pour un public plus large que celui habituellement touché par les formes d'intelligence privilégiées dans l'enseignement, à savoir, les intelligences verbales et logico-mathématiques (*ibid.*).

On peut cependant se demander si ce type de pratique correspond à la perspective actionnelle prônée par le CECRL. En effet, elles semblent être mises à la marge par les enseignants et les institutions. Dans le cas du CUEF, par exemple, un des rares moyens pour les étudiants d'accéder aux pratiques théâtrales est de s'inscrire à l'atelier théâtre animé par Alette Lauginie et Gaëlle Karcher. Ces ateliers ne sont cependant réservés qu'aux étudiants de DUEF. Divers auteurs ont tenté de voir si théâtre et CECRL pouvaient faire bon ménage et cela semble être le cas. En effet, le travail autour d'un texte de théâtre peut facilement s'intégrer dans une pédagogie de projet dont la tâche finale est la représentation publique de la pièce :

[les pratiques théâtrales] incarnent en effet le type de démarche prôné par l'approche actionnelle privilégiée par le CECRL et reposent souvent sur une pédagogie de projet [...] lorsqu'elles aboutissent à une représentation publique. (Dumontet, 2015 : 40)

Le lien entre l'approche actionnelle du CECRL et le théâtre peut sembler plutôt évident lorsqu'il s'agit justement de monter un projet théâtral débouchant sur une représentation publique, la pédagogie de projet et la perspective actionnelle présentant de nombreux points communs. (Ollivier, 2015 : 23)

Dans son article de 2015, Dumontet propose également un système d'évaluation permettant de rattacher encore davantage théâtre et CECRL. En ce sens, il évoque la création de grilles critériées comportant une « majeure linguistique fidèle aux critères du CECRL, et une mineure artistique » (2015 : 40-41). Les critères linguistiques pourront ainsi se rapprocher du travail sur

²³ Gardner, H. 1997. *Les formes de l'intelligence* (traduit de l'anglais par Murlon, J.-P.). Paris : Odile Jacob.

l'oral (phonétique, intonation, etc.). Ce sont d'ailleurs de ces éléments que nous allons maintenant parler.

3.3. Diversifier l'expression orale

3.3.1. Quel oral enseigner ?

Lorsqu'il est question de travailler l'oral avec des étudiants, il faut définir quelles dimensions doivent être abordées mais aussi comment elles doivent être traitées. En effet, l'oral ne répond pas aux mêmes règles que l'écrit, puisqu'il présente de nombreuses variations – phonologiques, syntaxiques, intonatives, etc. – qui n'apparaissent pas à l'écrit. Si nous revenons aux différents aspects composant l'oral, nous prendrons appui sur la définition donnée par Weber dans son article de 2016 :

L'objet *oral* – terme générique à visée pédagogique – affiche une conception pluridisciplinaire du langage car il englobe différents plans (syntaxiques, phonétique prosodique, variationnel, para-verbal, etc.) dans la transversalité des compétences impliquées dans l'expérience interactionnelle. (2016 : 35)

Si l'on se base sur le CECRL et sur son application dans les manuels, on se rend rapidement compte des difficultés qui peuvent apparaître lors de l'enseignement de l'oral. Pour cela, nous nous appuyerons sur l'article de Bento et Riquois « L'oral dans le CECRL et dans les manuels de FLE : une application stricte ? » de 2016. Selon les auteures, deux composantes sont développées dans le Cadre. Celles-ci entretiennent d'ailleurs un lien très fort : « L'oral et la phonétique ne semblent pas être complémentaires ou indissociables dans le CECRL mais bien au service l'une de l'autre » (2016 : 138). Sous le terme « oral », le CERCL parle des « activités de communication langagière » ayant pour objectif final l'autonomie des apprenants. Nous reviendrons sur ce point par la suite et nous allons tout de suite nous concentrer sur l'aspect phonétique.

Dans le CECRL, Bento et Riquois observent que si le terme « phonétique » est souvent utilisé, le terme « phonologie » l'est tout autant sans qu'aucune distinction ne soit établie, alors même qu'ils ne renvoient pas tout à fait à la même chose. De façon synthétique, on dira que la phonétique se rapporte à l'étude des sons et de leurs composantes (articulatoire, acoustique, physique, etc.) et donc à la prononciation, alors que la phonologie étudie l'agencement de ces sons en énoncés et montre comment ces sons peuvent être porteurs de signification. Lorsque l'on se plonge dans le *Cadre*, on remarque que les indications à propos de ces deux domaines sont assez particulières, voire contradictoires. Bento et Riquois remarquent en effet un certain

nombre d'éléments allant dans ce sens (2016 : 140-141) : l'exactitude phonétique peut être ou non considérée comme un objectif d'apprentissage, on ne trouve pas de descripteurs concernant la phonétique dans les grilles d'évaluation de l'oral et pourtant, les apprenants doivent avoir « un bon contrôle de leur appareil phonatoire et articulatoire » (Conseil de l'Europe, 2001 : 75) et les « formes approximatives par rapport à la norme » (*ibid.* : 105) doivent être rapidement corrigées. Les auteures concluent leur lecture du CECRL en disant :

La phonétique est donc indispensable pour le CERCL, mais selon ses prescriptions, l'enseignant devra juger de la pertinence des activités qu'il propose aux apprenants et ne devra pas en tenir compte lors de l'évaluation des prises de parole orales. (Bento & Riquois, 2016 : 141).

Lorsque l'on regarde maintenant du côté des manuels de FLE, on remarque une grande diversité de traitement de ces deux domaines mais de manière globale, c'est surtout la phonologie qui est abordée par le biais d'exercices sur les paires minimales. Ces activités sont souvent complétées par des exercices de phonie-graphie et par un travail sur la prosodie. Si l'on veut trouver des éléments se rapportant précisément à la phonétique, il faut se diriger vers des ouvrages plus spécifiques : *Les 500 exercices de phonétique* et *Phonétique – 350 Exercices* d'Abry et Chalaron. On trouve alors quelques schémas permettant aux apprenants de visualiser comment placer leur langue par exemple. Ces rares explications sont pourtant parfois nécessaires pour permettre aux étudiants de sentir physiquement en quoi des phonèmes vont se distinguer.

Le travail sur l'oral, et pas seulement sur la phonétique, tel qu'il est abordé dans les manuels, présente une autre problématique. Les exercices proposés sont souvent décontextualisés et ne présentent que des formes correspondant à une langue normée. Peu de place est en effet laissée à la variation alors qu'elle peut parfois représenter un vrai frein à la compréhension pour les apprenants. Bento et Riquois expliquent en effet cette absence de variation par la « complexité et [la] difficulté que représente l'accès à l'oral authentique pour des apprenants. » (2016 : 147). Dans son article de 2016, Weber dresse une liste non exhaustive des variations et variabilités phonétiques (2016 : 40-42) : chute du /E/, liaisons, disparition de la double négation, attention portée sur les zones changeantes autour des consonnes /l/ et /R/, etc. Elle remarque également qu'il est difficile de présenter toutes les variations étant donné que chaque locuteur aura les siennes : « Selon l'interlocuteur en présence et le contexte, le langage varie, y compris la prononciation. » (*ibid.* : 38).

Cette place laissée à la variation est pourtant très importante, même s'il « n'est pas certain que les enseignants sachent quoi faire de la variation (d'un corpus oral) dans leur cours de langue » (Boulton & Tyne, 2014 : 139, cités par Weber, 2016 : 39). En effet, celle-ci permet de rassurer les apprenants par rapport à une norme parfois bloquante. Dans les ateliers mis en place à Avignon, Moïse a en effet décidé de laisser une grande place à la variation linguistique en ce sens : « Il s'agit de sensibiliser élèves et étudiants aux modulations sans stigmatisations. » (2007 : 313). Cela est d'autant plus important dans le contexte homoglotte dans lequel évoluent les étudiants : « La variation est leur paysage quotidien en langue française, ils naviguent entre français standard et parler vernaculaire » (*ibid.* : 312). C'est justement parce que le contexte est homoglotte qu'il va falloir développer davantage la prise de parole en interaction. La langue n'a alors plus le statut d'objet mais devient une langue-outil. Cela nous permet alors d'aborder la question des activités de communication langagière décrites par le CECRL. Nous associerons ce terme à ceux d'« interaction ordinaire » ou encore de « conversation ».

3.3.2. Laisser la parole aux étudiants : émergence de la conversation

Lorsque l'on souhaite enseigner l'expression orale à des étudiants étrangers, il va sans dire que la pratique même de la langue doit trouver sa place. Cependant, la prise de parole spontanée des apprenants peut parfois faire peur aux enseignants car elle peut les faire dévier de leurs objectifs d'enseignement. En effet, comme le note Cicurel (2011 : 101), les enseignants choisissent des activités leur permettant de faire le focus sur un contenu langagier défini (lexique, grammaire, phonétique, etc.). Cependant, même en présence d'une langue axée vers un aspect spécifique, elle reste un moyen de communication et d'expression bien plus libre :

Malgré la vocation didactique des échanges, il est possible de voir émerger un type d'échanges naturels au sein de la classe, des échanges qui ressemblent parfois à la communication ordinaire [...]. Il semble que la force communicative du langage ne puisse se laisser broyer par les contraintes de l'interaction didactique. (*ibid.* : 101-102)

L'enseignant peut alors se trouver dans une situation délicate à gérer. Nous avons déjà expliqué en quoi les interactions didactiques différaient des interactions ordinaires, et l'on voit bien ici que dans le cadre d'une conversation, l'enseignant devra faire le choix entre focalisation sur le code ou sur le contenu²⁴. Deux notions viennent alors faire surface : la question de la bifocalisation et celle de la double contrainte. La première – décrite par Bange en 1992 – concerne justement cette alternance de focalisation entre le contenu du message et le code

²⁴ Selon le titre utilisé par Cicurel (2011 : 102) : 3.3.3. Focalisation sur le code ou sur le contenu ?

utilisé. Dans une classe de langue, c'est souvent ce dernier qui s'avère être problématique. L'enseignant, en tant qu'expert et évaluateur, se doit d'apporter des éléments de réponses et de corrections aux étudiants ne comprenant pas un terme ou en utilisant de manière erronée.

En ce qui concerne la focalisation sur le contenu, on comprend que l'enseignant y tient moins ces rôles d'expert et d'évaluateur, et c'est à cet instant que la double contrainte apparaît. En effet, l'enseignant aura le choix entre le fait d'abandonner pour un temps son statut et ses rôles afin de laisser place à une conversation, ou bien décider de revendiquer sa position, non sans conséquences. Cicurel explique en ce sens que « s'il intervient en tant qu'enseignant, il brise l'élan interactionnel et risque d'empêcher le développement d'une compétence de communication », alors même que c'est celle-ci qui est recherchée à l'issue de l'enseignement (*ibid.* : 103). Cela rejoint tout à fait ce que Dabène exprimait lorsqu'elle définissait le rapport dissymétrique à la langue entre les participants enseignant et apprenant d'une classe de langue : « La réduction de cette dissymétrie est la mission expressément confiée par la société à l'un des partenaires, l'enseignant. Elle constitue la seule finalité véritable de l'échange. » (1984 : 40).

Lorsque les enseignants laissent une place aux discussions plus spontanées, ils se retrouvent face à un dilemme qui ne se limite pas à la conservation ou non de leur place. En effet, tout cours fait l'objet d'une planification visant à organiser les apprentissages en une progression. Cependant, avec l'émergence de la conversation, les enseignants doivent mettre de côté, pour un temps, les activités pédagogiques prévues. Revenons d'abord sur la question de la progression didactique. Cuq la définit comme les « stratégies mises en place par [...] les enseignants pour structurer et coordonner leur action afin d'atteindre un but préalablement défini (savoir et savoir-faire linguistiques, communicatifs, culturels) » (2003 : 204). Cet agencement d'activités en étapes proposé par l'enseignant, vise une appropriation des savoirs par les apprenants. On pourra donc comprendre la réticence de certains enseignants à s'éloigner de leur planification, de peur de nuire à la bonne appropriation. Cicurel va même jusqu'à parler d'un sentiment d'échec dû à la prise de conscience de l'écart entre les activités prévues et celles effectivement mises en place (2011 : 125).

Si l'on considère le déroulement d'un cours, on se rend vite compte qu'une adaptation est nécessaire, inévitable : « Cette planification ne se fait pas sans rencontrer des obstacles, des résistances ou, de toute manière, la parole d'un autre, qui comporte toujours le risque de provoquer une déplanification » (*ibid.* : 124). Face à cette déplanification, l'enseignant pourra adopter deux postures opposées : s'opposer à toute bifurcation par rapport à ce qu'il avait

planifié, ou accepter de dévier de ses plans initiaux. On remarquera d'autant plus cette déplanification lorsqu'un cours devra être refait deux fois (ce qui a été mon cas). Si la planification était la même pour les deux cours, ceux-ci ne seraient jamais identiques puisque les interventions des étudiants ne seraient évidemment pas les mêmes.

Il existe cependant un cas dans lequel la déplanification n'est pas nécessairement synonyme d'un détournement des objectifs d'enseignement. En effet, celle-ci peut être le fruit de prises de parole des apprenants en lien avec le sujet du cours. En un sens, ceux-ci cherchent à reprendre la « maîtrise de leur apprentissage » (*ibid.* : 47). On observera cela par des demandes d'aide à la compréhension ou à l'explication d'un mot nouveau, par la vérification d'une non-contradiction entre une règle énoncée par l'enseignant et un usage observé, etc. Ces digressions, cependant en lien avec le cours, pourront faire l'objet d'une « didactisation de la parole apprenante » (*ibid.* : 49). L'enseignant va alors reprendre la parole d'un apprenant car il l'estime intéressante pour le groupe. Cela va lui permettre d'aborder un nouveau point, même s'il ne l'avait pas initialement prévu. Il est effectivement impossible de tout prévoir. L'enseignant devra alors avoir « la capacité à mobiliser des situations, à formuler des définitions, à montrer un fonctionnement grammatical, à préciser une règle » (*ibid.* : 50-51). Cela implique donc que l'enseignant puisse improviser afin de répondre aux demandes des apprenants, ce qui n'est pas sans risque. En effet, si l'enseignant joue le rôle d'expert, il a aussi le droit de ne pas savoir, même si cela peut représenter une réelle menace pour sa face. Il existe cependant un domaine permettant, à notre avis, de combiner objectifs d'apprentissage, conversation et répartition égalitaire du rôle d'expert entre enseignant et étudiants : l'interculturel.

3.3.3. Donner une place à l'interculturel

Si l'on cherche à donner un premier aperçu rapide de ce qu'est l'interculturel, on pourra dire qu'il s'agit d'un « processus dynamique d'échanges entre différentes cultures » (Chaves *et al.*, 2012 : 12). Sa définition en tant que concept date des années 70/80 et est assez importante pour que le Conseil de l'Europe y dédie un ouvrage dès 1986²⁵ et qu'Abdallah Pretceille ou encore Zarate se penchent sur la question quelques années plus tard. Dans *L'interculturel*, De Carlo cite la définition qui y est faite : « L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité » (1999 : 41). Dans le CERCL –

²⁵ Conseil de l'Europe. 1986. *L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

paru quinze ans plus tard –, le Conseil de l'Europe va plus loin que cette idée d'échange en décrivant une « prise de conscience interculturelle » ainsi que des « aptitudes et savoir-faire interculturels » (2001 : 83-84). A propos de la première, il est dit qu'elle est due à « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible" ». Au-delà de cela, elle inclut « la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre » (*ibid.* : 83). Pour ce qui est des aptitudes interculturelles, elles englobent la capacité à jouer le rôle de médiateur culturel en cas de malentendus ou de conflits, à aller au-delà des stéréotypes, à entrer en contact avec des gens d'une autre culture et établir une relation avec eux (*ibid.* : 84).

Cette prise de conscience interculturelle et ces aptitudes vont également avoir des répercussions sur les compétences communicatives des apprenants. En effet, en comprenant mieux les codes et les règles de communication de la culture qui les entoure, ils seront mieux à même de réagir face aux situations qu'ils rencontreront. De Carlo va tout à fait en ce sens lorsqu'elle écrit que :

la prise de conscience de la société étrangère, dans sa réalité actuelle et dans son arrière-plan historique, se trouve étroitement liée à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue dans la communication réelle, en dehors de la salle de classe (1999 : 45)

Cependant, comme le font remarquer à juste titre les auteurs de *L'interculturel en classe*, celui-ci « n'est pas un contenu d'enseignement mais plutôt une démarche qui la construction de passerelles, de lien entre les cultures » (Chaves *et al.*, 2012 : 12). On voit bien que cette démarche – également appelée « perspective » ou « approche » – ne vise pas une assimilation d'une culture par une autre mais un réel partage, un « enrichissement culturel réciproque » (*ibid.*). Si nous nous attardons particulièrement sur ce point, c'est que certains dispositifs ont parfois été ressentis comme un « laverie » visant à dépouiller d'une part d'identité pour en adopter une nouvelle. Dans son roman autobiographique *Marx et la poupée*²⁶, Maryam Madjidi – iranienne exilée en France à l'âge de six ans devenue professeur de FLE – décrit son ressenti suite à l'expérience des « classes d'initiation » (CLIN) :

j'ai compris que j'avais subi un vaste nettoyage. Comme s'il fallait cacher notre différence et puis procéder à un effacement total. [...] Ensuite, une fois que le travail de "cleaning" a bien été accompli, on l'envoie dans la "vraie" classe. CLIN ou CLEAN, c'est tout comme. On efface, on nettoie, on nous plonge dans les eaux de la francophonie pour laver notre mémoire et notre identité et quand c'est tout

²⁶ Madjidi, M. 2017. *Marx et la poupée*. Paris : Le Nouvel Attila.

propre, tout net, l'intérieur bien vidé, la récompense est accordée [...] Oublie d'où tu viens, ici ça ne compte plus. (Madjidi, 2017 : 135)

A la lecture de ces mots, on comprend la nécessité de laisser une place à l'identité des apprenants. A ce sujet, on parlera, non pas d'une construction de l'identité, mais d'une « (re)construction » de son identité dans la relation à Autrui ou d'une « (re)connaissance » de soi pour mieux reconnaître l'autre (Guillén Díaz, 2007 : 192 et 194). Il s'agit en effet du processus mis en avant par la démarche interculturelle : « la perspective interculturelle permet de mieux comprendre l'Autre, sans nécessairement tout accepter de lui ; d'apprendre à communiquer avec lui, tout en gardant sa propre identité et sa personnalité. » (Tost-Planet, 2002 : 51-52). Cette notion de compréhension est fondamentale aussi bien pour celui qui découvre une culture nouvelle que pour celui qui en fait partie. En effet, De Carlo reprend l'idée d'Oberg selon laquelle « un étranger est soumis à un effort continu d'adaptation à la culture du pays d'accueil, ce qui crée un état de tension et engendre souvent des incompréhensions » (1999 : 43). Celle-ci donne lieu à ce qu'Oberg nomme un « choc culturel »²⁷ ou que De Carlo nomme « insécurité causée par l'inconnu » (*ibid.* : 42). Selon Guillén Díaz, négociation et empathie seront donc nécessaires pour « éviter le choc culturel [et] ressentir ce que l'Autre ressent sans pour cela cesser d'être soi-même (Thomas, 2002²⁸) ». Par ces façons d'agir, cela implique de nous une remise en cause, une réflexion sur notre propre identité, ce qui peut mener à des prises de conscience ou une (re)connaissance de soi (2007 : 192).

Une façon de prendre en compte l'identité de l'Autre est de laisser une place à ses langues – maternelles ou non –, en ne cherchant pas à en imposer une : la langue cible. La place des langues maternelles en classe de langue étrangère est un sujet qui fait débat. Doit-on autoriser le recours aux langues maternelles ou non ? Jusqu'à quel niveau est-il acceptable ? Est-il la preuve d'une solution de facilité choisie par les apprenants ? Dans son article de 2016, Giroux cherche à répondre à ces questions. Pour ce qui est de la place des langues maternelles, elle fait le constat de la « présence de l'alternance codique » ainsi que du « bilinguisme voire [...] plurilinguisme quasi inévitable » (2016 : 56). Elle explique ces alternances codiques par le côté rassurant et spontané de la langue maternelle dans un contexte où l'on cherche à en apprendre une nouvelle, moins maîtrisée. Elle prend d'ailleurs le lecteur à parti en lui rappelant qu'il a

²⁷ Oberg, K. 1960. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology* 7, pp. 177-182.

²⁸ Thomas, M. 2000. *Acquérir une compétence interculturelle – Des processus d'apprentissages interculturels au quotidien*. Mémoire de DESS en Psychologie. Nancy.

surement déjà eu recours à sa langue maternelle alors qu'il était en position d'apprenant de langue étrangère.

L'auteure prend ensuite le temps de voir quelles sont les utilisations de la langue maternelle aux différents niveaux (débutant, intermédiaire et avancé). Nous ne développerons ici que les aspects concernant le niveau intermédiaire, qui correspond au niveau des étudiants du DU PASS. Elle explique que pour ce niveau, les apprenants vont avoir recours à la langue maternelle afin « d'assurer et de vérifier leur compréhension des points grammaticaux ou métalinguistiques complexes leur permettant ainsi d'asseoir la construction des aptitudes, savoir-faire et compétences linguistiques » (*ibid.* : 61). Une fois cela pris en compte, il s'agira non plus de voir la langue maternelle comme un obstacle mais comme un atout permettant d'établir des analogies et des différences entre les différentes langues de leur répertoire langagier (*ibid.* : 64).

Tout comme l'interculturel, cette place donnée aux langues participe aussi à la construction de l'identité. Moïse décrit un système d'« entre-deux-langues » dans lequel il sera alors possible de se (re)construire. En effet, dans les ateliers mis en place, ce sentiment a pu émerger grâce à la prise en compte des langues des participants : « Ce passage par la langue étrangère offre une nouvelle construction du *je* sujet. [...] À travers l'entre-deux langues, entre-deux soi, entre-deux corps, élèves et étudiants ont cherché à se rassembler en leur "je". » (2007 : 314). Pour conclure sur cet aspect, nous emploierons les termes de l'auteure afin de montrer que la valorisation des langues maternelles n'est pas un frein mais un moteur : « Parce que valoriser [...] les langues et l'écriture, c'est valoriser les locuteurs de la langue : façon de mieux s'amarrer aux rives de la langue française, de mieux se l'approprier » (*ibid.* : 311).

Après avoir développé les notions centrales de ce mémoire, nous allons maintenant analyser les différentes données recueillies, tout en gardant à l'esprit la problématique : comment gérer la parole personnelle d'étudiants réfugiés et demandeurs d'asile en classe de langue ?

4. Analyse

Je vais maintenant analyser les données recueillies afin de voir comment la parole personnelle des membres en présence lors des cours a pu s'exprimer et comment elle a été gérée. Dans un premier temps, je me focaliserai sur le climat de classe qui semble avoir favorisé l'émergence de cette parole. Je viendrai ensuite montrer quels sont, selon moi, les types de parole qui ont été présents au sein de la classe et enfin, je me pencherai sur les réactions observées face à cette parole.

4.1. Construire un climat de classe favorable à l'émergence de la parole

4.1.1. Un groupe soudé

Il convient tout d'abord de préciser que le groupe ne s'est pas construit à partir du mois de janvier, puisque les étudiants suivaient les mêmes cours de FOU et de Culture et Société depuis septembre. J'ai donc rencontré un groupe déjà formé et partageant de fortes affinités, non pas lors du premier cours mais la semaine précédente. L'équipe enseignante encadrant le DU PASS avait en effet organisé une réunion pour présenter les cours dispensés au second semestre. Aliette m'avait alors conviée à me joindre à cette réunion ainsi qu'au repas partagé qui y faisait suite. J'ai donc découvert les étudiants que j'allais côtoyer tout au long du semestre dans un climat très détendu et même festif. En effet, certains étudiants avaient apporté leurs instruments de musique pour pouvoir jouer, chanter et danser tous ensemble. Lorsque je retrace le semestre passé avec les étudiants, je me rends compte de l'importance de ces deux domaines puisqu'ils sont restés présents jusque dans la pièce de théâtre proposée en fin de semestre par les étudiants.

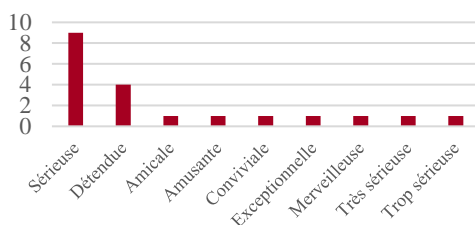
Cette première impression de me trouver face à un groupe soudé a été grandement confortée lors des quelques mois passés à leurs côtés. En effet, même si le groupe était divisé en deux, j'ai également eu l'occasion de les voir en groupe complet et ce, plus particulièrement lors des dernières séances. Les étudiants semblaient toujours éprouver le même plaisir à se retrouver, plaisir que je partageais également tant il était très agréable d'évoluer dans cette ambiance conviviale qui caractérisait le groupe. Des événements forts sont également venus ponctuer la vie de ce groupe, ce qui les a encore davantage rapprochés. Parmi les exemples notoires, on évoquera deux naissances, un accident laissant un étudiant avec le bras dans le plâtre pendant

plusieurs semaines et un renvoi à la frontière de l'un des étudiants qui a finalement pu revenir. En voyant l'ambiance conviviale qui régnait, je n'ai pas souhaité faire un cours trop strict et plutôt conserver cet esprit bon enfant mais studieux. C'est également pour cette raison que j'ai également proposé de manière régulière des activités de groupe, qu'il s'agisse de discussions interculturelles ou d'écritures créatives. J'ai interrogé Hala à ce sujet (Extrait 1i : 107) pour savoir si ces modalités de travail lui semblaient avoir eu un impact sur l'attitude des étudiants. Elle m'avait alors répondu que, selon elle, cela n'avait pas eu une influence positive ou négative sur les comportements mais que cela les avait encore davantage soudés.

Cependant, j'ai parfois eu l'impression que le côté studieux disparaissait des cours. En effet, en relisant mes prises de notes, j'ai remarqué que j'avais eu le sentiment d'être « dépassée » ou de ne pas avoir réussi à « tenir la classe ». Il me semblait alors que j'avais laissé les étudiants prendre le contrôle quasi-total du cours, qui partait donc dans des directions que je n'avais pas envisagées. Le fait de me retrouver face à une déplanification ne résultant pas d'un choix de ma part me poussait parfois à être plus sévère et stricte, comme pour me repositionner en tant qu'enseignante. Ces sensations étaient renforcées en fonction des étudiants présents, certains étant plus perturbateurs que d'autres. Malgré cela, les apprenants faisant figure de leaders dans les groupes étaient souvent plutôt calmes et très studieux, ce qui m'aidait à garder le cap sur mes objectifs. Dans le premier groupe, Mohamed et David ont vite pris ce rôle. Je remarquerai également que Khaoula, très sûre d'elle, a aussi joué ce rôle en fin de semestre. Cela m'a particulièrement frappée car j'avais eu des échos de la part de collègues me disant qu'elle était souvent désinvolte et grossière, facette que je n'ai pas vue lors de mes ateliers dans lesquels elle participait volontiers aux exercices et aux activités proposées.

Dans le second groupe, j'ai beaucoup apprécié la présence d'Hanin, qui par son sérieux et son calme arrivait à apaiser la fougue de ses trois compatriotes, Ivan, Hadi et Louae. Cette impression m'a été confirmée lors de l'entretien avec Hala (Extrait 1b : 103). Alors que je lui avais demandé si elle avait ressenti une ambiance différente entre les deux groupes, elle avait répondu par la négative avant de changer quelque peu d'avis. Elle avait alors identifié le « groupe de Ivan et Louae » (TP 012 à 018) comme étant plus présent que celui de Hanin et Mohamed (TP 020 à 024). Si Hala a identifié les mêmes personnes que moi, elle associe à un même groupe Hanin et Mohamed alors qu'ils étaient respectivement dans le second et le premier groupe. On peut alors supposer que le premier groupe était peut-être plus calme – impression que j'ai moi-même eue – et qu'Hala y a associé Hanin pour cette raison.

J'ai également souhaité avoir l'avis des étudiants à ce sujet, ce qui explique mon choix d'intégrer un élément portant sur ce point dans mon deuxième questionnaire. A la question « Comment as-tu trouvé l'ambiance du cours (trop sérieuse, sérieuse, détendue, trop détendue, etc.) ? », voici les réponses obtenues dans les dix-sept questionnaires recueillis :



Il ressort de ces réponses une vision assez différente de celle que j'ai pu avoir puisque, la moitié des étudiants considèrent l'ambiance comme plutôt sérieuse et beaucoup emploient des termes très positifs. Ces regards contrastés se sont confirmés lors de l'entretien avec Hala qui qualifie l'ambiance de classe comme « très bonne » (Extrait 1a : 103) et « amicale » (Extrait 1e : 105) – terme également employé par un étudiant –, ce qui a pu me mettre en difficulté. Hala me décrit aussi comme une enseignante sévère, sérieuse et à la fois douce (Extrait 1c : 104). Je reviendrai plus tard sur l'évolution observée dans cette relation interpersonnelle enseignante-étudiants.

Comme je l'ai évoqué, le groupe a vécu plusieurs naissances, dont une de plus près. David et Tamara sont en effet devenus les parents d'une petite fille au mois de janvier. Les autres étudiants ont alors vite joué le rôle de baby-sitter à la moindre occasion. On sentait aussi chez eux une grande fierté à parler leurs langues d'origine pour voir les réactions de ce bébé déjà baigné dans les langues. Les liens forts entre les étudiants se sont davantage resserrés et se sont exprimés de façon encore plus claire. En effet, ils n'hésitaient pas à parler de liens familiaux avec cette nouvelle arrivée au sein du groupe. J'ai ainsi assisté à une scène où, alors que Moutasem jouait avec la petite, elle a commencé à pleurer. Hanin est alors intervenue en disant de rendre sa fille à la « maman syrienne » qu'elle était. J'ai aussi souvent entendu parler de « Tata Jaclina » et de tous les oncles et tantes qui composaient désormais la classe. A travers les termes d'adresse utilisés, les étudiants du DU PASS ont recréé une « maison de famille » et une « famille », expressions employées par Hanin et Naby dans le reportage tourné lors de la remise des diplômes²⁹.

²⁹ <https://france3-regions.francetvinfo.fr/auvergne-rhone-alpes/isere/grenoble/grenoble-cuef-propose-formation-unique-france-etudiants-refugies-1484431.html>, consulté le 12/06/2018.

Cette présence n'a pas eu pour seul effet de rapprocher les étudiants. L'ambiance générale au sein de la classe en était également modifiée, comme j'ai pu l'observer lors de la séance du 9 mai. En effet, afin que Tamara puisse assister au cours – je reviendrai sur la question des absences ultérieurement (cf. 4.1.2) – je l'avais autorisée à venir en cours avec sa fille. Sa présence n'a pas été problématique et a même semblé calmer les étudiants et aider lors de la création de textes (Extrait 4h – TP 007 à 017 : 124). La présence d'un enfant en classe étant assez peu conventionnelle, il a cependant fallu que je fasse quelques rares mises au point en début de cours lorsque l'attention des étudiants vacillait (Extrait 4a : 120 et 4h – TP001 à 006 : 124). J'ai beaucoup apprécié l'attitude de Tamara ce jour-là qui a été aussi bien à l'écoute de sa fille que du cours. Quand elle voyait que la petite s'énervait ou semblait déconcentrer le reste du groupe, elle s'éloignait dans le fond de l'Amphidice pour pouvoir suivre le cours. J'ai donc pu rester dans mon rôle d'enseignante sans problème et assurer le cours comme à mon habitude sans trop avoir à me soucier ou à me sentir déstabilisée par la présence de ce nouveau membre de la classe. Avec les extraits évoqués précédemment, de nouveaux aspects me semblaient intéressants à aborder. En effet, si l'ambiance de la classe semblait propice à la prise de parole des étudiants, quelques obstacles ont tout de même été rencontrés.

4.1.2. Des difficultés à surmonter

La principale difficulté que j'ai eu à gérer concerne les absences des étudiants. En effet, de par leurs situations personnelles compliquées, il leur était parfois difficile de venir en cours. A ce propos, je leur avais donc demandé de me prévenir en cas d'absence afin que je puisse les noter comme « excusés » et non pas simplement comme « absents », ce qui d'un point de vue administratif n'avait pas le même impact. J'ai choisi de faire leur confiance en ne demandant pas de justificatifs. En effet, je ne souhaitais pas faire la police avec eux, sachant qu'ils avaient déjà de nombreuses demandes en ce sens auprès de la préfecture et d'autres administrations nationales. Les motifs d'absences évoqués concernaient d'ailleurs très souvent cela. D'autres étudiants ont également été absents pour diverses raisons : grèves des trains en fin de semestre (Extrait 4a – TP 016 à 026 : 120), cours dans d'autres composantes, etc.

Ayant été prévenue de cette difficulté par ma tutrice, j'ai essayé de ne pas proposer d'activités s'étalant sur plusieurs séances. Pour la création de la pièce de théâtre, il a fallu gérer les absences et trouver des solutions afin de les intégrer tous au mieux. Certaines absences répétées ont malheureusement parfois mené à la démission des étudiants : Omar qui vivait sur Annecy pouvait difficilement faire les allers-retours, Qais a dû s'absenter longtemps pour

suivre une formation à Pôle Emploi et Jafé est parti dans le sud de la France avant de revenir sur Grenoble. De manière globale, il y a eu peu d'absences – plus de la moitié d'entre eux ont été absents une fois ou moins – mais lorsqu'il y en avait, elles l'étaient pour une grande partie du groupe. Dans le groupe 1, la séance du 22 janvier ne comptait que six étudiants, et seul Abdullah m'avait prévenue de son absence. En ce qui concerne le groupe 2, seuls quatre étudiants étaient présents à la séance du 26 février. Lors de cette séance, la raison des absences est plus claire. L'atelier d'expression écrite animé par Emile Ouedraogo n'avait pas eu lieu et les étudiants du deuxième groupe étaient alors venus à 13h30 au lieu de 15h30 pour se greffer au premier groupe. Sachant que je proposais ce jour-là un atelier interculturel, j'avais souhaité conserver les effectifs habituels afin de laisser plus de temps et d'espace pour que chacun puisse s'exprimer. Les étudiants du groupe n'étaient pas tous revenus à 15h30. Je remarquerai d'ailleurs que le second atelier de ce type s'est fait avec le groupe classe complet, le 9 mai. S'il s'est très bien déroulé dans sa globalité, il a tout de même fallu que j'endosse de façon assez régulière le rôle d'animateur pour redistribuer la parole à tous les étudiants (cf. 4.3.1).

Comme je l'ai déjà brièvement évoqué, j'ai autorisé la présence d'un bébé en classe afin de permettre à Tamara de pouvoir venir. Ce choix s'est justifié par l'observation de l'assiduité de la jeune maman et des motifs d'absence évoqués. En effet, il a fallu attendre la quatrième séance pour que je rencontre Tamara qui s'était jusqu'alors occupée de sa fille, alors que David avait toujours été présent. De plus, lors de différentes séances, Tamara me prévenait par mail pour me dire qu'elle n'avait pas trouvé de baby-sitter pour s'occuper du nourrisson. Il arrivait également que ce soit David qui vienne me prévenir entre les deux cours à ce sujet. Si David a été très peu absent (3 absences), Tamara l'a été beaucoup plus souvent (6 absences). Je ne souhaitais donc pas qu'une fois de plus, Tamara ne puisse pas assister à un cours. Ces absences ont d'ailleurs eu des conséquences sur sa réussite au diplôme puisqu'elle n'a pas obtenu les notes suffisantes pour valider le DU PASS, alors que David l'a facilement validé.

Autre difficulté à gérer : les bavardages. Ils étaient souvent liés à mon impression de ne pas avoir tenu la classe. Lorsque les étudiants parlaient dans des discussions alternatives, j'ai eu tendance à les ramener sur le sujet du cours de façon plus ou moins sévère. La plupart du temps, j'arrêtais simplement de parler avant de faire un grand signe de la main auquel les étudiants répondaient parfois de la même façon. Lorsque les discussions devenaient trop présentes, j'ai tenté de recadrer les étudiants. Je me suis alors parfois adressée au groupe classe (Extraits 2d : 111, 3b – TP032 à 033 : 115, 4h : 124 et 4j : 126), à des groupes d'étudiants (Extraits 4e : 123

et 4f : 123) ou de façon nominative (Extraits 2h : 113, 4b : 121 et 4j : 126). Je vais décrire plus précisément ce dernier type de rappel à l'ordre, beaucoup plus violents pour les faces des étudiants visés.

Dans l'extrait 4j, je me suis retrouvée dans une situation très particulière. Alors que nous étions à l'Amphidice, j'ai surpris Moutasem et Saleh en train de faire des selfies alors que nous faisons le point sur la pièce de théâtre. Je m'étais alors dit « l'auraient-ils fait avec un autre enseignant ? » et la réaction des étudiants m'avait quelque peu énervée d'autant plus qu'ils n'avaient pas vraiment changé leur comportement (TP 021). Dans un autre extrait (2c : 110), Khaoula s'énerve alors qu'elle reproche à Jafé de lui avoir coupé la parole :

- 001 N vous m'en donnez d'autres euh: en [u] sur le plan↑
 002 Khaoula gymnase de l'île d'amour
 003 Jafé (*en regardant Khaoula*) euh.: l'île d'amour
 004 N l'île d'amour oui (*se retourne pour écrire*)
 005 Khaoula (*à Jafé, sur un ton sec*) euh: et c'est mon tour hein
 006 David c'est pas grave
 007 Khaoula c'est mon tour et c'est ma phrase aussi
 008 Salomão ah bon↑ qui c'est qui a voté↑
 009 N (*en se retournant vers Khaoula*) ouais mais c'est MON cours donc je prends quand même (*sourire*)
 010 Khaoula (*plus doucement*) ouais mais eux XXX
 011 Jafé en F-X
 012 N mais non t- vous l'avez tous dit c'est 'fin c'est très bien hein

Même si dans les faits, cela s'est déroulé en à peine quelques secondes et que j'ai agi sur le moment, je me dis qu'il aurait été judicieux de ne pas seulement m'adresser à Khaoula qui par conséquent semblait être la seule à qui ma remarque était destinée. J'aurais pu également m'adresser à Jafé qui avait interrompu l'étudiante alors que c'était à son tour de parler, ce que semble me faire remarquer l'étudiante (TP 010). Je tiens d'ailleurs à souligner un choix de transcription qui a peut-être influencé mon analyse. En effet, j'ai transcrit le son [ø] par la graphie « eux » et non pas « euh ». L'étudiante ayant lancé un regard vers ses camarades, je ne l'ai donc interprété comme une hésitation. Par ailleurs, lorsque j'emploie le possessif au tour de parole 009, il ne s'agissait pas vraiment pour moi de poser mon autorité ou de rappeler aux étudiants que j'étais bel et bien l'enseignante, mais plutôt de reprendre la formule que Khaoula emploie au tour de parole 007. Un autre extrait (2h : 113) avec la même étudiante a retenu mon attention et fait le lien avec la notion que j'aborderai immédiatement après :

- 001 N Khaoula si ça t'intéresse pas tu sors ++ et si t'as ENVIE de participer↑ c'qui est très bien↑ participe avec tout le monde + parc'que je suis SÛRE que t'as des trucs intéressants à dire
 002 Khaoula oui

003 N mais:: y en a que trois ou quatre qui te comprennent ++ merci (*se tourne vers Mohamed pour lui donner à nouveau la parole*)

Alors que j'avais été assez violente avec l'étudiante, je me suis vite ravisée et ai utilisé un grand nombre d'adoucisseurs : « c'qui est très bien », « je suis SÛRE que t'as des trucs intéressants à dire » et « merci ». En effet, si lors du premier extrait je n'avais pas tout de suite réagi, il m'avait ici tout de suite semblé que ma réaction était disproportionnée, ce qui aurait pu bloquer Khaoula, alors que le but de cet atelier était justement d'échanger et de partager des expériences.

Ce qui m'avait fait réagir de la sorte était le passage direct par une langue que tout le monde ne comprenait pas. Lors des bavardages, j'ai pu observer cette place que prenaient les langues d'origine des étudiants. Lors des premiers cours, j'ai parfois tenté d'éviter le passage par les langues étrangères, précisément parce que je n'étais pas au clair avec moi-même sur la façon dont je souhaitais les gérer. Très rapidement je me suis rendu compte que les alternances codiques entre les langues se faisaient à deux occasions : les bavardages entre étudiants et les considérations lexicales (traductions et comparaisons entre langues). Hala a confirmé mon impression lors de notre entretien en précisant, que même dans la phonétique, les langues étaient présentes, alors que je ne m'en étais moi-même pas rendu compte. Comme pour l'extrait précédemment proposé, d'autres bavardages – principalement en arabe – ont eu lieu. Dans l'extrait 4f, les étudiants me confirment d'ailleurs très clairement qu'ils ne sont plus tout à fait sur l'objet du cours :

008 N EH LES GARÇONS on vous a écoutés donc l'::effort se serait d'écouter les autres aussi
009 Ivan on vous organise #le repas# de:: ++
010 N bah ça vous l'organiserez APRES + là on est en cours↓ c'est gentil hein + mais après
011 Ivan non on organise plus (*en rigolant*)
012 N du coup on organise plus↓

Lorsque les étudiants utilisaient les langues pour s'assurer de la bonne compréhension d'un terme ou parce qu'un mot français leur rappelait celui employé dans leur langue, je saisisais ces instants. En effet, il me semblait important de montrer aux étudiants que leurs langues pouvaient trouver une place au sein de la classe et parfois faciliter la mémorisation de la langue cible. J'essayais moi-même de recourir à d'autres langues afin de leur montrer les liens existants. Ainsi dans l'extrait 2b, français, arabe et anglais se côtoient dans un jeu de ressemblance entre « boussole », « بوسلة » [busl], « compass » et « compas ». J'ai également sélectionné l'extrait 4c assez représentatif des situations vécues lors des traductions en arabe. Celles-ci étaient très courantes étant donné que cette langue était partagée par de nombreux étudiants. En effet, après avoir entendu des traductions au mot « envieux », je demande si c'est

bien clair pour tout le monde, ce à quoi Louae me répond « on espère » (TP 022). Cela a mené à d'autres situations assez drôles : Saleh me demande de lui confirmer la traduction arabe d'un terme français et je lui réponds « Sûrement ! » ; lors de la dernière répétition de la pièce de théâtre, ne sachant toujours pas si nous serions à l'Amphidice, Louae lance un « Inch'Allah » auquel j'acquiesce par un « Comme tu dis ! » ; alors que nous sommes en train de faire ces inscriptions, Hanin ne comprend pas pourquoi je lui demande de me confirmer qu'il s'agit bien de la case « Déconnexion » alors que sa messagerie est paramétrée en arabe. Ce dernier exemple va maintenant me permettre de parler de l'évolution qu'a connue ma relation avec les étudiants, en raison de nos nombreuses discussions en tête-à-tête.

4.1.3. Vers un rapprochement enseignante-étudiants

A partir du mois d'avril, j'ai vu les étudiants de façon beaucoup plus régulière. En effet, étant donné que le DU PASS leur donne accès à une formation de l'UGA, il a fallu qu'ils procèdent à leurs inscriptions. Aliette et moi-même les avons donc aidés durant de longues heures afin de les guider sur ParcoursSup et e-candidat, et ce jusqu'à la fin de mon stage. Si les premières sessions d'inscriptions se sont faites avec le groupe classe au complet, nous nous sommes vite rendu compte de la variété des demandes en fonction des formations. Je faisais aussi quelques points réguliers lors des cours (Extrait 4a : 120) pour m'assurer de l'avancée des démarches. J'ai donc eu de nombreux rendez-vous en tête-à-tête avec les étudiants, ce qui a facilité l'émergence de la parole pour beaucoup, et ce à partir de simples questions administratives, dont une plus particulièrement. Les étudiants devaient remplir un formulaire pour savoir s'ils dépendraient de la reprise d'études ou non et l'une des questions était « Avez-vous interrompu vos études deux ans ou plus ? ». Si certains répondaient seulement oui ou non, beaucoup ont retracé leur parcours depuis le bac, précisant à quel moment ils avaient dû quitter leur pays et me listant parfois les différentes étapes jusqu'à leur arrivée en France. Cela nous a indéniablement rapprochés, ce qu'Hala a remarqué lors de notre entretien (Extrait 1f : 105) et qui a aussi eu un impact sur le dévoilement de mon propre territoire.

Le 12 février, à la pause, j'étais restée seule avec Salomão et Jafé qui étaient sur leurs téléphone. Soudain, je suis assaillie de questions : « Tes parents vivent où ? et toi ? avec qui ? ». Si je réponds sans problème aux premières questions, j'esquive la dernière : « Je vis avec qui je veux ! ». J'avais alors estimé que la question empiétait trop sur mon territoire, d'autant plus que nous ne nous connaissions que très peu. Il s'agissait en effet du cinquième cours et les étudiants avaient respectivement été absents deux et trois fois. Au fil du semestre et des

discussions informelles, j'ai moi aussi réussi à dévoiler peu à peu mon territoire aux étudiants. Lors de discussions avec Hanin et Ivan puis en présence de nombreux étudiants, j'ai évoqué mon compagnon, ma famille et aussi mes années de musique, plus particulièrement avec Jaclina qui partage la même passion que moi.

Quoi qu'il en soit, notre relation a toujours été marquée par un respect mutuel. Pour moi, cela venait du fait que la plupart des étudiants étaient plus âgés que moi (cf. Annexe 3 : Présentation des étudiants) raison qu'Hala avancera pour expliquer ma relation amicale avec les étudiants (Extrait 1e : 105). J'ai également eu beaucoup d'empathie pour eux, ce qui semble avoir été ressenti par les étudiants. Deux étudiants me remercient à ce sujet à travers le second questionnaire : « disponible à tout moment, elle est toujours inquiète de nos problèmes » et « je veux juste vous remercier pour votre affection et attention ». J'ai également ressenti cette affection en raison de l'évolution des termes d'adresse utilisés à mon égard ainsi que de la proxémie entre nous. Si j'ai toujours tutoyé les étudiants, ils me vouvoyaient tous au départ. Ce fonctionnement dissymétrique des taxèmes verbaux s'est peu à peu équilibré. En effet, à la fin du semestre, seul Naby m'appelle toujours « Madame Naïs », comme il le fait avec tous les enseignants, alors que les autres me tutoient. Ce rapprochement s'est aussi perçu dans les échanges de mails, de moins en moins marqués par les formules de politesse et de plus en plus agrémentés de « J'espère que tu vas bien et que tu as passé un bon week-end ! ». Du point de vue de la proxémie, elle a elle aussi beaucoup évolué. Si je me contentais au départ de simples salutations, les étudiants soudanais ont vite commencé à me serrer la main (à partir du 5 mars), ce qui a été suivi par de nombreux étudiants. Lors de la remise des diplômes, Hanin viendra même me faire la bise. Par la négociation progressive des termes d'adresse et de la proxémie, les rapports de place se sont peu à peu neutralisés. Je n'ai d'ailleurs jamais eu la sensation que, parce que les étudiants ne me vouvoyaient plus, ils ne me respectaient plus, bien au contraire. Je pense aussi pouvoir dire que cela a eu un impact sur la libération de leur parole. Un étudiant associe d'ailleurs ces deux idées puisqu'il estime avoir pu parler librement et facilement car « [il peut] dire tu à Naïs ». En ne cherchant pas à tout prix à conserver ma position haute d'enseignante, j'ai essayé de faciliter les échanges avec les étudiants pour qui la figure d'enseignant est culturellement souvent très importante et très marquée, voire inaccessible.

Outre ces négociations à travers les termes d'adresse et la proxémie, mes rôles en tant qu'enseignante ont également évolué. En effet, j'ai donné de plus en plus de place aux connaissances des étudiants, aussi bien pour expliquer qui étaient Pierre et Marie Curie (Extrait

2a : 108) que pour donner la composition des falafels (Extrait 4e : 123). Ils devenaient ainsi vecteurs d'informations et il arrivait aussi que les étudiants endossent d'eux-mêmes le rôle de meneur de jeu en remettant sur la voie ceux qui ne suivaient pas le fil du cours, comme cela a pu être le cas pour Jafé, alors aiguillé par David et Saleh qui l'entouraient (Extrait 2a – TP 001 à 010 : 108). Lors de ces extraits, on note que je ne suis jamais bien loin, en tant qu'évaluatrice (Extrait 2a TP 020 « parfait + (*se retourne vers les étudiants*) toutes les informations »), meneuse de jeu (Extrait 4e, TP 005 « donc les falafels c'est des p'tites boulettes↑ c'est ça↑ avec des pois chiches...↑ ») et vecteur d'informations (Extrait 2a, TP 026 « des universités en SCIENCES↑ qui peuvent porter ce nom justement parce que c'était des SCIENTifiques »).

Il y a pourtant également eu des inversions quasi-totales des rôles. Lors de l'atelier sur les salutations, je propose un remue-méninges à partir de l'expression « Simple comme bonjour » auquel l'extrait 2e (111) fait suite. Salomão me propose l'expression « simple comme colombe » qui ne m'évoque rien de familier. Pendant trente secondes l'étudiant me répète en boucle l'expression et semble remettre en question mon rôle d'expert à travers ses « AH BON↑ » répétés. Le ton monte entre nous et je finis par lui rappeler que ce n'est pas parce que je suis l'enseignante que je suis « censée tout savoir ». A la suite de recherches, j'ai trouvé l'origine de cette expression dans la Bible dont je ne connais pas grand-chose. Hala donne un autre exemple d'inversion des rôles avec Hanin (Extrait 1g : 106) lors de l'atelier sur les contes étiologiques. Je me suis également beaucoup reposée sur l'étudiante lors des séances sur le théâtre, puisque celle-ci était passionnée par ce domaine et en connaissait beaucoup sur le sujet. Si dans ces cas, l'inversion des rôles – que j'ai ressentie de façon plus ou moins violente pour ma face – est venue des étudiants, d'autres l'ont parfois simplement refusée. Lors de la séance du 26 mars, alors que Mohmmad souhaite présenter le texte de Prévert mettant en scène un élève et un professeur (Annexe 8 : *L'accent grave*, Jacques Prévert (dans *Parole*, 1949)), son binôme est absent. Je lui propose alors de jouer le rôle manquant pour qu'il puisse quand même passer. Il me répond alors que non, puisqu'il n'a pas appris le rôle de l'élève mais celui du professeur et que ce serait à moi de le jouer. Je lui avais alors proposé, s'il le souhaitait, de passer avec un autre étudiant ayant appris le rôle de l'enseignant mais Mohmmad préférait jouer la pièce avec son binôme la semaine suivante, ce qui n'aura pas eu lieu puisque la séance avait été annulée et que le cours suivant s'était déroulé un mois après. Sur cette même pièce Saleh et Moutasem avaient, quant à eux, pris beaucoup plus de libertés, récupérant une feuille d'émargement et faisant l'appel avec les prénoms des étudiants présents.

A travers les différents aspects évoqués jusque-là, on se rend compte de l'importance du climat de classe dans l'émergence progressive de la parole. Si je compare la place de cette parole au début et à la fin du semestre, le contraste est saisissant. Par ailleurs, et c'est maintenant ce sujet que je vais aborder, la parole personnelle ne s'est pas toujours exprimée sur le même mode : quel élément personnel partager ? avec qui ? sous quelle modalité (orale/écrite, individuelle/en groupe, etc.) ? C'est à travers les différentes propositions didactiques que j'ai pu observer cela et c'est donc sous cet angle que je vais l'aborder.

4.2. Quels types de parole pour quelle implication personnelle ?

4.2.1. Les discussions interculturelles

Je parlerai d'abord des discussions interculturelles qui ont eu lieu lors des séances du 26 février et du 9 mai. A travers celles-ci, j'ai senti que la prise de parole était facilitée – comme j'avais pu l'observer lors des ateliers de conversation de M1 et de M2 – et que ces temps de parole avaient été appréciés par les étudiants. Ce souhait d'intégrer ce type de discussions m'est aussi venu à la suite des réponses relevées dans le premier questionnaire. En effet, à la question « Pour toi, quel est le meilleur moyen d'apprendre une langue ? », les réponses allaient dans des directions variées et pourtant liées : « l'utilisation de la langue avec les autres [...] discuter et parler des thèmes quotidiennes » (Abdullah), « le meilleur moyen d'apprendre une langue est apprendre la culture et la civilisation de cette langue » (Moutasem), « On propos des thèmes et on parle chacun son toure » (Abdalhakeem). Malgré tout, les apprenants semblaient s'accorder sur un point. En effet, sur les 22 questionnaires recueillis, 14 parlent de « discussions » et 5 évoquent la « pratique de la langue ». Il me semblait alors important de prendre en considération ce souhait des étudiants et j'ai donc intégré deux ateliers interculturels à mes séances. J'avais initialement prévu d'en proposer plus mais malheureusement avec deux séances annulées, je n'ai pas pu le faire. J'avais d'ailleurs demandé l'avis des étudiants à ce sujet le 12 mars. Ils m'avaient alors parlé d'autres thèmes qu'ils souhaitaient aborder et que je n'ai donc pas pu traiter avec eux.

A travers le second questionnaire, j'ai tout de même voulu savoir ce qu'ils avaient pensé des deux ateliers interculturels proposés et de la facilité ou non à prendre la parole lors de ceux-ci. L'apport de connaissances sur la culture française et la pratique de la langue ont été grandement appréciés par les étudiants mais ce ne sont pas les seuls éléments qui ressortent de leurs réponses. Ainsi, un étudiant dit à propos des discussions interculturelles : « Je trouve

qu'ils nous donnent un regard sur les autres cultures. Moi je m'intéresse à plus connaître les autres cultures ». Cela rejoint l'un de mes objectifs principaux. En effet, il ne s'agissait pas à travers ces ateliers de leur donner les règles de conduite pour évoluer dans la société française mais plus de leur faire ouvrir les yeux sur les différences culturelles qui peuvent exister et parfois choquer, mais qui permettent de porter un regard différent sur sa propre culture. Je réemploierai à ce sujet une idée que j'avais mise en avant auprès des étudiants lors d'une discussion à propos de la pièce de théâtre dont le thème global était l'échange interculturel : « justement ils apprennent à vivre ensemble + là c'est pas apprendre à vivre dans une nouvelle société↑ mais apprendre à vivre ENSEMBLE » (Extrait 3d – TP 019). Je relèverai une dernière réponse du second questionnaire. L'un des étudiants expliquera avoir préféré les « Discussions » pour la raison suivante : « je peux écouter errors des autres ». Cette idée de progression grâce et avec les autres a déjà été évoquée à travers les liens forts du groupe et se comprend d'autant plus aisément par une information transmise par Aliette. Au premier semestre, un tutorat spontané s'était mis en place entre les étudiants. Je suppose donc que cet étudiant évoque en partie cela à travers sa réponse. Cela montre aussi la confiance qu'avaient les étudiants à parler entre eux et à s'entraider, sans avoir peur du jugement des autres.

Quoi qu'il en soit, j'ai choisi pour ces deux ateliers des thèmes qui me semblaient être propices à l'émergence d'une parole personnelle à travers des anecdotes et un partage d'expériences vécues. Cela s'est en effet produit sur un ton souvent léger et drôle en raison du décalage entre les habitudes culturelles de chacun, et celles auxquelles les apprenants avaient été confrontés. La discussion sur la bise à tout de même été l'atelier qui a le plus permis cela et les étudiants prenaient du plaisir à rejouer les situations vécues et à voir les autres rire. David nous ainsi décrit son premier voyage en Arménie (Extrait 2g : 112) à grand renfort de gestes et de bruits, ce qui a beaucoup fait rire les autres membres du groupe. De plus les expériences d'étudiants et les anecdotes s'enchaînaient et se répondaient entre elles. Dans mes prises de notes qui ont suivi les deux ateliers, une constante revient : le plaisir à avoir vu les étudiants rire et partager tant d'expériences entre eux. Certains parlaient même avec une certaine fierté de ce qui avait pu leur arriver, même si à l'origine, ils avaient vécu la situation de façon bien moins drôle. Jaclina en est un très bon exemple. Alors que la conversation en est venue aux gestes différemment interprétés en fonction des cultures, elle nous a parlé de son voyage jusqu'en France sans l'évoquer explicitement (Extrait 2j – TP 018 à 036 : 114). Lorsque la conversation est arrivée sur le sujet du stop, elle s'est adressée à sa voisine Leona (« t'as déjà fait↑ moi je connais ouais » – TP 023) avant de nous décrire ses déboires dus à un simple geste.

Comme dans ce dernier extrait, les étudiants s’adressaient souvent les uns aux autres sans que je n’aie à relancer systématiquement la discussion. Le rôle de meneur de jeu s’estompait alors peu à peu et la conversation ordinaire émergeait naturellement. En effet, la parole circulait facilement et les interrogations entre étudiants devenaient de plus en plus courantes. J’ai sélectionné deux extraits montrant cela. Dans le premier (4f : 123), Hanin interroge ainsi à plusieurs reprises Jaclina sur l’organisation des repas en Angola :

- 015 Hanin alors comment↑ vous mangez ensemble↓
 016 Jaclina ensemble↑
 017 Hanin vous mangez pas ensemble↑
 018 Jaclina AH:↑↑ ça dépend parce que déjà les étudiants↑ y a les étudiants qui: qui commencent à huit heures trente (*cri de bébé*) XX une heure et d’mie et souvent s’il veut manger et::: c’est un peu compliqué de: X
 019 Hanin mais quand quand vous êtes tous
 020 Jaclina on mange bien ensemble le soir +

A travers les relances d’Hanin, on voit son grand intérêt pour ce que Jaclina décrit, d’autant plus qu’elle venait de prendre la parole pour expliquer que chez elle, les repas se faisaient en famille qui semblait avoir une grande importance. Elle était donc très surprise de voir qu’en Angola, le repas se déroulait en solitaire. Dans le second extrait (4g : 124), c’est cette fois-ci Ivan qui interroge David sur la consommation d’alcool en Russie dont ce dernier venait de parler :

- 014 David et:: soirée mmh c’est plus grand encore mais avec l’alc[u]l
 015 N d’accord
 016 David c’est: ça dépend des régions
 017 N ok
 018 Ivan vodka↑
 019 David en Sibérie y a beaucoup d’alc[u]l
 020 Ivan beaucoup d’vodka↑
 021 David ah oui (*brouhaha montant*) ça dépend des familles du travail mais en euh ouest↑ y a pas beaucoup d’alc[u]l y a pas d’vodka on va dire bière
 022 Af bière

Après avoir côtoyé Ivan au cours de ce semestre, je suppose qu’il souhaitait rire de ce cliché, étant d’un naturel farceur et aimant beaucoup rire. En effet, l’étudiant lançait souvent des piques à ses camarades (Extrait 4d : 122) et ce d’autant plus facilement dans les ateliers interculturels où il aimait faire ressortir les stéréotypes et les clichés. J’en ai moi-même souvent été victime, étant la seule représentante de ces Français égoïstes, râleurs, et ne mangeant que du pain et du fromage. Il aimait beaucoup divertir ses camarades pendant le cours, comme lorsque je lui ai demandé de venir au centre de la scène de l’Amphidice pour prendre la parole (Extrait 4i) :

- 005 N parle SUPER fort ou alors viens là et parle fort

006 Ivan ++ *HOLA* (*en espagnol. Des étudiants l'applaudissent*) +++ j'ai un peu la structure dans la tête

Si le seul enregistrement audio ne permet pas de donner des informations sur les éléments non verbaux employés par l'étudiant, je me souviens qu'il avait fait une courbette et salué à deux reprises avant de reprendre la parole. Cela m'avait alors quelque peu irritée en raison du retard pris sur la pièce et du climat très relâché de la classe à l'arrivée dans l'Amphidice.

4.2.2. L'émergence d'expériences personnelles

Si l'on a vu avec les extraits précédents que les étudiants pouvaient partager des expériences sur un ton léger et souvent de manière assez drôle, certains sujets étaient beaucoup plus difficiles à aborder, d'autant plus avec des étudiants migrants et demandeurs d'asile. Je suis parfois sortie des cours attristée et très franchement touchée par ce qu'avaient pu me confier les étudiants. Cela a été encore plus le cas avec Naby puisque lors du quatrième cours, l'étudiant guinéen est venu me voir pour m'annoncer que dorénavant, il serait en retard au cours de 15h30. Ces procédures de demande d'asile ayant été refusées, il devait pointer à 15h. Pendant trois semaines, à chaque pause, il venait m'expliquer où en était sa situation et ses craintes d'être renvoyé à la frontière italienne. Ses peurs ont été confirmées puisque la semaine suivante, j'ai reçu un mail de sa part me prévenant de son absence. Il avait été renvoyé en Italie et avait pris un bus qui l'avait ramené à Grenoble dans la foulée. C'est la seule séance où Naby a été absent et lors de la remise des diplômes, lorsqu'Aliette a appelé son nom, j'ai senti une grande vague d'émotions chez les étudiants et l'équipe enseignante qui savait les difficultés qu'il avait dû surmonter. On retrouve aussi cela dans son discours prononcé aux micros des journalistes présents à la remise de diplômes.

Si la plupart des étudiants avaient un statut de réfugiés pour plusieurs années, d'autres se trouvaient dans des situations plus difficiles. Les démarches administratives pesantes ont donc souvent été abordées dans des discussions informelles, par mail ou même avec d'autres étudiants. En effet, Jafé et Jaclina avaient connu la même situation que Naby, et lorsqu'ils ont appris ce qui était arrivé à leur camarade, je les ai sentis marqués par le poids des souvenirs. Aliette m'a par la suite expliqué que Naby et Jaclina avaient beaucoup échangé entre eux. La jeune Angolaise avait ainsi fait deux fois le trajet depuis le Portugal et avait rassuré Naby sur la possibilité de revenir à Grenoble. Lors des inscriptions de fin d'année, Jafé et Salomão ne souhaitaient pas se réinscrire à l'université, Aliette a alors rappelé aux deux étudiants que cela

pouvait les aider dans leurs démarches. Le souvenir du renvoi à la frontière de Naby a dû trouver un écho chez eux puisqu'ils se sont lancés dans les procédures d'inscription.

Ce dévoilement de territoire de la part de Naby et d'autres étudiants m'a poussée à en dévoiler plus par rapport à mes propres expériences. En effet, lors des ateliers interculturels par exemple, je me suis rendu compte que les paroles des étudiants venaient souvent à la suite des miennes. Il s'agissait en quelque sorte d'une relation donnant-donnant. Voyant que je partageais avec eux mes difficultés face aux nombre de bises, ils ont eux aussi partagé leurs expériences (Extraits 2f : 112, 2g : 112, 2i : 113 et 2j : 114). J'ai également remarqué que leurs langues se déliaient encore plus facilement lorsque je me plaçais moi-même en contradiction ou en décalage avec la culture française, comme si cela les rassurait de voir que même en ayant grandi dans cette culture, je pouvais parfois m'en sentir étrangère, ce qui les renvoyait à leur situation. Ces partages, venant aussi bien d'eux que de moi, ont créé un réel climat de confiance où ni les uns ni les autres ne semblaient avoir peur de prendre la parole. Cela m'a d'ailleurs été confirmé par des étudiants qui dans le second questionnaire me diront se sentir « libre de parler devant n'importe quelle personne » et expliquer que « cette atelier dépend de partager les paroles ». Certains iront même jusqu'à évoquer un gain de confiance.

Cependant, je n'ai pas toujours dit la même chose aux différents groupes, comme on peut le voir en comparant les extraits 2f et 2i. Si dans les deux cas, j'évoque mes grands-parents, j'ai été beaucoup plus précise avec le second groupe, leur parlant même du lieu où j'avais grandi. J'expliquerais cette différence entre les deux groupes par plusieurs raisons. Dans le premier groupe, il y avait dix étudiants alors que seuls quatre étudiants étaient présents ce jour-là dans le groupe 2. Ma parole a donc été facilitée par une plus grande impression d'intimité. Une autre explication à cela pourrait être le fait que parmi ces quatre étudiants il y avait trois femmes et un seul homme. L'âge des participants a peut-être également facilité mes confidences. En effet, si Abdalhakeem est âgé de 29 ans, les autres participantes étaient beaucoup plus jeunes (entre 19 et 24 ans), ce qui correspond à ma tranche d'âge. Si tous ces éléments m'ont permis de dévoiler une part de mon territoire, c'est à travers une autre proposition didactique que les étudiants se sont laissé aller à quelques confidences.

Lorsqu'il a été question de monter une pièce de théâtre, les étudiants ont eu des réactions très variées. Alors que certains refusaient l'idée de devoir monter sur scène, d'autres souhaitaient écrire une pièce et non pas en réciter une déjà écrite. Avec Emile, nous nous sommes donc engagés sur cette voie périlleuse. En effet, les étudiants voulaient une pièce à leur

image, mêlant cultures, chants, danse et joie de vivre, mais les propositions sont loin d'avoir toujours fait l'unanimité. Lorsque l'on regarde la pièce finale, l'envie de partage semble avoir été perçue bien que pas toujours comprise. Lors de notre entretien, Hala regrette qu'ils n'aient pas plus joué de rôles et qu'ils soient seulement apparus comme des groupes (Extrait 1h : 106). Aliette me demandera de couper une partie des danses traditionnelles pour pouvoir présenter le travail des étudiants lors de la remise des diplômes. Ils n'y présenteront finalement que la chanson. Or, c'est justement cette image de groupe que les étudiants ont souhaité mettre en avant. En effet, lors des premières séances, le thème avait tout de suite été trouvé et certains rôles avaient déjà été établis. Jaclina chanterait et la pièce parlerait de l'échange culturel et de la vie ensemble. Petit à petit, les danses sont venues s'intégrer à la pièce. Lors de la séance du 23 avril, les étudiants ont alors proposé de faire des danses syriennes et soudanaises.

Si au départ j'ai eu quelques réticences, me disant que toutes les cultures ne seraient pas représentées. En effet, je ne voulais pas que certains étudiants se sentent mis à l'écart par le fait qu'ils ne venaient pas du même pays que la majorité de la classe. Cette préoccupation est d'ailleurs restée assez présente dans mon esprit puisque lors de discussions ultérieures – toujours à propos de la pièce de théâtre – je rappellerai cela à plusieurs reprises suite à une proposition de David (Extrait 3d : 117). Mes craintes ont vite disparu en voyant la composition des groupes créés. Si, les danses choisies étaient clairement identifiées, les groupes étaient quant à eux beaucoup plus métissés. On retrouvait ainsi dans le groupe de danse syrienne, des Syriens, des Soudanais et une Algérienne. La danse soudanaise comptait parmi ses rangs trois Syriens, deux Soudanais et un Guinéen. Les autres étudiants faisaient partie du groupe de musiciens, ainsi nommé par les étudiants. A la pause des cours qui ont suivi – ce qui explique peut-être l'envie de certains étudiants d'en avoir plus (Extrait 4d : 122) – les étudiants se retrouvaient pour apprendre les danses des uns et des autres, et écouter des musiques venant des quatre coins du monde. L'idée de partage est donc restée présente du début à la fin et la parole personnelle s'est exprimée à travers des conseils pour les pas appris en famille, des souvenirs rappelés par ces danses, etc. Si les extraits décrits jusqu'alors montrent l'expression orale d'une parole personnelle, l'écrit a aussi permis cela, à travers des textes teintés de poésie.

4.2.3. Les écritures créatives

Pour commencer mes ateliers avec les étudiants, j'ai souhaité tout de suite les mettre dans le bain de la littérature sous une forme pas toujours bien connue : le slam. A travers celui-ci, je souhaitais voir quel était le niveau des étudiants, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Pour faciliter le

passage à l'écriture, j'ai souhaité les faire travailler en binômes. Etant donné que le texte de Luciole (Texte de Luciole) sur lequel reposait l'activité était bâti sur des oppositions, j'ai décidé de créer les groupes au hasard, à partir d'oppositions choisies par mes soins. Chaque étudiant avait un papier sur lequel était écrit un mot auquel correspondait un opposé distribué à l'un de ses camarades. Une fois les binômes reconstitués, les étudiants pouvaient passer à la phase d'écriture. Avec le recul, la composition de ces groupes est assez intéressante, puisqu'à part les groupes de Hanin et Ivan et celui Saleh et Abdullah – qui étaient souvent formés ainsi – les autres groupes étaient composés par des étudiants qui n'avaient pas forcément l'habitude de travailler ensemble. Dès ce premier cours, j'ai vu émerger le caractère de certains étudiants, dont Salomão, très sûr de lui et parfois assez individualiste. En effet, lors de la composition des groupes, le nombre de présents étant impair, et alors qu'il était déjà en binôme, il a souhaité travailler seul sur l'écriture de ce texte.

Lors de cette première activité avec les étudiants du DU PASS, j'ai fait face à deux types de réactions qui ont pourtant mené à un même résultat. Si des étudiants comme Mohamed et Hanin se sont très rapidement impliqués dans le travail d'écriture, j'ai eu plus de difficultés avec Louae. Il a tout de suite dit qu'il ne savait pas écrire et que la créativité n'était pas son fort. Je m'étais alors remise en question par rapport à un potentiel mauvais choix dans la direction que je souhaitais prendre dans les ateliers d'expression orale. Alette et Anne-Cécile³⁰ m'avaient alors rassurée me disant que l'étudiant réagissait très souvent comme cela. La suite du semestre ainsi que l'entretien avec Hala (Extrait 1j : 107) me confirmeront cela, puisqu'il refusait obstinément de monter sur scène pour la pièce de théâtre avant de s'impliquer de plus en plus jusqu'à danser et chanter sur scène lors de la représentation du 15 mai.

Comme je le disais, qu'il y ait eu implication ou non, tous les étudiants ont finalement écrit un slam. A travers le choix des mots, certains étudiants ont dévoilé une part de leur territoire sans même que je ne les y ai invités. Il faut dire que certaines oppositions étaient plus évocatrices que d'autres pour certains groupes. Ainsi, Hadi et Abdalhakeem (« Hakeem ») ont travaillé autour du lac et de l'océan. Les deux derniers vers sont particulièrement parlants et m'ont en quelque sorte surpris : « Je suis la malchance qui est oubliée au bord de l'océan / Et en même temps, je ne sais pas nager ». En effet, je ne m'attendais pas à ce qu'une telle expérience soit évoquée dès le premier atelier. Le binôme Jaclina/Louae est également assez intéressant à ce sujet. Alors qu'ils devaient écrire un slam contenant l'opposition

³⁰ Une enseignante du CUEF ayant eu les DU PASS au premier semestre.

ombre/lumière, Jaclina a pris les devants – d’autant plus en raison du refus de coopérer de la part du jeune Syrien – et a orienté le texte dans une direction qui lui est chère. Fervente croyante, elle a fait transparaître des associations d’idées très présentes dans les prêches et les gospels qu’elle apprécie tout particulièrement. Je remarquerai que malgré ses réticences, Louae a lui aussi fait preuve de créativité puisqu’il est l’auteur du dernier vers « Je suis la lumière qui aide le jeune à sortir de l’ombre ». Au moment du passage à l’oral de ce binôme, alors que j’avais demandé une lecture commune, Jaclina a souhaité lire « son texte » avant de tendre la feuille à Louae pour qu’il lise son vers. Sur le moment je m’étais dit qu’elle n’avait pas apprécié l’attitude de Louae et qu’elle n’était pas satisfaite du vers proposé, raison pour laquelle elle n’avait pas souhaité partager la lecture. Avec le recul, et après avoir côtoyé Jaclina, je pense que la jeune femme souhaitait partager ses mots avec l’émotion et le ton qu’elle voulait leur donner afin de les rendre plus parlants et personnels.

En fin de semestre, nous avons refait un passage par les écritures créatives et la chanson. En effet, comme je l’ai déjà évoqué, les étudiants ont souhaité en intégrer une dans la pièce de théâtre. C’est sur l’air de la *Complainte de Pablo Neruda* de Jean Ferrat que les étudiants ont souhaité poser leurs propres mots. Le choix de cette chanson est également venu des étudiants puisque c’est Jaclina qui l’a proposée. Nous n’avions pas travaillé cette chanson et ne l’avions même pas évoquée lors des cours, mais elle a tout de suite convaincu les camarades de la benjamine du groupe par son rythme et sa mélodie. Emile s’est occupé de la première session d’écriture pendant que je me chargeais de la partie théâtre. C’est donc lors du cours du 23 avril que j’ai pu suivre de plus près le processus de création, étant donné que nous étions en groupe complet. Nous avons eu beaucoup de mal à lancer le travail (Extrait 3b : 115) pour plusieurs raisons : la salle dans laquelle nous étions était petite, il y faisait très chaud et la situation était assez tendue en raison des blocages qui avaient lieu sur le campus universitaire. J’avais donc rappelé aux étudiants la nécessité de terminer la pièce (TP 023) pour éviter de devoir le faire lors de la dernière séance, ce qui a finalement eu lieu en raison de discussions houleuses sur lesquelles je reviendrai. Si dans la première écriture créative, j’avais laissé la possibilité aux étudiants de prendre des libertés par rapport aux contraintes, la réécriture de la chanson ne le permettait pas. Elles étaient en effet beaucoup plus présentes dans cette seconde écriture, tant du point de vue de la prosodie, que du rythme et des silences de la chanson d’origine. Je trouve d’ailleurs que les étudiants ont eu conscience de cela puisqu’ils étaient aussi bien attentifs au sens qu’ils voulaient donner aux paroles (TP 035 à 050) qu’à leur structure formelle (TP 049 à 057). J’ai pour ma part quelques fois mis à profit mes connaissances musicales afin de faciliter

la diction des paroles, mais aussi pour rapprocher le résultat du français parlé qui se retrouve souvent dans les chansons (Extrait 3c : 117).

L'écriture de la chanson ayant été faite en groupe, on pourrait penser que la parole personnelle était moins présente. En voyant le résultat final (Annexe 10 : Chanson réécrite par les étudiants pour la pièce de théâtre), je dirais que c'est l'effet inverse qui s'est produit. En effet, selon moi, le texte écrit par les étudiants s'est enrichi de tous leurs points de vue et de l'expérience vécue au sein du DU PASS. Il me semble même que c'est grâce à l'écriture en groupe que les choix lexicaux et les idées ont été si forts. De plus, je pense que le fait de pouvoir recourir à une parole poétique a permis aux étudiants d'extérioriser beaucoup de choses. On retrouve effectivement beaucoup d'aspects déjà évoqués dans mon analyse : le partage, l'idée d'un nouveau départ et d'un espoir retrouvé, l'importance des liens créés et la joie de vivre de ces étudiants. Cette chanson et la réaction des étudiants à mon égard m'ont beaucoup touchée et m'ont fait mieux comprendre le point de vue d'Hala par rapport à la relation amicale qui me liait aux étudiants. En effet, alors que je voulais au départ rester en retrait pour les laisser s'exprimer à travers leur texte, ils ont souhaité que je les rejoigne pour chanter avec eux lors de la représentation théâtrale, ce que j'ai accepté avec grand plaisir.

Si nous avons vu que la parole personnelle s'était beaucoup exprimée au sein des ateliers, je vais maintenant voir comment la gestion de celle-ci s'est faite en fonction des étudiants et des éléments partagés. Je tenterai donc de montrer l'importance des réactions aussi bien face au flot qu'au blocage de la parole.

4.3. Quelles réactions face à la parole personnelle des apprenants ?

4.3.1. Gérer le flot de parole

Au sein du groupe des DU PASS, un grand nombre d'étudiants était d'origine syrienne. Leur présence a été d'autant plus marquée en fin d'année puisqu'ils étaient neuf, pour un nombre total de 19 membres, suite aux départs de Jafé, Omar et Qais. Parmi les Syriens, seuls Abdullah et Malika semblaient être plus en retrait, peut-être en raison de caractères plus réservés. De plus, les deux étudiants ont été absents lors des dernières séances. Malika suivait des cours dans une autre composante de l'UGA et n'a pas assisté aux quatre dernières séances. Pour sa part, Abdullah n'a pas pu assister aux deux dernières séances, son épouse arrivant au terme de sa grossesse. Si ces deux étudiants étaient assez discrets, de manière globale, leurs compatriotes prenaient très facilement la parole. Même des étudiants tels que Saleh et

Moutasem, plus matures et moins expansifs qu'Ivan et Louae, par exemple, prenaient facilement la parole aussi bien lorsqu'ils étaient seulement en présence des étudiants de leur groupe que face au groupe complet. Mohmmad – qui avait un niveau de français un peu plus faible que les autres – prenait aussi très facilement la parole lors des exercices et des activités sur un ton tantôt sérieux, tantôt blagueur, tout comme le faisait Ivan. La présence des étudiants syriens se remarquait d'autant plus dans les activités interculturelles.

En effet, lors de celles-ci, ils parlaient beaucoup entre eux et se remémoraient des souvenirs culturels communs que les autres étudiants ne partageaient pas. A mon avis, c'est aussi pour cette raison que le passage par l'arabe était si fréquent. Cette langue étant la leur – bien que d'autres étudiants la partagent également avec eux – elle leur permettait d'évoquer plus facilement et rapidement le flot de souvenirs qui se rappelait à eux. Si l'objectif de ces séances était bien l'échange, je souhaitais aussi que tous les étudiants puissent trouver le temps et l'espace de parole suffisants pour pouvoir s'exprimer s'ils le souhaitaient. Pour cette raison, et même si la conversation ordinaire émergeait parfois, je reprenais souvent à ma charge le rôle de meneuse de jeu. Cela me permettait de redistribuer la parole aux étudiants que je n'avais pas encore entendus ou qui semblaient avoir eu envie de parler, sans avoir pu le faire. Ainsi, dans l'extrait 2g, j'interroge David de façon directe : « toi tu levais la main David↑ » (TP – 001). Dans les extraits 4f et 4g, je ne passe pas par le prénom des étudiants mais par les nationalités moins représentées et ayant moins pris la parole jusque-là : « ok↓ en Angola...↑ + Russie↑ » (4f – TP001), « Soudan↑ tout ça v- Guinée↑ » (4g – TP001) et « ok↓ en Russie↑ » (4f – TP 009). Dans ces extraits, si je n'ai pas donné les prénoms des étudiants, alors même que j'aurai pu le faire – Jaclina était la seule Angolaise présente ce jour-là, David le seul Russe et Naby le seul Guinéen – c'est parce que j'ai consciemment fait le choix de rappeler la présence d'autres cultures que celle qui avait jusqu'alors été mise en avant avec les étudiants syriens, particulièrement loquaces ce jour-là.

Lors de la première séance de travail sur la pièce de théâtre, le 26 mars, un autre étudiant a été particulièrement volubile. En effet, alors que nous souhaitions définir la trame de la pièce de théâtre, il avait été question d'imaginer la traversée d'une rivière au cours de laquelle nous intégrerions la chanson réécrite. Naby avait alors pris la parole et expliqué en quoi cela correspondait à la réalité. La peur du départ, l'envie de partager et de penser à autre chose que les éventualités de noyade lors de la traversée ainsi que la joie, les chants et les danses à l'arrivée avaient ainsi été décrites par l'étudiant durant ce qui m'avait semblé être de longues minutes.

Cela n'était absolument pas dû au fait que son récit ne m'intéressait pas mais plus parce qu'un grand nombre de questions tournait dans ma tête : comment intégrer cela ? Que faire si les étudiants ne souhaitent pas évoquer ces souvenirs ? Comment et quand l'interrompre si je sens que ses paroles créent un malaise chez d'autres étudiants ? Quelles réactions dois-je laisser paraître alors même que j'étais très émue ?

La question de l'interruption de Naby s'est réglée en raison de la réaction de certains de ses camarades. Nous étions tous assis autour d'une table – ce qui changeait de la disposition habituelle – les regards tournés vers l'étudiant guinéen et il régnait un grand silence. De temps à autres, je voyais des yeux se baisser, des hochements de tête pour acquiescer, et j'ai soudain entendu des rires de l'autre côté de la table. En me retournant j'ai vu Saleh et Abdullah, d'habitude si calmes, en train de parler en arabe et de rire. Je les avais alors rappelés à l'ordre et leur avait demandé de prendre part à la discussion avant de changer mon fusil d'épaule – c'est à cet incident que je fais référence dans l'extrait 4b (TP 011 : 121). En effet, n'étant pas sûre que tous les étudiants veuillent aborder ce sujet – ce que l'attitude des deux Syriens semblait me laisser paraître – j'avais proposé un temps individuel, où les étudiants devaient me dire par écrit ce qu'ils souhaitaient aborder dans la pièce ou au contraire, ce dont ils ne souhaitaient pas parler. Je reviendrai sur ce choix ultérieurement (cf. 4.3.3).

A la suite de la question de l'interruption ou non de la parole des étudiants, une autre interrogation est venue à moi : comment corriger cette parole ? En effet, où commençait et où s'arrêtait mon rôle d'évaluateur ? La correction avait-elle sa place partout ? Si elle avait été trop présente, n'aurait-elle pas bloqué la prise de parole des étudiants ? J'ai alors décidé de me fier à mon instinct et de voir à quel moment je l'estimais nécessaire, ou au contraire, superficielle et bloquante. Ainsi, j'ai souvent favorisé l'intercompréhension et n'ai pas corrigé les tournures de phrases orales (chute du [ə], absence de la double négation, etc.), y ayant moi-même recours très souvent. Les éléments corrigés concernaient alors plus des erreurs phonétiques empêchant la compréhension d'un mot, ou la création de termes, comme on peut le voir dans les extraits 2g et 4g avec David :

Extrait 2g :

- 002 David ah oui j'ai-je voudrais dire que par exemple en Russie y a pas de tradition de biser [bizer]↑
(*Moutasem acquiesce*)
003 N d'accord↑
004 David niveau zéro euh: pas de personnes qui bisent
005 N mmh (*s'accroupit pour écrire « faire la bise » au tableau*)

- 014 David et: il est venu un autre groupe de cinq gens + c'est la PREMIERE fois que j'ai visité l'Arménie et ils ont commencé de biser (*imite des gens se faisant bruyamment la bise ce qui déclenche de quelques rires*) [di] hommes + dix hommes qui bisent (*refait son imitation bruyante, ce qui déclenche de nombreux rires. Naïs se retourne au tableau pour souligner « faire la bise ». Les étudiants rient et parlent entre eux de la situation*) #en France aussi#
- 015 N (*se relève et se tourne vers les étudiants*) d'accord ça t'a fait bizarre euh: + de FAIRE la bise (*en montrant le tableau*) ouais mais c'est vrai qu'y a des pays dans lesquels ils ont des façons complètement différentes de se faire la bise
- 016 As oui
- 017 N de se de se SALUER

Extrait 4g :

- 014 David et:: soirée mmh c'est plus grand encore mais avec l'alc[u]l
- 019 David en Sibérie y a beaucoup d'alc[u]l
- 023 N alors attention à la prononciation David c'est AL-C[ɔ]L
- 024 David alcool
- 025 N là tu me le prononces presque:: comme COOL en anglais
- 026 David XX↑
- 027 N alcool

Il est cependant une situation dans laquelle je n'ai pas souhaité – ou pu – interrompre la parole des étudiants, bien que fautive d'un point de vue du lexique employé et de la syntaxe et je vais maintenant revenir dessus.

4.3.2. Réagir face aux blocages et aux tensions

Lors de la séance du 23 avril, le sujet de la conversation est revenu vers le thème de la pièce de théâtre et la direction que les étudiants voulaient lui donner. Je redoutais l'instant où nous allions revenir sur cette question en raison des difficultés observées lors de la séance du 26 mars, dont j'ai déjà parlé précédemment. J'ai donc pris des pincettes tout au long de la séance et ce dès le début du cours : « la pièce de théâtre ne convenait pas à tout l'monde d'accord↑ vous vous souvenez↑ donc moi j'en ai rediscuté avec Hanin et Ivan parce que j'lai ai croisés↑ + y a des idées pour faire en sorte que ça convienne un peu mieux↑ + mais il faut en discuter tous ensembles + d'accord↑ » (Extrait 3a – TP 005 : 115). Dans l'extrait 3d (TP 001 : 117), j'essaie d'anticiper d'éventuelles réactions de rejet de la proposition de David. N'ayant pas été présent lors de la séance précédente, il n'avait donc pas suivi les échanges houleux, qui n'étaient finalement que peu de choses si on les compare à l'extrait 3e (118) qui s'est déroulé cinq minutes après. La classe a alors été submergée par un climat extrêmement tendu suite à une proposition d'Ivan et à une phrase que j'avais prononcée, précisément pour éviter ce genre de situation : « le lieu c'est pareil justement euh: au début c'qui avait été proposé c'était #l'idée de rivière# de: d'obstacle à à: franchir↑ + euh finalement il a: a été abandonné↑ » (TP 001).

Dans ma prise de notes relatant cet échange, j'avais noté avoir eu la sensation d'être « pétrifiée dès la première question d'Abdalhakeem à l'attention de ses camarades » : « une question + pour tout le monde + y a quelqu'un qui::: [...] qui a traversé les l- la:: rivière↑ ». Cela explique le fait que j'ai mis près de trente tours de parole avant de réagir et j'ai ressenti la même chose lors de l'écoute et de la transcription de cet extrait. Caroline Cesbron, observatrice ce jour-là, me dira même avoir ressenti des frissons, voyant la tournure que prenait la discussion. J'avais également eu la sensation d'être « complètement lâchée » par Emile qui n'a pas pris la parole à ce moment-là mais avec le recul, je me dis qu'il a dû ressentir le même type de réactions que Caroline et moi-même, ce qui expliquerait son silence. Ce n'est pas au tour de parole 017 mais bien 019 que j'ai senti dans quelle direction partait la discussion et il s'agit du seul moment où j'ai vu un réel échange sur ce sujet. En effet, la question du voyage jusqu'en France et des raisons qui les avaient menés à quitter leur pays semblaient être tabous pour certains apprenants, alors que d'autres (Naby, par exemple) se sentaient beaucoup plus libres d'en parler. Ce fossé entre les étudiants syriens qui ont pris la parole dans cet extrait et Abdalhakeem est saisissant. D'une part, on assiste à un blocage malgré le partage de quelques indices concernant l'expérience vécue (TP 028, 035 et 054) et d'autre part, Abdalhakeem semble mettre le doigt sur le fait qu'il ne s'agit que d'une « HISTOIRE » (TP 055). Cette idée m'avait d'ailleurs interpellée parce que s'il s'agissait effectivement d'une pièce de théâtre, elle renvoyait pourtant à une situation bien réelle vécue par certains étudiants de la classe. J'avais alors eu peur que la tension déjà très présente dans l'échange continue de monter et j'avais décidé de couper court à cette discussion dans laquelle les étudiants s'impliquaient de manière très personnelle, et orienté le sujet sur des considérations plus théâtrales : « mais du coup (*bruit qui monte*) y a même plus besoin de parler de ça en fait euh: c'est pas qu'on a pas besoin de dire qu'il faut traverser la rivière tout ça↑ (*Hanin et Ivan parlent en arabe*) c'est juste que l'avantage du théâtre + c'est qu'on peut REPRESENTER des choses sans avoir à mettre des mots dessus » (TP 056). S'il s'agit de l'échange de loin le plus tendu entre les étudiants et celui que j'ai eu le plus de mal à gérer, d'autres instants m'ont aussi mise à rude épreuve.

En effet, lors de la première séance, après avoir fait remplir le questionnaire, j'avais proposé aux étudiants du premier groupe de découvrir les pseudonymes et de s'en choisir un. C'était pour moi une façon de faire une activité brise-glace un peu différente de celles qui se font parfois en début d'année. Les étudiants se connaissant déjà depuis le mois de septembre, je souhaitais qu'ils se découvrent sous un autre jour. Les étudiants du groupe n'ont pas complètement refusé de se prêter au jeu mais j'ai senti qu'ils n'étaient pas très emballés par

cette proposition. Avec le second groupe, j'avais donc modifié ma proposition. J'ai passé moins de temps sur le travail autour des pseudonymes et ai seulement donné la possibilité aux étudiants de signer sous un autre nom. Sur les dix-neuf signatures recueillies – Omar et Qais ne m'ont jamais donné leur texte pour des raisons que j'ignore –, seuls deux étudiants ont pleinement joué le jeu et deux autres sont passés par leurs surnoms : David et Mohmmad ont signé sous les noms de « Barbe » et « Momo », Mohamed sous le nom de « Mohamed "Obama" » et Abdalhakeem se renommera « Hakeem ». Ce refus des étudiants m'a beaucoup fait m'interroger à la suite du premier cours – en plus de la réaction de Louae qui n'avait pas voulu écrire – mais petit à petit, je me suis rendu compte que les surnoms des étudiants émergeaient naturellement. Il fallait donc peut-être seulement leur laisser le temps de venir d'eux-mêmes. Les surnoms sont souvent la preuve d'une certaine affection entre les personnes et le fait que j'ai cherché à provoquer l'émergence de ce type de termes d'adresse lors du premier cours alors que nous ne nous connaissions me semble être un élément de réponse aux réactions des apprenants. De plus les pseudonymes faisant souvent appel à des traits de caractères ou ayant une signification très personnelle, je pense que les étudiants ont estimé que ce n'était pas encore le moment de se présenter sous ce jour. Sur le moment je m'étais également fait la réflexion que les apprenants estimaient peut-être que nos positions respectives ne permettaient pas un tel échange personnel. Je n'avais d'ailleurs pas donné d'exemple personnel, or je me suis aperçue de l'importance de dévoiler mon territoire pour que les étudiants le fassent à leur tour. Il aurait été intéressant de voir si cette activité aurait été plus efficace en fin de semestre.

Si je ne les ai moi-même jamais appelés par leurs surnoms, les étudiants me parlaient de leurs camarades à travers ceux-ci. Le samedi 28 avril, Emile a convié les étudiants chez lui, afin que nous puissions répéter la chanson. En raison du retard pris à cause des blocages, nous ne pouvions pas la mettre au point pendant les cours. Me rendant chez lui en voiture, j'avais alors proposé de covoiturer des étudiants, ce qu'Ivan et Hadi avaient accepté et m'avaient demandé s'il restait de la place pour « Loulou ». Je leur avais alors demandé de répéter à plusieurs reprises ce prénom qui ne m'évoquait rien, avant de comprendre qu'ils me parlaient de Louae. Ainsi, j'ai eu connaissance d'autres surnoms que je n'ai jamais employés, ne me sentant pas le droit de le faire en raison de mon statut d'enseignante et non pas d'amie. J'ai d'ailleurs un jour fait le point avec trois étudiants à propos des termes d'adresse qu'ils souhaitaient que j'emploie à leur égard. Mohmmad et Mohamed ayant des prénoms très similaires, j'avais souvent entendu Aliette les appeler par leurs noms de famille : Kalosh et Adam. Sur ma liste de présence ils

étaient d'ailleurs identifiés sous les noms de « Mohamed Kalosh » et « Mohamed Adam » et c'est à ce moment-là que les deux garçons m'ont expliqué la différence de graphie entre leurs deux prénoms. Je me suis également rendu compte de ce même phénomène avec Salomão, qui était en réalité le nom de famille de l'étudiant. Je lui avais alors demandé s'il souhaitait que je l'appelle par son prénom, Oliveira, ou s'il préférerait que je continue à l'appeler Salomão. Il m'avait alors répondu « Salomon, comme le roi ! ».

Si dans l'exemple précédent il est question d'un refus de partage avant une libération progressive des surnoms, il est une autre situation dans laquelle la tension n'est pas venue d'une demande émanant de ma part, mais d'un élément extérieur et même météorologique. Lors de la séance du 9 mai, alors que nous étions avec les étudiants dans l'Amphidice, un coup de tonnerre a retenti (Extrait 4i) :

- 009 Ivan (*toujours aussi peu fort*) euh: au début on arrive de le fond de la salle et l'autre grou- y aura un groupe ici et l'autre qui arrive de là et
- 010 N moi j't'entends mais (*coup de tonnerre qui dure jusqu'au tour de parole 017*) j'suis pas sûre qu-
- 011 Hadi parler fort fort FO::RT euh
- 012 Am qu'est-ce que c'est↑
- 013 N je sais pas (*rire*)
- 014 Hadi parler FO::RT
- 015 Louae c'est la pluie (*en chantonnant*)
- 016 Hadi Ivan↑ fort fort (*rigole. Ivan lui répond en arabe*)
- 017 N il pleuvait pas tout à l'heure ++ du coup + plus fort
- 018 Ivan un groupe qui s'met ici↑

Lors de l'écoute de l'enregistrement, je me suis rendu compte de l'important écart entre mon souvenir et le déroulement des faits. Je ne me souvenais absolument pas qu'Hadi avait pris la parole à plusieurs reprises. J'expliquerai cela par ce que j'avais perçu à ce moment-là. Seule la scène de l'Amphidice était éclairée et le reste de la salle était dans l'obscurité. Au moment du coup de tonnerre, le sol a semblé trembler et j'ai alors perçu un sentiment que je n'ai jamais revu dans le regard des étudiants : la peur. En effet, entre la pénombre dans laquelle nous nous trouvions et le bruit assourdissant de l'orage, l'image évoquée pouvait être toute autre. Certains des étudiants avaient fui des pays en guerre et une discussion avec Hala et Shakila m'est alors revenue en tête. Alors que nous étions en train de travailler dans la même salle, un avion avait survolé l'université. Les deux stagiaires s'étaient regardées avant de dire que cela leur rappelait leurs pays lorsqu'elles ne savaient pas « où ça allait tomber ». Si l'extrait ne le montre que très peu en raison de l'absence quasi-totale de pauses, je n'avais pas su comment réagir, ni quoi répondre. Je m'étais alors simplement interrompue : « moi j't'entends mais j'suis pas sûre qu- » (TP 010) avant de reprendre progressivement le fil de la discussion. Dans la suite de la séance,

d'autres coups de tonnerre ont retenti mais ces fois-ci, la discussion s'était poursuivie sans problème.

4.3.3. Permettre à la parole personnelle de se libérer

Quelles que soient les situations vécues, j'ai toujours souhaité laisser aux apprenants inscrits au DU PASS la possibilité de s'exprimer. J'ai donc essayé de faire preuve d'écoute et de bienveillance à l'égard des étudiants et des pans de vie qu'ils pouvaient partager. Comme je l'ai déjà dit, il n'a pas toujours été facile pour moi de faire face ou de gérer les situations qui se présentaient à moi. Mes craintes face à cela ne me concernaient pas directement. En effet, je souhaitais éviter les tensions et les menaces de face et de territoire entre étudiants. Je savais d'ailleurs que lorsque des sujets tels que leurs conditions d'arrivée en France émergeaient, ni ma face ni mon territoire ne seraient menacés puisque je n'ai jamais moi-même vécu une telle expérience. Il y aurait cependant pu avoir menace de ma face si les étudiants m'avaient exclue de la conversation, me disant que je n'étais pas concernée, mais pour éviter cela, je revenais sur ma planification et l'objet du cours, comme je l'ai déjà évoqué (cf. 4.3.2). De plus, j'ai parfois eu la sensation que c'était dans ces instants que mes rôles d'animatrice et même de médiatrice étaient les plus mis à contribution. Il fallait en effet aussi bien gérer le flot que le blocage de la parole qui se manifestaient souvent en même temps. Malgré l'angoisse et le stress causés par ces situations, j'ai toujours souhaité laisser le temps et l'espace nécessaires pour qu'ils puissent s'exprimer, s'ils le souhaitaient. Au vu des réponses recueillies dans le second questionnaire, cela a été ressenti par certains étudiants : « Notre professeur nous donnait l'espace pour questionner et discuter » et « toujours le temps et les moyennes à dire nos opinions sur tous les sujet ».

Si je souhaitais mettre en place ce climat de confiance et d'écoute pour permettre à la parole de se libérer, j'ai aussi pris un grand nombre de précautions vis-à-vis de celle-ci. C'est donc à grand renfort d'adoucisseurs et d'élusions que j'ai essayé de ne pas entrer de manière trop brusque dans le territoire potentiel des étudiants. Si je dis « potentiel », c'est parce que les pincettes utilisées l'étaient souvent en raison de simples suppositions de ma part comme cela a pu être le cas dans l'extrait suivant. Lors de la discussion interculturelle sur les repas, nous parlions d'expressions idiomatiques et David a proposé « manger comme une vache » qui s'emploie pour parler de quelqu'un ne mangeant pas de façon très soignée en Russie. J'avais alors donné, presque en m'excusant, l'équivalent français que j'avais jusqu'alors pris grand soin d'éviter : manger comme un cochon/comme un porc. Etant face à des étudiants venant de

pays de confession majoritairement musulmane, je n'avais souhaité froisser personne. La suite de la discussion sur le sujet me fera supposer que la plupart d'entre eux n'étaient pas pratiquants puisqu'ils me parlaient d'alcool, et d'aller boire un verre en ville. Cela me sera confirmé lors de la remise des diplômes, puisque le CUEF avait organisé un buffet à destination des étudiants... en pleine période du Ramadan ! Alors que je m'étais dit que cela allait peut-être poser un problème, seul un ou deux étudiants ne se sont pas approchés du buffet. Un autre exemple montre l'effort qu'a nécessité l'explication du terme « révolution ». Lors du second cours, alors que nous travaillions sur l'alphabet phonétique international, le groupe 2 m'a proposé ce mot dans lequel le son [j] était effectivement présent. Certains m'ont alors demandé ce qu'était une « révolution ». Voyant le public que j'avais face à moi, j'ai tenté de trouver des exemples ne renvoyant pas directement à des situations qu'ils avaient pu connaître. J'avais alors parlé de la Révolution française et évoqué la situation de la Catalogne à ce moment-là, expliquant – et bafouillant – qu'elles pouvaient être plus ou moins violentes et qu'il pouvait s'agir d'un soulèvement populaire.

Outre les explications et les choix lexicaux, j'ai pris d'autres précautions vis-à-vis de ce que les étudiants voulaient évoquer ou non. Comme je l'ai déjà mentionné, lors de la première session de travail sur la pièce de théâtre, je leur ai demandé de m'écrire sur un bout de papier ce dont ils voulaient parler dans la pièce et/ou ce qu'ils ne souhaitaient pas évoquer. J'ai ainsi laissé cinq minutes aux étudiants qui me tendaient leur feuille avant que je ne leur rende à la suite d'une lecture silencieuse de ma part. Leurs réponses concernaient le partage de traditions, le souhait de faire une pièce optimiste ou des idées très précises de pièces comme ce fut le cas avec Hanin. Le fait de passer par une modalité écrite et individuelle me semblait nécessaire à ce moment-là, voyant la réaction de Saleh et Abdullah. Comme j'aurai dû m'y attendre, seuls les sujets souhaitant être abordés ont été développés sur les bouts de papier. Ce n'est que lors de la séance suivante que les thèmes à éviter ont fait surface.

C'est d'ailleurs lors de cette séance que j'ai compris l'importance d'être très clair avec les étudiants sur ce qui été attendu d'eux et surtout de ce qui n'était en rien exigé. Ainsi, j'ai essayé à plusieurs reprises d'être la plus explicite possible auprès d'eux, proposant même des solutions scéniques pour éviter de devoir évoquer quoi que ce soit (Extrait 3e) :

- 049 N parc'que euh: ça j'pense qu'on l'a: + bien compris↑ et: ce s'rait euh très mal placé d'notre part à Emile et moi ou même à + n'importe qui↑ de dire ah bah on veut pas qu'vous nous racontiez ce que vous avez vécu↑ parce que NOUS on vous raconte PAS ce qu'on a vécu avant et:
- 051 N et on va pas vous FORCER à raconter des choses que vous n'avez pas envie d'dire

- 056 N mais du coup (*bruit qui monte*) y a même plus besoin de parler de ça en fait euh: c'est pas qu'on a pas besoin de dire qu'il faut traverser la rivière tout ça↑ (*Hanin et Ivan parlent en arabe*) c'est juste que l'avantage du théâtre + c'est qu'on peut REPRESENTER des choses sans avoir à mettre des mots dessus
- 059 N donc le fait finalement que vous vous retrou- 'fin que chacun arrive d'un côté d'la scène et qu'à la fin vous vous retrouviez TOUS + par exemple au milieu↑ bah rien qu'ça en fait
- 061 N ça permet d'dire des choses sans avoir à mettre de mots dessus donc y a pas besoin d'aller PLUS loin↑ j'pense d'en dire plus

Tout au long du semestre, je n'ai finalement appris que peu de choses quant aux parcours des étudiants. En effet, je n'ai jamais cherché à savoir ce qui leur été arrivé, ni les raisons qui les avaient poussés à venir en France. Je ne connais d'ailleurs ces causes que pour deux étudiants. Alors que nous parlions des inscriptions avec David, il m'a expliqué avoir voulu commencer un doctorat. Le gouvernement russe lui en avait alors interdit l'accès pour cause de « différend politique ». J'apprendrai les raisons de la venue en France d'Hanin et de sa famille lors du visionnage du reportage tourné lors de la remise des diplômes. Si je prends du recul sur les informations à ma connaissance concernant le passé des étudiants, je réalise qu'elles viennent principalement de discussions avec Aliette. Elle m'a en effet brièvement décrit les parcours de Jaclina, Mohmmad et Jafé. C'est pour cette raison que lors de l'extrait précédemment évoqué, je suis si claire avec les étudiants : « on veut pas qu'vous nous racontiez ce que vous avez vécu↑ parce que NOUS on vous raconte PAS ce qu'on a vécu avant et: [...] et on va pas vous FORCER à raconter des choses que vous n'avez pas envie d'dire » (TP 049 et 051). Il s'agissait également pour moi de rassurer les étudiants sur un point qui semblait les angoisser de plus en plus.

A travers cet écrit, j'ai souhaité montrer quelle place pouvait être donnée à la parole des apprenants et quelle gestion pouvait en être faite. Cependant, n'ayant moi-même peut-être pas toujours eu les réactions les plus adéquates, les éléments apportés dans ce mémoire ne donnent en aucun cas lieu à une « recette miracle » pour savoir comment réagir face à la prise de parole des étudiants. Pourtant, certains éléments me semblent avoir eu un impact fort sur l'émergence de celle-ci et c'est grâce à des lectures aussi bien d'ouvrages théoriques la concernant que plus personnelles (*Marx et la poupée* de Maryam Madjidi et *Mohamad, ma mère et moi* de Benoît Cohen, par exemple) que j'ai pu me rendre compte de cela.

Conclusion

Pour conclure, je dirai que le climat de classe est l'élément qui a, selon moi, joué le rôle le plus important dans l'émergence de la parole personnelle des étudiants du DU PASS. J'ai cependant conscience d'avoir bénéficié du fait qu'ils se connaissaient déjà. En effet, j'estime que si l'écoute, la confiance et l'envie de partage n'avaient pas été au rendez-vous dès le début des ateliers d'expression orale, je n'aurais pas pu traiter ce sujet de la même façon. Il me semble que si les cours dont je me suis chargée s'étaient déroulés au premier semestre, la construction d'un tel climat de classe aurait demandé du temps, et je pense donc que ce type de parole n'aurait pas émergé aussi rapidement que j'ai pu l'observer. Je rappellerai effectivement que c'est dès le premier cours que le partage d'expériences personnelles s'est fait à travers le slam. J'intégrerai à la notion du climat de classe celle de la relation interpersonnelle qui a énormément évolué au cours des séances proposées. En effet, celle-ci, par la négociation menant à une neutralisation progressive des positions d'enseignant et d'étudiants, a favorisé l'émergence de la parole personnelle des apprenants. En prenant moi-même des distances avec les rôles traditionnellement rattachés à la mission qui m'avait été confiée, j'ai essayé de permettre aux étudiants de se sentir suffisamment à l'aise pour pouvoir évoquer des aspects assez personnels de leurs vies.

Outre le climat de classe, je me suis rendu compte de l'importance des choix didactiques proposés et de la place qu'ils laissaient ou non à l'expression et au partage d'expériences personnelles. Si j'ai peu parlé des contes étiologiques ou des séances de phonétique proposées aux étudiants, c'est qu'ils n'ont pas été le théâtre d'enjeux aussi forts que ceux présents dans le slam, la chanson et la pièce écrite par les étudiants. Les discussions interculturelles se situent, selon moi, à mi-chemin entre ces deux extrêmes puisque si l'échange et le partage ont effectivement eu lieu, le ton et les éléments partagés n'étaient toujours aussi durs et emplis de tensions que sur les activités précédemment décrites. Cependant, il convient de dire que si ces propositions ont permis l'émergence d'expériences personnelles, elles n'en sont pas les seules responsables. En effet, lors de mon stage de Master 1, l'étudiante italienne avait évoqué ses problèmes de santé alors qu'Aliette avait simplement demandé aux étudiants ce qu'ils allaient faire pendant les vacances scolaires. Cette année, c'est en raison d'un simple orage que j'ai pu percevoir ce qu'avaient pu vivre certains étudiants.

L'écoute et la bienveillance ont été de mise pendant ce semestre avec et entre les membres du DU PASS, mais cela n'a pas libéré pour autant la parole de tous les étudiants. Si l'on estime souvent qu'il faut favoriser la prise de parole en classe de langue pour une plus grande implication et motivation, je pense que si j'avais cherché à obtenir cette parole personnelle à tout prix, j'aurais obtenu l'effet inverse de celui escompté. D'ailleurs j'ai décidé de ne pas tout dire aux étudiants à propos de ce mémoire. Lorsqu'ils m'ont interrogée pour savoir de quoi j'allais parler, je leur ai répondu que je parlerai d'eux et du travail fait ensemble ce semestre. Si je leur avais dit de manière plus précise sur quoi portait ce présent écrit, auraient-ils autant partagé d'éléments personnels avec moi ?

Evidemment, il convient de rappeler la particularité du public observé. Ces étudiants étant réfugiés et demandeurs d'asile, je m'attendais à ce qu'ils aient vécu des situations très difficiles et mouvementées. J'ai donc axé mon travail sur cette thématique, ayant pu l'observer de manière sporadique l'année dernière, et j'ai proposé des activités qui me semblaient permettre l'émergence de la parole personnelle. Il serait intéressant de mener des observations auprès d'une classe plus « classique », ou du moins, d'un public moins spécifique, afin de voir si les conclusions tirées dans ce mémoire seraient semblables ou non. Le CUEF proposant différents types de cours, je me suis ainsi demandé si une telle expression personnelle aurait pu être envisagée dans un groupe ne restant en France que pour un mois, par exemple. Je pense malgré tout que quelle que soit la classe pouvant faire l'objet de telles observations, il faut être très clair sur le fait de ne pas exiger cette parole, et cela me fait d'ailleurs repenser la place de la fiction en classe.

A cette notion de fiction, je rattacherai la question des choix didactiques. Si elle est évidemment présente dans des simulations globales, elle n'est pas attendue dans des discussions interculturelles, bien au contraire. D'autres activités se situent dans un entre-deux, à mi-chemin entre la fiction et la réalité, et il serait aussi intéressant d'étudier l'émergence de la parole personnelle lors de celles-ci. En effet, de simples exercices ou questions peuvent déboucher sur une expression très personnelle, interrompant la fiction de la classe. Il me semble d'ailleurs que lorsque ce type de parole intervient, on se rapproche d'une réalité autre que celle à laquelle nous habitue le cadre de la classe, celle des interactions ordinaires et du français parlé. Encore faut-il pour cela que l'enseignant laisse une place à la variation et ne soit pas systématiquement évaluateur. Pour terminer, je dirai donc simplement qu'enseignants et étudiants devront savoir respecter aussi bien les mots que les silences de chacun.

Bibliographie

- Aden, J. 2009. La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe* n°4, pp.173-180. En ligne : https://www.researchgate.net/profile/Enrica_Piccardo/publication/267042817_Aden_J_Piccardo_E_Entretien_avec_Todd_Lubart/links/56f2778808aee4c87198c4ee/Aden-J-Piccardo-E-Entretien-avec-Todd-Lubart.pdf, consulté le 30/03/2018.
- Alami, S., Desjeux, D. & Garabuau-Moussaoui, I. 2009. *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses Universitaires de France
- Alliance Française. 2007. *Référentiel pour le Cadre européen commun*. Paris : Clé International.
- Aznar, G. 2009. Préciser le sens du mot « créativité ». *Synergies Europe* n°4, pp.23-37. En ligne : https://www.researchgate.net/profile/Enrica_Piccardo/publication/267042817_Aden_J_Piccardo_E_Entretien_avec_Todd_Lubart/links/56f2778808aee4c87198c4ee/Aden-J-Piccardo-E-Entretien-avec-Todd-Lubart.pdf, consulté le 30/03/2018.
- Bento, M. & Riquois, E. 2016. L'oral dans le CECRL et dans les manuels de FLE : une application stricte ? *Recherches et applications* n°60, pp. 137-148.
- Berdal-Masuy, F. & Renard, C. 2015. Comment évaluer des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE. *Lidil* n°52, pp. 153-174.
- Bigot, V. 2002. *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse de doctorat non publiée. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. En ligne : <http://www.univ-paris3.fr/bigot-violaine-29398.kjsp>, consultée le 03/03/2018.
- Blanchet, A. & Gotman, A. [1992] 2010. *L'entretien* (2^{ème} éd.). Paris : Armand Colin.
- Blin, J.-F. 2001. *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Lassay-les-Châteaux : Delagrave Edition.
- Cambra Giné, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Chaves, R.-M., Favier, L. & Péliissier, S. 2012. *L'interculturel en classe*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf, consulté le 20/02/18.
- Courtillon, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Dabène, L. 1984. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue. *Etudes de Linguistique Appliquée* n°55, pp. 39-46.
- Dautry-Norguet, R. 2016. Le théâtre comme outil pédagogique : quelles pratiques ? *Recherches et application* n°60, pp. 79-85.
- De Carlo, M. 1999. *L'interculturel*. Paris : Clé International.
- De Singly, F. [1992] 2012. *Le questionnaire* (3^{ème} éd.). Paris : Armand Colin.

- Dumontet, F. 2015. Evaluer la pratique théâtrale en FLE avec le CECRL : questions sur les niveaux et l'activité langagière de médiation. *Lidil n°52*, pp.39-61.
- Fraser, B. 1990. Perspectives on Politeness. *Journal of Pragmatics 14*, pp. 219-236. En ligne : https://rodas5.us.es/file/01a11452-5a1f-44f8-9023-5169c6dc03de/1/fraser_wimba_SCORM.zip/files/fraser.pdf, consulté le 03/03/18.
- Giroux, L. 2016. La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergies France n°10*, pp. 55-68. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/France10/giroux.pdf>, consulté le 15/03/18.
- Godard, A. (dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Goffman, E. [1967] 1974. *Les rites d'interaction* (traduit de l'anglais par A. Kihm). Paris : Editions de minuit.
- Gourvenec, L. 2017. *Paroles et musique : le français par la chanson*. Vanves : Hachette Français Langue Etrangère.
- Grandcolas, B. 1984. « Voulez-vous converser avec moi ? », *Etudes de Linguistique Appliquée n°55*, pp. 68-75.
- Grice, H. P. 1979. Logique et conversation. *Communications n°30*, pp. 57-72. En ligne : http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1979_num_30_1_1446, consulté le 15/03/18.
- Guillén Díaz, C. 2007. Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE – Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration. *Etudes de Linguistique Appliquée n°156*, pp. 189-204. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-189.htm>, consulté le 15/03/18.
- Jakobson, R. [1963] 2007. *Essais de linguistique générale. Tome 1 : Les fondations du langage* (traduit de l'anglais par Ruwet, N.) Paris : Editions de minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1995. La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue. *Cahiers de linguistique française 16*, pp. 69-88.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1996. *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2000. Est-il bon, est-il méchant : quelle représentation de l'homme-en-société dans les théories contemporaines de la politesse linguistique ? In Wauthion, M. et Simon A.-C. (dir.) *Politesse et idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles*. Louvain : Peeters, pp. 21-35 En ligne : https://books.google.fr/books?id=0LF_MoJFt4YC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false, consulté le 30/03/2018.
- Moïse, C. 2007. Variations et créations ou d'inévitables rencontres interculturelles. *Etudes de Linguistique Appliquée n°147*, pp. 307-316. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-307.htm>, consulté le 15/03/18.
- Muller, C. 2009. La créativité dans des commentaires de photographies en classe de français langue étrangère. *Synergies Europe n°4*, pp.89-104. En ligne : https://www.researchgate.net/profile/Enrica_Piccardo/publication/267042817_Aden_J_Piccardo_E_Entretien_avec_Todd_Lubart/links/56f2778808aee4c87198c4ee/Aden-J-Piccardo-E-Entretien-avec-Todd-Lubart.pdf, consulté le 30/03/2018.
- Ollivier, C. 2015. Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. *Lidil n°52*, pp. 15-37.
- Tost-Planet, M. A. 2002. Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues. *Les langues modernes n°3 : L'interculturel*, pp. 42-54.
- Weber, C. 2016. Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique de l'oral ? *Recherches et applications n°60*, pp. 35-46

Table des annexes

Annexe 1 : Maquette du DU PASS – 2016-2017.....	93
Annexe 2 : Questionnaires	96
Questionnaire 1	96
Questionnaire 2	97
Annexe 3 : Présentation des étudiants.....	98
Présentation du groupe 1	98
Présentation du groupe 2	99
Annexe 4 : Transcriptions et convention IDAP	101
Conventions de transcription.....	101
Tableau récapitulatif des sujets présents dans les extraits.....	102
Entretien avec Hala Jalal (H) – 13 minutes 52.....	103
Séance filmée du 26 février – 10 minutes 51	108
Séance enregistrée du 23 avril – 12 minutes 16.....	115
Séance enregistrée du 9 mai – 11 minutes 47	120
Annexe 5 : Guide d’entretien	127
Annexe 6 : Tableau de la composition interne d’une chanson (Gourvenec, 2015 : 44) ..	129
Annexe 7 : Schémas des facteurs de communication et des fonctions du langage (Jakobson, [1963] 2007 : 214, 220).....	130
Facteurs de communication.....	130
Fonctions du langage.....	130
Annexe 8 : <i>L’accent grave</i> , Jacques Prévert (dans <i>Parole</i> , 1949)	131
Annexe 9 : Atelier slam.....	132
Texte de Luciole.....	132
Textes des étudiants	133
Annexe 10 : Chanson réécrite par les étudiants pour la pièce de théâtre	136

Annexe 1 : Maquette du DU PASS – 2016-2017

<p>Diplôme d'Université PASSerelle Solidarité objectif B2 (PASS B2)</p>

Le DU « Passerelle solidarité - objectif B2 » (PASS B2) s'inscrit dans le cadre du dispositif de solidarité auprès des étudiants réfugiés mis en place au sein de l'UGA et de la COMUE de Grenoble, initié par l'engagement de la communauté universitaire grenobloise de septembre 2015 : « *fidèle à ses engagements, l'université souhaite assumer pleinement son rôle social fondé sur ses missions de formation, de recherche, d'insertion et de diffusion culturelle. L'apprentissage de la langue française permet d'éviter un décrochage social et académique des étudiants réfugiés et demandeurs d'asile* ».

Cette formation intensive en langue, culture, et méthodologie universitaire, constitue une passerelle pour l'université française, et permet de donner à tout étudiant ayant été forcé d'interrompre son cursus antérieur d'études, tous les prérequis langagiers, culturels et méthodologiques lui permettant de réintégrer un cursus d'études supérieures en France.

Nature et domaine

Diplôme d'université en Français langue étrangère

Composante de rattachement

CUEF de l'université de Grenoble Alpes.

Enseignant responsable

Laura Abou Haidar, Maître de conférences.
Alette Lauginie, professeur PRCE, CUEF

Niveau de recrutement

Formation initiale pour les étudiants réfugiés ou demandeurs d'asile, ayant obtenu le baccalauréat ou tout diplôme équivalent justifiant des prérequis nécessaires pour intégrer l'université.

Les étudiants doivent avoir validé le niveau A1 du CECRL, c'est-à-dire être au minimum en cours d'acquisition du niveau A2.

Public

Tout étudiant demandeur d'asile ayant obtenu le statut de réfugié, âgé de 18 à 28 ans

Capacité d'accueil

30 étudiants.

Durée et modalités des études

Formation en français général, français sur objectif universitaire, activités de conversation et d'expression orale, sur une année universitaire, selon les modalités suivantes : 439h de formation, hors activités culturelles et tutorat, réparties de la manière suivante :

- **381** heures délivrées par le CUEF :
 - o 240h de langue française
 - o 82h de français sur objectif universitaire
 - o 21h de civilisation française (cours « vie et société française »)
- Stagiaire M2 : 48h d'atelier animé par un stagiaire de master 2 de didactique du FLES
- 48 heures délivrées par d'autres composantes : sur la base du volontariat des composantes, les étudiants intègrent au second semestre 2 UE (2*24h) dans la spécialité de leur choix, en accord avec les enseignants de la composante d'accueil.
- Les étudiants bénéficieront d'un tutorat assuré par les étudiants du master de didactique du FLES.

Conditions d'admission

Sur dossier et entretien auprès d'un jury d'admission constitué de représentants du CUEF de Grenoble.

Objectifs

Ce DU vise l'acquisition de compétences linguistiques, culturelles et méthodologiques relatives au niveau B2 du CECRL avec pour visée immédiate de permettre la réinsertion dans un parcours d'études, d'étudiants âgés de 18 à 28 ans ayant le statut de réfugiés et titulaire du baccalauréat ou d'un diplôme équivalent.

Contenus disciplinaires

Outre le perfectionnement en langue et culture françaises, ce DU, d'une durée de huit mois, vise l'acquisition des pré-requis méthodologiques universitaires et une insertion dans le cursus universitaire, permettant à des étudiants en rupture d'études pour cause de migration une réintégration immédiate dans un cursus d'enseignement supérieur et de recherche en France.

Organisation pédagogique

De novembre 2016 à janvier 2017 :

- Cours intensifs de français langue étrangère
- Stage de pratique de l'oral (étudiant stagiaire de M2)
- Tutorat

De janvier à juin 2017 :

- Cours intensifs de français langue étrangère
- Cours de français sur objectif universitaire
- Cours de civilisation française
- 2 UE choisies en composantes
- Tutorat

Compétences visées

A l'issue de la formation, les étudiants maîtriseront les 4 compétences du niveau B2 (acquis) qui seront validées par une évaluation finale de type DELF B2.

Parallèlement aux compétences linguistiques et culturelles, à l'issue de cette formation, les étudiants devront être capables de :

- Savoir faire face aux modes d'évaluation traditionnels de l'université française,
- Répondre aux exigences du travail personnel : recherche documentaire, bibliographie
- Prendre des notes et rédiger en français,
- Prendre la parole en français dans un exposé court,
- S'intégrer dans un groupe de travail francophone.

Coût de la session annuelle

381h de français et méthodologie et civilisation + stage M2 : 52.230€.

Calendrier de la formation et modalités de contrôle des connaissances

La formation débute le mercredi 2 novembre 2016, et se termine le vendredi 25 juin 2017. Une évaluation finale attestera du niveau de langue atteint (Examen DELF B2), et des épreuves spécifiques attesteront de la réussite au Diplôme Universitaire (du 19 au 25 juin 2017).

Poursuite d'études à l'UGA

Un test de validation du niveau B2 sera intégré à l'évaluation finale de manière à permettre l'intégration dans un cursus d'études à l'université.

Financement

- L'UGA et la COMUE UGA s'engagent à apporter leur soutien financier
- Le CUEF s'engage pour partie sur ses fonds propres
- La fondation UGA maintient son soutien financier à cette formation à travers le mécénat d'entreprise
- Une demande de financement sera faite dans le cadre de l'IDEX-Formation (appel à candidatures 2016) sur le projet de DU PASS-Solidarité objectif B2
- Une demande de financement sera effectuée auprès de l'AUF dans le cadre de l'appel à fonds qui sera lancé à l'automne 2016

Annexe 2 : Questionnaires

Questionnaire 1

**Questionnaire du premier atelier
Atelier d'expression orale
DU PASS B2**

Janvier 2018
Groupe _____

1. Présentation

- Nom : _____ - Etudes suivies : _____
- Prénom : _____
- Age : _____ - Centres d'intérêt : _____
- Nationalité : _____
- Langues parlées : _____
- Adresse mail : _____

2. Questionnaire

A quoi penses-tu si je te dis le mot :

- « conte » :

- « théâtre » :

- « musique » :

Pour toi, quelle est le meilleur moyen d'apprendre une langue ?

As-tu déjà participé à des ateliers d'expression orale ou théâtrale ? Si oui qu'est-ce qui t'as plu, et qu'est-ce que tu as moins aimé ?

Qu'aimerais-tu travailler pendant ces ateliers d'expression orale ?

Y a-t-il quelque chose que tu aimerais améliorer à l'oral ?

Qu'est-ce que tu aimerais faire après le DU PASS ?

Des choses à ajouter ?

- Je souhaite apparaître sous mon vrai prénom
- Je souhaite être présenté de façon anonyme

Merci beaucoup !

Questionnaire 2

Questionnaire 2
Atelier d'expression orale
DU PASS B2

Mai 2018
Groupe _____

1. Phonétique

Comment as-tu trouvé les activités sur la phonétique et la prosodie ? _____

Penses-tu que ces activités t'ont aidé à t'améliorer à l'oral ? _____

2. Ateliers interculturels : la bise et les repas

As-tu aimé ces ateliers ? Pourquoi ? _____

As-tu appris des choses que tu ne connaissais pas sur la culture française et sur les cultures représentées dans la classe ? _____

3. Activités créatives

De manière générale as-tu apprécié les différentes activités créatives (1 = pas du tout, 5 = beaucoup) ?

	Absent	Sans opinion	1	2	3	4	5
--	--------	--------------	---	---	---	---	---

Slam « Je suis » de Luciole							
Les contes étiologiques (éléphant et autruche)							
Pièce de théâtre							

Est-ce que le travail sur ces supports t'a plu ? Pourquoi ? _____

4. Appréciation globale

Quel type d'activité as-tu préféré ? Pourquoi ? _____

Quelles activités as-tu moins aimé ? Pourquoi ? _____

As-tu trouvé que les activités étaient équilibrées (pas trop centrées sur un seul type d'activité) ? _____

Comment as-tu trouvé l'ambiance du cours ? (trop sérieuse, sérieuse, détendue, trop détendue, etc.) ? _____

As-tu eu l'impression de pouvoir parler facilement et librement ?
Pourquoi ? _____

As-tu des choses à ajouter ? _____

Merci beaucoup !

Annexe 3 : Présentation des étudiants³¹

Présentation du groupe 1

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Nationalité</i>	<i>Langue(s) maternelle(s)</i>	<i>Langues parlées³²</i>	<i>Etudes suivies</i>	<i>Centres d'intérêt</i>	<i>As-tu déjà participé à des ateliers d'expression orale ou de théâtre ?</i>
<i>Salomão</i>	27	Angolais	Lingala et portugais	Anglais, espagnol, criola, hébreu et kikongo (20% ³³)	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	Oui, j'ai aimé tout, comment écri, conjugaison du verbs
<i>Mohamed</i>	29	Soudanais	Arabe	Anglais et italien (compréhension)	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	C'est la première fois
<i>Sadik</i>	26	Soudanais	Arabe	Anglais	Non	économique	Non
<i>Abdullah</i>	29	Syrien	Arabe	Anglais et quelques notions de turc	Informatiques	Programming	Non. C'est la première fois.
<i>Jafé</i>	23	Angolais	Lingala	Portugais	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	Je n'ai jamais participé sur aucun atelier
<i>David</i>	28	Russe	Russe	Anglais, arménien et français	Des langues	Apprendre 2 ou 3 langues ou plus	Jamais
<i>Saleh</i>	27	Syrien	Arabe	Français et anglais	Master génie civil	Sport, la lecteur	Non, cette la première fois
<i>Moutasem</i>	30	Syrien	Arabe	Anglais et tchèque	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	X
<i>Malika</i>	23	Syrienne	Arabe	Anglais	Economie gestion	<i>Non renseigné</i>	X

³¹ Pour les différents questionnaires, j'ai décidé de reproduire les réponses des étudiants sans les corriger.

³² Même si les étudiants parlent tous français, je ne l'ai inscrit que lorsqu'ils me l'avaient eux-mêmes précisé et je n'ai pas réinscrit leur langue maternelle.

³³ Selon les mots de l'étudiant.

<i>Mohammad</i>	25	Syrien	Arabe	Anglais	Sciences politiques	Faire *des sports*	Non
<i>Khaoula</i>	23	Algérienne	Arabe ³⁴	Anglais (compréhension)	X	X	X

Présentation du groupe 2

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Nationalité</i>	<i>Langue(s) maternelle(s)</i>	<i>Langues parlées</i>	<i>Etudes suivies</i>	<i>Centres d'intérêt</i>	<i>As-tu déjà participé à des ateliers d'expression orale ou de théâtre ?</i>
<i>Jaclina</i>	19	Angolaise	Kikongo	Portugais et français	X	Musique, sport, *étudie*	Oui orale j'aime tous parce que cette tout nouveau pour moi. Mais le théâtre je rien n'aime, parce que j'avais rien compris.
<i>Louae</i>	22	Syrien	Arabe	Français et anglais	1	Sport, musique	X
<i>Hanin</i>	20	Syrienne	Arabe	Anglais, français et quelques notions de coréen	X	La lecture, l'écriture, la danse, regarder des films et des pièces de théâtre	Oui, j'étudiais le théâtre en Syrie en plus j'ai participé à deux ateliers du théâtre ici en France. J'ai aimé que j'ai pratiqué la langue française pour faire que j'aime faire. Mais c'était un peu difficile car je parlais pas très bien le français.
<i>Qais</i>	24	Afghan	Dari	Anglais, français et pachto et urdu	Langue français	Musique	X

³⁴ Arabe algérien : elle comprend les Syriens alors qu'eux ne la comprennent pas toujours.

<i>Omar</i>	26	Soudanais	Fur	Anglais et arabe	Assurance banquier	Football	<i>Non renseigné</i>
<i>Abdalhakeem</i>	29	Soudanais	Fur	Anglais, arabe et français	X	Football	X
<i>Ivan</i>	23	Syrien	Arabe	Anglais	Arts du spectacle	Musique, danse	NON
<i>Naby</i>	25	Guinéen	Mikhofé et sousou	Français	Non	J'aime le football	Non
<i>Hadi</i>	26	Syrien	Arabe	Anglais, russe et français	X	Courir, danse, vélo	X
<i>Leona</i>	24	Kosovare	Kosovar	Anglais et albanais	Informatique – Réseaux et télécommunications	Danse, sport et cinéma	X
<i>Tamara</i> ³⁵	20	Arménienne	Arménien	Russe, anglais et français	X	Faire du vélo	X Oui cette première fois pour moi j'aller le cours Atelier expression orale et pour moi très intéressant.

³⁵ Absente lors des trois premiers cours puisqu'elle venait d'accoucher, Tamara est la femme de David (Groupe 1). C'est au quatrième cours que j'ai donc complété le questionnaire avec elle pendant que les autres faisaient une autre activité.

Annexe 4 : Transcriptions et convention IDAP

Conventions de transcription

Groupe IDAP (Interactions didactique et agir professoral), DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

<u>maintenant</u>	chevauchement
+	pause (1 à 2 secondes)
++	pause plus longue (3 à 4 secondes)
+++	pause de 5 secondes
+++ (8 secondes)	pause au-delà de 5 secondes, de la durée indiquée entre parenthèses
N	Naïs (professeur)
David	prénom de l'apprenant quand identifié
Af	apprenante non identifiée
Am	apprenant (homme) non identifié
A ?	apprenant (homme ou femme) non identifié
As	plusieurs apprenants
Afs	plusieurs apprenantes
Ams	plusieurs apprenants (hommes)
#garçon#	segment incertain
XXX	segment incompréhensible (le nombre de X correspond au nombre de syllabes)
bl-	mot tronqué
[busl]	transcription en alphabet phonétique international
:	allongement de la syllabe
:::	allongement plus long de la syllabe
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
...↑	demande d'achèvement interactif
AH OUI	emphase intonative
ré-vo-lu-tion	syllabation ou scansion
(rires)	commentaire sur le non-verbal ou le para-verbal
hasud	segment dans une langue autre que le français
(en arabe)	langue employée
[...]	segment non enregistré

Tableau récapitulatif des sujets présents dans les extraits

	Rôles	Climat de classe	Relation interpersonnelle	Bavardages Chahut	Parole personnelle	Interactions ordinaires	Écritures créatives Théâtre	Corrections	Place des langues	Bébé dans la classe
1a										
1b										
1c										
1d										
1e										
1f										
1g										
1h										
1i										
1j										
1k										
1l										
2a										
2b										
2c										
2d										
2e										
2f										
2g										
2h										
2i										
2j										
3a										
3b										
3c										
3d										
3e										
4a										
4b										
4c										
4d										
4e										
4f										
4g										
4h										
4i										
4j										

Entretien avec Hala Jalal (H) – 13 minutes 52

Extrait 1a (01:27 - 02:07)

001 N au niveau de l'ambiance globale de la classe + qu'est-ce que t'en as pensé ↑
002 H mmh euh c'était une très bonne ambiance
003 N mmh ↑
004 H ils étaient très très très à l'aise
005 N ouais ↑
006 H j'ai vu ça et::: ++
007 N c'est quoi qui te fait dire qu'ils étaient à l'aise ↑
008 H parce que::: + euh: ils parlent euh sans:: + comment dire s- + sans: que le prof dire à
quelqu'un euh maintenant tu parles
009 N d'accord
010 H tous parlent euh spontanément
011 N ok

Extrait 1b (02:10 - 03:16)

001 N euh est-ce qu'entre les deux groupes euh:: t'as: senti une différence ↑
002 H mmh
003 N au niveau de l'ambiance
004 H ++ n::
005 N non ↑
006 H non
007 N d'accord + parc'que:: est-ce que euh:: par contre dans les groupes ↑ tu as eu l'impression
qu'il y avait p't-être des personnes ↑ euh qui qui prenaient un peu euh
008 H ah::
009 N le leadership
010 H mmh
011 N ou 'fin tu sais un peu qui étaient
012 H oui le groupe de Ivan et Louae
013 N ouais
014 H c'était un peu comme ça
015 N d'accord
016 H oui
017 N qui était peut-être plus présents ↑ dans::
018 H oui
019 N d'accord ↑
020 H oui + par contre le groupe de Hanin euh Sal... euh Hanin euh Mohamed Adam ↑
021 N oui ↑
022 H personne a été plus:::
023 N d'accord ++ ok
024 H actif que l'autre

Extrait 1c (03:17 – 04:35)

001	N	est-ce que euh::: + 'fin comment tu di- + tu décrirais mon attitude par rapport à ce que les étudiants en fait euh: à la façon dont agissaient les étudiants ↑
002	H	+ oui t'étais + mmh + un peu sévère (<u>rires</u>)
003	N	<u>mmh</u> ↑
004	H	et très sérieux et:: + aussi +++ (4 secondes) très doux
005	N	d'accord donc les deux à la fois ↑
006	H	mmh
007	N	ok + et:: dans:: est-ce que t'as vu différentes situations ↑ euh:: dans lesquelles bah j'étais plutôt sérieuse ↑ qu'est-ce qui peut expliquer que j'étais sérieuse ou au contraire qu'est-ce qui peut expliquer que j'étais plus douce ↑ + est-ce que c'était:::
008	H	oui douce comme quand faire le cours t'étais doux
009	N	d'accord
010	H	mais:: si quelqu'un + sort (<u>rires</u>)
011	N	ouais
012	H	du <u>cours</u>
013	N	<u>ouais d'accord</u>
014	H	<u>t'étais sévère</u>
015	N	là c'était un peu plus euh: d'accord + ok + <u>mmh</u>
016	H	<u>mmh</u> pour le climat de classe
017	N	oui
018	H	c'était pas du tout calme + c'était toujours toujours libre ↓ + y a des paro:les des partici+pants↑
019	N	ouais ↑ beaucoup de participation ↑ et quand tu dis que c'était pas calme ou que j'étais très sérieuse et même sévère ↑ euh:: est-ce que c'est négatif ↑ est-ce que <u>c'est positif pour toi</u> ↑
020	H	<u>pour moi c'est positif</u>
021	N	<u>d'accord</u>
022	H	<u>TRES positif</u>

Extrait 1d (05:15 – 06:10) : à propos de la place des langues dans la classe

001	N	est-ce que ↑ tu as repéré ↑ + différents MOMENTS dans lesquels c'était utilisé ↑
002	H	oui les les les Syriens ils ont beaucoup parlé <u>arabe</u>
003	N	<u>oui</u>
004	H	et David aussi il parle beaucoup d'autres langues
005	N	oui
006	H	j'ai vu
007	N	oui
008	H	et: et TOI ↑ + t'as essayé dans la phonétique
009	N	mmh
010	H	t'as essayé de dire en Russie ↑ une une fois j'ai écouté en Russie peut-être comme ça mais pas nous et:: et anglais ↑ +±
011	N	<u>anglais p't-être un peu moins</u> <u>oui en effet</u>
012	H	<u>oui oui</u>
013	N	et: est-ce que euh::: ces langues ↑ quand elles étaient utilisées c'était pour quoi c'était pour la traduction ↑ tu parlais de la phonétique ↑ est-ce que sinon c'était des discussions entre les étudiants ↑ c'était::: ↑ un peu tout ça ↑
014	H	oui les deux
015	N	d'accord
016	H	mais plus dis <u>discussion</u>

Extrait 1e (06:58 – 09:12)

- 001 N si on continue sur ce climat de classe euh: + tu disais que j'étais parfois sévère: ou des fois plus douce ↑ euh comment est-ce que tu qualifierais comment est-ce que tu décrirais la relation entre:: euh l- entre moi et les étudiants ↑ + comment est-ce que:: ++
- 002 H euh hum des: des amis
- 003 N des amis ↑
- 004 H mmh
- 005 N ok + ça marche + et justement est-ce que tu penses que::
- 006 H et c'est
- 007 N tu penses que ça peut être PROBLEMATIQUE ↑ ou pas ↓ est-ce que a des moments ça a pu poser un problème ↑
- 008 H +++ mmh ++ moi je sais que les syriens ils sont difficiles (*rires*)
- 009 N mmh ↑
- 010 H +++ XX c'est-à-dire + ils sont comme ça avec toi et avec d'autres professeurs je suis sûre que ils sont beaucoup dynamiques et ça ++ (*en murmurant*) problématique ↑ mmh
- 011 N est-ce que tu penses qu'à des moments euh le fait que finalement je sois:: 'fin
- 012 H oui
- 013 N tu dis que voilà c'était plus une relation entre amis ↑ et finalement est-ce que:: MOI en tant que:: qu'enseignante ↑
- 014 H c'est pas une problématique mais c'est plus difficile pour toi
- 015 N d'accord
- 016 H mais c'est pas un problème
- 017 N en fait + en étant euh: peut-être + TROP amicale avec eux j'me suis finalement créé des difficultés
- 018 H mmh
- 019 N parc'que je jouais pas assez le rôle de l'enseignante ↑ c'est ça ↑
- 020 H ++ parfois tu joues très très bien le: le rôle d'enseignante mais:: il reste encore la relation amicale
- 021 N et est-ce que ça euh::
- 022 H MAIS toujours très bien le rôle d'enseignante
- 023 N d'accord + ok + et est-ce que ça ↑ +++ tu arriverais peut-être à voir à quoi c'était dû ↑ + pourquoi::
- 024 H l'âge
- 025 N d'accord + vraiment c'est le premier ok qui te vient
- 026 H mmmh même si tu si tu joues le rôle d'enseignante même si tu es très sévère mais dans leur tête
- 027 N oui
- 028 H (*rires*)
- 029 N oui on a le même âge
- 030 H oui (rires)

Extrait 1f (09:14 – 10:03)

- 001 N est-ce que ↑ euh: donc là tu tu parles d'amis ↑ est-ce que ↑ + au début des cours c'était comme ↑ ou est-ce que c'est avec le temps que c'est d'venu comme ça ↑ parce que t'as:: t'as observé des cours euh::
- 002 H mmh
- 003 N plutôt au début et à la fin ↑ est-ce que t'as vu une évolution ↑ dans cette relation entre les étudiants et moi ↓ + ou nan ça a toujours été comme ça ↓
- 004 H ++ mmh ++ à la fin mmh c'est plus:: ++ détendu
- 005 N ouais ↑
- 006 H oui + surtout parce que tu étais toujours toujours avec eux pour d'autres choses

007 N oui
 008 H pas seulement pour
 009 N d'accord
 010 H le cours
 011 N d'accord
 012 H c'est pourquoi ils étaient plus à l'aise + de plus en plus

Extrait 1g (10:07 – 10:54)

001 N est-ce que:: tu as vu des moments ou parce que là tu dis justement qu'on était amis donc finalement y a des moments où j'étais p't-être + PLUS: complètement dans le rôle euh: de:: d'enseignante ↑ est-ce que t'as vu des moments où euh justement les ETUDIANTS ils prenaient un peu ce rôle d'expert ↑ euh::: est-ce que t'en as: t'en as observé des moments comme ça ↑ ou pas ↓
 002 H + oui
 003 N ouais ↑
 004 H mmh
 005 N t'as des exemples en tête ↑ ou pas ↓
 006 H dans le: quand il y avait les contes
 007 N oui ↑
 008 H il y a par exemple Hanin qui t'a dit NON NON on va faire ça: moi je vais faire ça et lui il va faire ça
 009 N d'accord ok donc là c'était vraiment par rapport à
 010 H oui mais c'est très bien
 011 N d'accord + oui
 012 H c'est-à-dire ils sont actifs
 013 N oui ok + ça marche

Extrait 1h (16:10 – 17:24)

001 N donc t'avais aussi vu euh:: la pièce euh:: de théâtre ↑ et justement cette pièce de théâtre ↑ qu'est-ce que t'en as pensé par rapport au sujet qui avait été choisi ↑ par rapport + à c'qui a été fait ↑ qu'est-ce que:: t'en as pensé de manière globale
 002 H euh: c'était très bien mais je pense que ils peuvent faire + plus
 003 N d'accord + dans quel domaine ils peuvent faire plus ↑
 004 H euh:: ++ de jouER
 005 N d'accord
 006 H c'était c'est-à-d- chacun joue VRAIMENT un rôle
 007 N mmh ↑
 008 H parce que il n'y avait pas:: mmh: comment dire ↑ le docteur ou l- comme ça ils étaient par groupes
 009 N mmh ↑
 010 H et:: ils ont parlé + très peu
 011 N d'accord
 012 H oui ils: ils peuvent faire plus
 013 N d'accord + au niveau de la prise de parole
 014 H mmh
 015 N ok ça marche ↓ et:: mmh: par rapport au sujet qui avait été choisi ↑ est-ce que euh:: c- c'est pour là aussi que j'parlais d'implication personnelle ↑ est-ce que tu as: eu l'impression ↑ qu'à travers la pièce de théâtre ↑ ils essayaient de: de transmettre quelque chose ↑ de dire quelque chose ↑
 016 H oui oui clair

Extrait 1i (18:20 – 19:27)

- 001 N justement j'ai essayé de varier un peu euh: les modalités de travail de faire en groupe classe euh: de faire euh plus par petits groupes ↑ j'ai jamais vraiment euh: fais euh des modalités individuelles ↑ euh sauf pour les activités de phonétique où finalement euh + ils le faisaient euh tout seul et APRES on on corrigeait en groupe ↑ est-ce qu'au niveau de l'attitude des étudiants ↑ tu penses que ça eu un impact ou pas ↓ le fait que finalement on fasse quasiment que des activités de groupe
- 002 H non parce que + ils étaient entre eux très:: corre- +++ coopé-...↑
- 003 N coopératifs ↑
- 004 H oui
- 005 N d'accord + donc finalement euh:: + l- est-ce que le fait qu'ils se connaissaient déjà ↑
- 006 H oui
- 007 N peut-être ↑ ça a :: ça a aidé ↑ ça a...↑
- 008 H pas seulement parce que ils connaissaient déjà mais parce que c'est un travail de groupe et à la fin ils vont présenter ça devant tous c'est pourquoi ils étaient:: +
- 009 N d'accord
- 010 H mmh
- 011 N encore plus:: soudés ↑
- 012 H mmh
- 013 N d'accord

Extrait 1j (20:02 – 21:09)

- 001 N est-ce que tu as vu des situations ↑ euh: dans lesquelles euh: j'demandais aux étudiants euh de faire une activité: ou de de discuter sur un sujet ↑ et y en a ↑ est-ce que y en a ↑ qui ont REFUSÉ en fait de prendre la parole ↑ ou de travailler ↓ est-ce que t'as vu des situations comme ça
- 002 H OUI mais::: je pense que c'est personnel
- 003 N d'accord
- 004 H c'est:: ça dépend à leur personnalité
- 005 N d'accord
- 006 H comme Louae
- 007 N d'accord Louae c- parce que tu: c'était quoi euh: tu t'souviens du::
- 008 H euh: je sais pas quoi il a dit euh non moi je ne + VEUX pas faire ça mais avec moi il fait ça (*rires*)
- 009 N d'accord + donc en fait il s'est+ bloqué ↑ c'est ça ↑
- 010 H ou il ne peut il ne VEUT pas faire ça
- 011 N d'accord ok hum:: donc là c'est vraiment euh dû au caractère ↑ c'est pas parc'que j'leur avais demandé des choses EST-CE QUE ↑ c'était ça ça pouvait être ça ↑ c'était trop difficile ce que je leur demandais ↑
- 012 H non non
- 013 N donc c'était plus:: en fonction des personnes
- 014 H oui

Extrait 1k (21:19 – 22:40)

- 001 N est-ce que tu trouves que dans la classe y a eu beaucoup de bavardages ↑ ou pas ↓
- 002 H mmh:: oui
- 003 N d'accord et mmh: est-ce que euh: j'les ai trop laissés faire ↑ + est-ce que j'aurais dû être un peu plus stricte ↑ ou pas ↓ +++ (6 secondes) est-ce que j'aurais plus dû leur dire euh: bon maintenant on arrête ↑ d'ailleurs comment est-ce que je réagissais quand y avait des bavardages ↑

004 H oui était comme ça euh arrêtez:: euh at- attention mais pas tout le temps
 005 N d'accord + et:: + qu'est-ce qui fait que::
 006 H tu les + tu les laisses très très::: (*rires*)
 007 N ouais ↑ quand ça devient trop ↑
 008 H OUI:: quand ça devient trop tu ++ es sévère
 009 N et tu penses que j'aurais dû les arrêter avant ↑
 010 H + non
 011 N d'accord ↓ leur laisser quand même un peu de :
 012 H oui + pour moi c'est comme ça ↓ j'aime leur laisser parce + mmh ++ c'est ↑ ils parlent dans leurs langues ↑
 013 N mmh + 'fin pas forcément des fois y avait aussi des bavardages en français ou
 014 H oui si en français oui

Extrait 11 (22:40 – 23:44)

001 N est-ce que:: t'as des choses à ajouter ↑ euh: ou pas ↓
 002 H (*rires*)
 003 N sur euh + de manière globale
 004 H +++ (8 secondes) ta voix est très haute c'est très bien pour eux
 005 N j'parlais fort ↑
 006 H oui
 007 N d'accord ↓
 008 H + et ça ça attire l'attention + c'est-à-dire + ta voix dire dit que je suis sévère
 009 N d'accord ↑
 010 H même t- (*rires*) même quand tu donnes le cours sans: comment dire + CRIER ↑ mais ta voix il y a l'air euh sévère (*rires*)
 011 N d'accord
 012 H ++ et:: j'ai déjà dit ça que il n'y avait pas une relation verticale c'est il était + (*geste signifiant que nous étions sur un plan d'égalité*)
 013 N d'accord
 014 H vous étiez + amis

Séance filmée du 26 février – 10 minutes 51

Extrait 2a (03:55 – 04:44) : Groupe 1, pendant la lecture du corpus menant à la séance de phonétique du jour.

001 N après↓
 002 David après c'est moi↑ (*en faisant passer la feuille de présence à Malika*)
 003 N oui
 004 David euh [ru] Pierre et Marie Curie
 005 Jafé non non
 006 N si si c'est ça↓ + on l'a fait: (*geste allant de haut en bas*) on l'a fait dans cet ordre-là en fait
 007 David on a commencé comme ça puis comme ça (*Saleh et David montrent à Jafé l'ordre de lecture sur sa feuille*)
 008 Jafé ah:::↑
 009 David donc c'est pour ça je continue comme ça
 010 N donc rue Pierre et Marie Curie

- 011 David Pierre et Marie Curie
- 012 N oui + est-ce que vous savez qui sont ces deux personnes
- 013 David ah oui ce sont:: euh: les CHImie↑
- 014 N ouais physique chimie↑
- 015 David euh qui sont physique chimie qui sont dé- découvrir
- 016 Saleh XXXX
- 017 David (*regarde Saleh*) les euh les radiations (*pointe avec son stylo*)
- 018 N OUI c'est ça (*efface le tableau*)
- 019 David elle est d'origine Pologn- + -onaise et ils travaillent en France
- 020 N parfait + (*se retourne vers les étudiants*) toutes les informations
- 021 Saleh il y a des universités
- 022 N (*acquiesce d'un mouvement de tête*)
- 023 Saleh Paris:: Paris 6
- 024 N oui oui oui voilà y a des universités qui portent leur nom souvent c'est
- 025 Saleh oui c'est ça
- 026 N des laboratoires euh : tiens merci (*recupère la feuille de présence que lui tend Mohmmad et va la poser sur une table*) ou des universités en SCIENCES↑ qui peuvent porter ce nom justement parce que c'était des SCIENTifiques

Extrait 2b (32:31 – 34:27) : Groupe 1, pendant la mise en commun de l'activité phonétique à partir du plan du campus universitaire

- 001 N et pour le [u]↑ maint'nant
- 002 Jafé [u] hum qu'est-ce qu'on a dit↑
- 003 Am résidence ouest (*discussions dans le fond*)
(*Naïs efface le tableau et Salomão et Saleh discutent à propos de ce qu'ils ont écrit*)
- 004 N la résidence ouest↑
- 005 Mohmmad résidence ouest (*en montrant à Naïs où la résidence se situe sur la carte*)
(*Khaoula et Moutasem discutent entre eux*)
- 006 N oui la résidence OUEst celui-là (*en écrivant au tableau*) vous êtes plusieurs à l'avoir trouvé
- 007 Jafé C-4
- 008 Naïs (*toujours en écrivant*) OUEST + vous savez c'que c'est l'ouest↑
- 009 As oui
- 010 Khaoula ouais
(*Moutasem lève la main puis fait un geste allant de haut en bas puis de gauche à droite en riant. Khaoula l'imité ensuite. Naïs les regarde et acquiesce. Salomão et Mohamed proposent aussi des gestes*)
- 011 As XXX
- 012 N c'est:...↑ (*fait le même geste que Moutasem et Khaoula. Rires partagés et Salomão tend son bras en direction de Moutasem et Khaoula*) ça nous aide beaucoup Moutasem merci (*en souriant*) donc c'est...↑
- 013 Khaoula non mais XXX
- 014 As XXX
- 015 David par exemple Paris c'est NORD
- 016 Mohamed c'est::
- 017 Sadik XXX
- 018 N (*fait un geste de la même pour arrêter les discussions*) alors + c'est c'qu'on appelle (*en écrivant au tableau*)
- 019 Mohamed les points cardinal ↑
- 020 N c'est ce qu'on appelle (*les bavardages cessent*) UN POINT car-di-nal↓

021	Mohamed	cardinal
022	Khaoula	et y a est
023	N	et donc c'est NORD ↑
024	Khaoula	<u>et Est</u>
025	Salomão	(<i>en faisant un signe allant du haut vers le bas</i>) sud
026	N	EST ↑
027	Khaoula	<u>Ouest Sud</u>
028	Moutasem	<u>Est</u>
029	N	<u>Sud</u>
030	Khaoula	<u>Sud et ouest</u>
031	Nais	OUEST + d'accord↑ (<i>en se tournant vers les étudiants</i>) se sont les points cardINAUX voilà+ et au pluriel ce s'ra les points +
032	Khaoula	*XXX* (<i>s'adresse à Moutasem en arabe</i>)
033	N	<u>cardinaux</u>
034	Moutasem	*XXX* (<i>en arabe</i>)
035	N	(<i>bruits de feuilles</i>) voilà (<i>se relève</i>) ++
036	Moutasem	[busølø]
037	N	la BOUSSOLE (<i>sourit</i>) ouais une boussole (<i>écrit le mot au tableau</i>) c'est avec une boussole que: voilà ça va nous donner le nord à chaque fois↓ donc c'est UNE + BOUSSOLE
038	Moutasem	(<i>Khaoula chuchote avec Moutasem qui acquiesce</i>) [busl] [busl] (<i>Khaoula s'adresse à Saleh en souriant</i>)
039	N	voilà ++ bah même là on trouve le [y] et le [u]
040	Moutasem	c'est la même en arabe
041	N	(<i>se retourne vers Moutasem</i>) BOUSsole <u>oui</u> ↑
042	Am	<u>XXX</u>
043	Moutasem	en arabe [busl]
044	David	<u>ah oui</u> ↑
045	Moutasem	(<i>en se tournant vers David</i>) <u>mmh</u>
046	N	<u>d'accord beh tu vois</u> ↑ ++ (<i>nombreuses interventions. Khaoula parle en arabe à Saleh</i>)
047	David	[kompas]↑
048	N	nan ça c'est en anglais + un COM-PAS en français
049	David	<u>c'est</u> quelque chose pour euh: (<i>fait pivoter son index et son majeur pour imiter un compas</i>)
050	N	(<i>en reproduisant le geste</i>) c'est ça <u>c'est un</u> outil
051	Khaoula	AH:::
052	N	pour faire des ronds + des cercles
053	David	ah oui
054	N	d'accord↑ donc c'est pas pareil + c'est bon↑
055	Khaoula	ouais
056	Am	oui
057	Am	oui

Extrait 2c (34:29 – 34:48) : Groupe 1, suite de l'extrait 2b

001	N	vous m'en donnez d'autres euh: en [u] sur le plan↑
002	Khaoula	gymnase de l'île d'amour
003	Jafé	(<i>en regardant Khaoula</i>) euh:: l'île d'amour
004	N	l'île d'amour oui (<i>se retourne pour écrire</i>)
005	Khaoula	(<i>à Jafé, sur un ton sec</i>) euh: et c'est mon tour hein

006	David	<u>c'est pas grave</u>
007	Khaoula	c'est mon tour et c'est ma phrase aussi
008	Salomão	ah bon↑ qui c'est qui a voté↑
009	N	(<i>en se retournant vers Khaoula</i>) ouais mais c'est MON cours donc je prends quand même (<i>sourire</i>)
010	Khaoula	(<i>plus doucement</i>) ouais mais <u>eux XXX</u>
011	Jafé	<u>en F-X</u>
012	N	mais non t- vous l'avez tous dit c'est 'fin c'est très bien hein

Extrait 2d (23:35 – 24:09) : Groupe 1, pendant le travail phonétique à partir de la comptine

« Une poule sur un mur »

		(<i>brouhaha ambient et grandissant pendant tout le début de l'extrait</i>)
001	David	mais picore + pi-co-re c'est euh: la même comme euh piquer↑
002	N	nan + picorer (<i>en faisant le geste de la main</i>) c'est vraiment la poule qui picore
003	David	JUSTE la poule
004	N	(<i>en haussant les épaules</i>) ouais alors que piquer ça peut être beh: (<i>en se tapotant le bras avec l'index</i>) une aiguille qui pique quelque chose de pointu qui pique (<i>regarde Moutasem qui parle avec Khaoula, Saleh et Mohmmad</i>) vous écoutez↑ ou pas parc'que là j'vous entends tous parler partout dans tous les sens et j'essaie de me concentrer et à expliquer des choses
005	Mohmmad	XXX (<i>en montrant Jafé</i>)
006	N	nan mais TOUT LE MONDE parle + nan mais je l'sais euh Mohmmad merci j'entends quand même hein + justement j'entends TROP de bruit (<i>rires partagés</i>)

Extrait 2e (25:26 – 25:56) : Groupe 1, brainstorming à partir de l'expression « simple comme bonjour » lors de l'atelier interculturel sur les salutations dans le monde.

001	Salomão	quand on dit↑ être simple comme colombe
002	N	être euh↑
003	Salomão	simple comme colombe
004	N	nan ça s'dit pas ça↓ + être blanc comme une colombe <u>XX</u>
005	Salomão	<u>non::</u> simple comme colombe + les colombes sont simples
006	N	non ça ça s'dit pas + 'fin non <u>en fr-</u>
007	Salomão	<u>XX</u> #j'ai déjà# entendu ça <u>non↑</u>
008	N	<u>ça m'</u> dit rien du tout
009	Salomão	ah bon↑ SIMPLE COMME COLOMBE↑
010	N	(<i>fait non de la tête</i>) + ça m'dit rien du tout
011	Salomão	AH BON↑
012	N	BAH NON ÇA M'DIT RIEN
013	Salomão	non mais <u>XX</u>
014	N	MAIS ÇA ARRIVE HEIN (<i>rires d'étudiants</i>) je ne suis pas censée tout savoir non plus
015	Salomão	non <u>mais c'est</u>
016	N	non mais j'l'ai jamais entendue cette expression + 'fin
017	Salomão	#parce que# les colombes sont très simples (<i>rires d'étudiants</i>)
018	N	voilà

Extrait 2f (28:50 –30:03) : Groupe 1, pendant l'atelier interculturel lors d'une discussion sur le nombre de bises, avant de présenter le site combiendebises.com

- 001 N finalement c'est pas aussi simple que ça
- 002 Moutasem à Grenoble deux
- 003 Mohamed mais + mais la plupart en France deux OU trois
- 004 N non mais c'est encore plus compliqué qu'ça
- 005 Mohamed mmh
- 006 N (*en écho*) c'est un peu plus compliqué qu'ça
- 007 Mohamed Grenoble euh: Grenoble euh trois↑ deux ou trois
- 008 N la bise + c'est TELLEMENT compliqué + 'fin moi j'veis vous donner un:: une expérience + personnelle↑ c'est que + moi j'ai grandi + plutôt dans l'nord de la France
- 009 Mohamed mmh
- 010 N + et on s'faisait + deux bises on commençait là (*tend la joue droite*)
- 011 Khaoula nous quatre
- 012 N et mes grands-parents + ils habitent dans l'sud +
- 013 Mohamed mmh
- 014 N et ils en font trois (*en faisant trois avec les doigts*) + et à chaque fois que j'veis les voir moi j'fais (*fait deux bises*) + et j'm'arrête↑
- 015 Saleh #l'autre# (*fait un signe vers la droite*)
- 016 Khaoula ouais:: oui ça arrive à chaque fois
- 017 Am oui c'est vrai
- 018 N alors du coup moi j'reviens et ils s'enlèvent et alors voilà c'est hyper compliqué tout l'temps de s'faire la bise↓ (*va chercher son ordinateur*)
- 019 Jafé moi j'aime pas
- 020 N et c'est TELLEMENT compliqué en France↑ (*discussions parallèles*) parce que c'est pareil y en a qui commencent comme ça (*tend la joue droite*)
- 021 Khaoula oui c'est vrai
- 022 N et y en a qui commencent comme ça (*tend la joue gauche*)
- 023 As oui oui
- 024 N donc + si vous vous r'trouvez avec quelqu'un qui commence du même côté que vous ça va↑
- 025 Khaoula oui c'est bon
- 026 N mais si arrivez avec quelqu'un qui commence pas du même côté (*Khaoula éclate de rire. Naïs fait semblant de faire la bise et met sa main devant elle pour imiter la tête de quelqu'un qui arriverait en face*) et bah vous pouvez vous faire voilà les deux en même temps
(*nombreux rires partagés puis brouhaha en raison des différents souvenirs d'étudiants qui émergent*)
et ça peut être très gênant↑ (*cherche sur son ordinateur et laisse parler les étudiants*)
ça vous est déjà arrivé ça↑
- 027 Khaoula ouais
- 028 Ams oui
- 029 Jafé dans la famille #où je suis#

Extrait 2g (36:57 – 37:56) : Groupe 1, toujours pendant la discussion sur la bise, David partage son expérience avec le groupe, en écho à celle de Jafé qui trouvait bizarre de ce faire la bise entre homme.

- 001 N toi tu levais la main David↑
- 002 David ah oui j'ai-je voudrais dire que par exemple en Russie y a pas de tradition de biser [bizer]↑ (*Moutasem acquiesce*)

003	N	d'accord↑
004	David	niveau zéro euh: pas de personnes qui bisent
005	N	mmh (<i>s'accroupit pour écrire « faire la bise » au tableau</i>)
006	David	juste (<i>rire</i>) mère et femmes
007	N	d'accord + donc c'est en famille↑
008	David	oui
009	N	et entre femmes↓
010	David	oui et quand je:: j'ai visité l'Arménie la première fois↑ + c'est mon pays d'origine (<i>rire</i>)
011	N	mmh
012	David	euh:: nous sommes dans un groupe↑ de cinq + gens↑ de: <u>d'Arménie</u>
013	N	<u>d'accord↑</u>
014	David	et: il est venu un autre groupe de cinq gens + c'est la PREMIERE fois que j'ai visité l'Arménie et ils ont commencé de biser (<i>imite des gens se faisant bruyamment la bise ce qui déclenche de quelques rires</i>) [di] hommes + dix hommes qui bisent (<i>refait son imitation bruyante, ce qui déclenche de nombreux rires. Naïs se retourne au tableau pour souligner « faire la bise ». Les étudiants rient et parlent entre eux de la situation</i>) #en France aussi#
015	N	(<i>se relève et se tourne vers les étudiants</i>) d'accord ça t'a fait bizarre euh: + de FAIRE la bise (<i>en montrant le tableau</i>) ouais mais c'est vrai qu'y a des pays dans lesquels ils ont des façons complètement différentes de se faire la bise
016	As	oui
017	N	de se de se SALUER

Extrait 2h (01:26 – 01:44) : Groupe 1, pendant l'atelier interculturel, alors que Mohamed a pris la parole, Khaoula parle fort en arabe.

001	N	Khaoula si ça t'intéresse pas tu sors ++ et si t'as ENVIE de participer↑ c'qui est très bien↑ participe avec tout le monde + parc'que je suis SÛRE que t'as des trucs intéressants à dire
002	Khaoula	oui
003	N	mais:: y en a que trois ou quatre qui te comprennent ++ merci (<i>se tourne vers Mohamed pour lui donner à nouveau la parole</i>)

Extrait 2i (00:01 – 01:37) : Groupe 2, pendant l'atelier sur la bise, alors que je leur montre le site combiendebises.com.

001	N	(<i>accroupie et entourée par les quatre étudiants</i>) et donc on a une grande carte de la France↓ vous arrivez <u>tous à voir là↑</u>
002	Afs	oui
003	N	et donc on a une grande carte de la France avec euh TOUTES les régions qui sont bien représentées et donc là par exemple si on va ++ dans l'38↑ + à Grenoble on voit que 94% des gens ont dit qu'ils faisaient DEUX bises + voilà et que euh: ils font ils ont plutôt tendance à faire ça (<i>tend la joue droite puis la gauche</i>) à partir à gauche (<i>Leona fait le geste</i>) d'accord↑ y a des régions↑(<i>en chuchotant</i>) j'en avais vu une + c'était fou ++ c'était celle-là j'crois ++ alors ça c'est ce qu'ils appellent les terres AUSTRALES + et antarctique + donc ça en fait c'est plutôt euh + bah tout ce qui est vers Madagascar et pôle sud↑ bon là y a pas beaucoup de gens qui ont voté hein↓ + mais eux ils disent qu'ils en font CINQ (<i>réactions de surprise de la part des étudiants</i>) CINQ BISES
004	Jaclina	eh c'est trop↑ c'est c'est déjà trop (<i>fait cinq bises en comptant</i>) un deux <u>trois quatre cinq</u>
005	N	<u>bah y en a pour qui deux</u> c'est déjà trop↑ + y a des régions où ils en font qu'une +
006	Leona	où↑

007 N alors exactement je sais plus mais (*regarde la carte sur son ordinateur*) non là ils en font deux + mais bon de manière générale c'est plutôt deux mais voilà par exemple moi j'ai grandi ici (*en montrant sur la carte*)

008 Jaclina ouais↑

009 N bah là tu vois + ils sont pas tout à fait d'accord + c'est 42% une bise et 42% deux bises↓ moi j'ai toujours connu deux + et mes grands-parents qui sont ici (*en montrant sur la carte puis en cliquant dessus*) + eux ++ hop + ils en font trois↓

010 Jaclina ah↑ oh la la

011 N voilà comme tu dis

Extrait 2j (19:18 – 20:57) : Groupe 2, alors que l'on parle des salutations dans le monde, la discussion dévie sur les signes qui ne veulent pas dire la même chose en fonction des cultures.

En effet, dans les îles Marshall, pour se saluer, il faut soulever un sourcil.

001 N voilà donc ça c'est d'autres façons de se saluer hein et c'est vrai qu'il y a certains gestes + qu'on va pas + analyser de la même façon en fonction de la culture dont on vient

002 Jaclina ouais

003 N par exemple moi justement quelqu'un qui me qui fronce les sourcils (*fronce les sourcils*)

004 Leona mmh

005 N y a une expression pour ça froncer les sourcils + moi quand j'étais p'tite si je voyais mes parents qui faisaient ça j'me disais mmh c'est qu'j'ai fait une bêtise et qu'ils sont pas très contents

006 Leona oui

007 N c'est ça + alors que là c'est juste une façon de se dire bonjour↓ est-ce que y a des gestes comme ça↑ dans votre culture↑ ou quand vous êtes arrivés en France c'était beh les mêmes gestes↑ + mais qui ne voulaient pas dire la même chose ++ est-ce que vous comprenez euh

008 Abdalhakeem bien sûr

009 Leona oui oui

010 Jaclina nous quand on fait ça (*pouce tendu*) on veut dire bonjour à quelqu'un ou on peut dire au revoir

011 N d'accord

012 Jaclina comme ça

013 N alors qu'en France...↑ ++ ça veut dire plusieurs choses

014 Leona c'est d'accord↑

015 N ça va ça peut être d'accord

016 Jaclina (*avec le pouce tendu*) pour ça va on peut dire aussi

017 Abdalhakeem d'accord oui

018 N d'accord↓ ok + (*en faisant le même geste que Jaclina*) ça ça peut être pour dire euh: ah d'accord ou C'EST BIEN et y a une expression aussi c'est faire du stop + vous savez c'que c'est faire du stop↑ (*en écrivant au tableau. Jaclina reprend le geste*)

019 Jaclina ouais

020 Leona [aoto]stop↑

021 Tamara mmh

022 N c'est ça

023 Jaclina (*en s'adressant à Leona*) t'as déjà fait↑ moi je connais ouais (*en faisant semblant de faire du stop*)

024 Leona non j'ai pas fait

025 N et pour faire du stop les gens et bah ils ont soit euh un petit carton avec la ville où ils veulent aller

026 Leona oui oui

027	N	et puis sinon ils font comme ça (<i>en faisant le geste, bras tendu</i>) + donc toi ce geste c'est pour dire bonjour (<i>en s'adressant à Jaclina</i>)
028	Jaclina	ouais chez nous c'est comme ça qu'on dit (<i>main tendue s'agite de haut en bas</i>) pour le stop et quand je suis arrivée un jour je savais pas je faisais du stop comme ça et (<i>fait « coucou » avec la main</i>) y a des gens qui pensaient que je euh:: saluais↑
029	N	ah bah oui d'accord
030	Jaclina	#c'est c'est quoi↑ ça#
031	N	(<i>rire</i>) bah c'est vrai que nous c'est vrai que ça c'est pour dire bonjour (<i>en faisant le geste</i>)
032	Jaclina	non mais moi j'faisais comme ça c'est pas comme ça (<i>refait les deux gestes pour montrer la différence</i>)
033	N	c'est vrai
034	Jaclina	parce que ouais auss- aussi chez nous on peut dire au revoir mais moi je faisais comme ça (<i>refait à nouveau les deux gestes</i>)
035	N	et ouais mais c'est vrai que ça y ressemble
036	Jaclina	ouais

Séance enregistrée du 23 avril – 12 minutes 16

Extrait 3a (01:09 – 02:05) : groupe classe complet, intervention avec Emile Ouedraogo.

Dernier cours pour mettre au point la chanson et la pièce de théâtre.

001	N	en attendant qu'Emile finisse de recopier↑ vous vous souv- est-ce que: y en a qui: étaient absents↑ euh au dernier cours euh où on avait travaillé sur tout ça↑ ou pas↓
002	Am	euh::
003	N	David↑ mais j'crois qu'c'est <u>tout</u> :
004	Mohmmad	moi j'ai s- je suis parti
005	N	OUI ok + euh: donc vous vous souvenez on avait fait euh: euh on avait séparé euh les deux groupes↑ et l'idée c'était la thématique culturelle + la RENCONTRE↑ l'échange + et euh:: et donc on on s'était quittés un peu euh pas fâchés mais presque↑ parce que finalement la pièce de théâtre ne convenait pas à tout l'monde d'accord↑ vous vous souvenez↑ donc moi j'en ai rediscuté avec Hanin et Ivan parce que j'lai ai croisés↑ + y a des idées pour faire en sorte que ça convienne un peu mieux↑ + mais il faut en discuter tous ensembles + d'accord↑
006	Louae	faut qu'on discute
007	N	faut qu'on discute ouais

Extrait 3b (22:14 – 27:24) : groupe classe complet, avec Emile Ouedraogo. Le travail sur la réécriture de la chanson par les étudiants peine à démarrer.

001	Ivan	on partage des idées on ++
002	N	l'idée c'est soit d'voir↓ quelles sont les phrases + entre celles-ci celles qui sont ici et celles qui sont là↑ quelles sont les phrases qui peuvent aller avec le premier couplet↑ ou alors de voir + quelles phrases ici et là peuvent aller ENSEMBLE aussi↓ parce que y en a qui vont être + peut-être + PLUS COHERENTES ensemble (<i>en chantant</i>) ensemble s-
003	Af	
004	N	parce qu'est-ce que y en a que vous pouvez imaginer euh ++ mettre en lien↑ +++ (13 secondes)
005	Ivan	on a trois refrains↑
006	N	ouais + donc y a: trois possibilités ++
007	Ivan	c'est quoi les trois refrains↑
008	N	les refrains↑ ça va être ça + ça et avec une phrase ici et une phrase là en plus↓
009	Ivan	#ah d'accord#

010 N les refrains ils font quatre euh: quatre VERS

011 Ivan mmh

012 N là on a le un deux qui revient à chaque fois↑ et après le trois et quatre il faut choisir ici

013 Ivan mmh +++ (13 secondes. Quelques discussions de fond en arabe)

014 Emile le premier couplet: + et: le début du refrain du premier refrain + donc y a plus que deux phrases à compléter là↓ et le premier c'est fini + à vous +++

015 Ivan (marmonne les paroles écrites au tableau) +++

016 Emile (en s'adressant à Jaclina) en plus c'est toi qui vas chanter +++ (8 secondes pendant lesquelles les discussions continuent)

017 N (à Jaclina) tu te souviens plus de la mélodie↑ + tu te souviens plus de la mélodie↑

018 Jaclina #si si#

019 Caroline c'est un air connu↑ c'est quoi comme air↑
(observatrice)

020 Emile c'est:::

021 N Pablo Neruda par Jean Ferrat la complainte de Pablo Neruda

022 Emile ah peut-être qu'on devrait faire ça + réécouter le chant + c'est ça

023 N après on peut essayer de trouver une motivation aussi il FAUT qu'on ait fini ce soir↓ tant qu'on n'a pas fini on reste ensemble (rires et réactions d'étudiants) ça peut être une façon de se motiver

024 Louae on va dormir ici

025 As XX

026 N oui↑

027 Jaclina (parle tout bas pendant que d'autres étudiants bavardent) ensemble nos sœurs et frères et XXX

028 N ouais↑ j'suis assez d'accord avec toi

029 Jaclina ça marche et ensemble sans frontières aussi ça marche

030 N ouais↑

031 Jaclina XXX

032 N ouais +++ (bruit d'hélicoptère) parle plus fort parce que les autres ils t'écoutent pas du tout + Jaclina vas-y + tu veux qu'j'le dise↑

033 A ? non mais c'est bon #on écoute#

034 N vas-y

035 Jaclina moi l'idée quand on parle du lien + quand on parle du lien ça c'est XXX comme ça et moi j'trouve que ensemble nous sœurs et frères ça marche et le premier refrain ensemble et sans frontières parce qu'on vient chacun hum de: de son côté après c'est comme si on a plus les barrières on va #grandir# entre nous alors je trouve que les deux phrases ça marche euh

036 N ouais

037 Jaclina mais je sais pas c'est mon idée là

038 N et du coup par exemple si on choisissait celle-là ensemble sans frontières↑ avec laquelle 'fin celle-là ou celle-là on pourrait l'associer à laquelle ici↑

039 Jaclina là je vois rien

040 Emile (rires)

041 N si on s'dit c'est l'premier refrain↑

042 A ? on chante XX↑

043 N ensemble on chante et on danse ou on rit on pense↑

044 As mmh

045 N le deuxième c'est ensemble + c'est maint'nant que tout commence + ensemble on représente la confiance↑ ensemble on a plus de chance + si on s'dit qu'c'est l'premier refrain peut-être l'idée que tout commence↑

046 Am tout commence

047	N	c'est logique ++ et dans ce cas ici↑ on choisirait lequel↓ sœurs et frères ou sans frontières↓ est-ce qu'on dit ensemble nos sœurs et frères↑ ensemble maintenant tout commence↑ ou ensemble sans frontières c'est maintenant que tout commence↑
048	Khaoula	ensemble sans frontières
049	Ivan	ens- ensemble <u>sans frontières</u> ↑
050	Jaclina	<u>on laisse frontières</u>
051	Ivan	y a combien de syllabes↑
052	N	en-sem-ble-sans-fon-tières↑ + ça peut faire six + <u>ça dépend comment tu l'dis</u>
053	Emile	<u>on est + ouais</u> c'est sûr que tout c'qui est noté là c'est: entre six sept huit + ensemble + sans + frontières ouais six ou hu- six ou sept
054	Ivan	sans frontières (9 secondes avec des bruits de fond) ensemble + supprimons les frontières +++
055	N	(compte les syllabes sur ses doigts) j'fais comme toi euh (rires) pour essayer d'voir
056	Af	ouais
057	N	j'fais la: j'fais la même technique

Extrait 3c (29:09 – 31:04) : groupe classe complet, avec Emile Ouedraogo. Travail sur la réécriture de la chanson par les étudiants. Durant tout l'extrait la Complainte de Pablo Neruda de Jean Ferrat joue en fond.

001	N	(en chantant) <u>comment voir comment faire</u>
002	Emile	(en chantant) <u>comment voir[ø] comme faire</u> quand on croit à nos différences
003	N	(en chantant) ensemble on chante on XXX c'est maint'nant que tout commence + (en parlant) IL F- (en chantant) comment faire quand on croit à nos différences ensembl[ø] sans frontières c'est maint'nant que tout commence (en parlant) <u>il faudrait</u>
004	Jaclina	<u>ouais est-ce que</u> ↑
005	N	ensembl[ø] sans frontières↑ + c'est maint'nant en fait c'est maint'Nant que tout commence ++ et du point de vue du rythme ça passe ++
006	Emile	c'est vrai qu'on était #beaucoup plus euh# c'est mainTENant
007	N	ouais mais l'oral on dit c'est maint'nant
008	Emile	ouais +++ (8 secondes avec la chanson en fond)
009	N	après si on veut faciliter ici↑ ++ (en chantant) comment voir comment faire quand on croit à nos différences ensembl'et sans frontières c'est maint'nant que tout commence (en parlant) ici pour faciliter au niveau de la prononciation on peut rajouter ensemble ET sans frontières plutôt qu'de dire EN-SEMB-LE sans frontières ensemble ET sans frontières c'est maint'nant que tout commence ++

Extrait 3d (01:00:07 – 01:01:30) : groupe classe complet, avec Emile Ouedraogo. David propose une idée pour la pièce de théâtre dans laquelle il présente différentes nationalités.

001	N	alors je vois où tu veux en venir par contre j'te coupe parce qu'en fait euh justement la:: la semaine où on avait commencé à parler de la pièce il avait été question justement de pas parler de culture en particulier
002	David	mmh
003	N	pour qu'en fait finalement ça s'adresse à tout l'monde
004	David	mmh
005	N	d'essayer de se dire + on dit pas ah bah là y a des syriens↑ si on reprend toute euh les nationalités↑ parce qu'à un moment y avait ça aussi de dire ah bah on va prendre TOUTES les cultures qu'il y a dans la classe↑ et on va dire ah beh là y a ça là y a ça là y a ça↓ + sauf que si on garde ce qu'il y a dans la classe↑ j'crois que la MOITIÉ quasiment c'est des Syriens↑

006 Khaoula oui
007 N et: y en qui sont bah par exemple tout seul Guinée euh Russie Arménie
008 David mmh
009 N voilà où y a qu'une seule personne + donc + du coup on s'était dit justement de pas créer de groupes comme ça↑
010 David mmh
011 N pour que ça s'adresse à plus de personnes et pour essayer de former des groupes peut-être euh voilà un peu plus euh + un peu plus libre
012 David XXX et sans nationalités des gens qui viennent euh
013 N ah oui c'est ça l'idée + c'est juste + en fait + la présence de l-
014 David et juste présenter QUELQU'UN qui va arriver
015 N oui voilà c'est cette idée
016 David #ah oui# d'accord
017 N c'est ça l'idée
018 David oui
019 N en fait ces groupes se rencontrent↑ + et:: justement ils apprennent à vivre ensemble + là c'est pas apprendre à vivre dans une nouvelle société↑ mais apprendre à vivre ENSEMBLE
020 David oui
021 Am mmh
022 N comme ça ça permet vraiment de rejoindre la chanson↑ euh qui a été euh validée euh juste à l'instant
023 As mmh ++
024 N donc du coup au niveau euh des: des traditions↑ y en a qui voulaient en parler↑ justement↓ + quels sont les éléments que vous voulez intégrer de cet- dans cette euh partie de la pièce.

Extrait 3e (01:06:34 – 01:10:26) : groupe classe complet, avec Emile Ouedraogo. Certains étudiants, menés par Ivan, proposent une pièce plus déjantée que celle prévue à l'origine et qu'Emile venait de qualifier de « très cliché ». La conversation dévie sur le sujet sensible du voyage pour arriver en France.

001 N le lieu c'est pareil justement euh: au début c'qui avait été proposé c'était #l'idée de rivière# de: d'obstacle à à: franchir↑ + euh finalement il a: a été abandonné↑
002 Af oui
003 Am mmh
004 N en fait↑ ++ c'est un peu comme pour les cultures on dit pas qu'il y a des gens d'une culture ou d'une autre comme là on dit pas qu'y a un lieu précis↓ + parc'que sinon on va s'dire POURQUOI ils ont choisi ce lieu↑ ++ et::
005 Louae QUI va dire ça↑
006 Emile euh
007 N bah dans l'public↑ parce que y a des gens qui vont venir vous voir euh Louae
008 E mmh
009 Louae bah oui mais: c'est un pièce de théâtre XX
010 N bah oui mais
011 Louae c'est pas une vraie histoire
012 N nan mais je sais qu'c'est pas une vraie histoire
013 Ivan on on dit pas le:: lieu par exemple on met les tables avec les gens qui travaillent dans une cafétéria par exemple
014 Saleh (parle fort en même temps qu'Ivan mais incompréhensible) quelque chose euh
015 Emile il faut pas oublier la la thématique de départ oui vas-y continue

016 N oui↑

017 Abdalhakeem une question + pour tout le monde + y a quelqu'un qui::

018 Emile (*s'adressant à Saleh*) t'as fini↑

019 Abdalhakeem qui a traversé les l- la:: rivière↑

020 Saleh oui j'ai fini

021 Emile ah ok ++

022 Abdalhakeem c'est pour TOUT LE MONDE + QUESTION + y a quelqu'un qui il a traversé la rivière↑

023 Jaclina mmh

024 Louae où ça↑ si XXX

025 Hadi (*au-dessus du bruit qui monte*) moi j'ai traversé la mer + pas la rivière

026 Hadi comment↑

027 Abdalhakeem la mer↑

028 Hadi les les on a traversé beaucoup plus grand de: de la rivière pas le::

029 Louae oui oui

030 Abdalhakeem [j]e demande [j]e demande si y a quelqu'un qui a déjà fait une histoire comme cela + qui a passé la mer ou la rivière

031 Louae ouais

032 Abdalhakeem vous

033 Louae oui

034 Abdalhakeem donc euh tu te rends compte

035 Louae je me rends compte + ouais

036 Abdalhakeem #on veut# pas ça se passe comment

037 Louae mais on n'a pas besoin de parler

038 Abdalhakeem (*le ton monte*) mais pour + les idées les idées on revoit des idées c'est tout

039 Louae oui je sais mais on a pas besoin de parler de quelque chose qu'il est passé avec nous

040 Abdalhakeem #on demande pas comment:# les horaires combien de semaines

041 Ivan mais j- je crois on a on a pas envie de raconter des choses passées

042 Saleh c'est ça

043 Ivan on a envie

044 Abdalhakeem alors il faut changer si on a pas[t]envie de raconter il FAUT changer

045 N et c'est pour ça justement l'idée de la rivière avait été abandonnée

046 Hadi #[b]arce que c'est pas avec euh dans::#

047 N et que on avait décidé finalement de pas partir dans quelque chose euh d'HYPER réaliste

048 Ivan mmh

049 N parce que euh: ça j'pense qu'on l'a: + bien compris↑ et: ce s'rait euh très mal placé d'notre part à Emile et moi ou même à + n'importe qui↑ de dire ah bah on veut pas qu'vous nous racontiez ce que vous avez vécu↑ parce que NOUS on vous raconte PAS ce qu'on a vécu avant et:

050 Louae #oui c'est bien oui#

051 N et on va pas vous FORCER à raconter des choses que vous n'avez pas envie d'dire

052 Louae bah oui c'est #quelque chose# personnel

053 N c'est pour ça↑ nan mais justement JUSTEMENT Louae

054 Hadi c'est des choses XX dix minutes y a pas: de temps pour le dire + il y a dix minutes

055 Abdalhakeem c'est une HISTOIRE + c'est intéressant + si c'est intéressant on on on v- on v- on va: raconter euh sans:: (*quelqu'un souffle longuement*) éléments qui ou quelque chose comme ça + c'est QUELQU'UN qui passé la [mjer] l'histoire de quelqu'un

056 N mais du coup (*bruit qui monte*) y a même plus besoin de parler de ça en fait euh: c'est pas qu'on a pas besoin de dire qu'il faut traverser la rivière tout ça↑ (*Hanin et Ivan parlent en arabe*) c'est juste que l'avantage du théâtre + c'est qu'on peut REPRESENTER des choses sans avoir à mettre des mots dessus

057	Abdalhakeem	mmh
058	Hadi	c'est bien
059	N	donc le fait finalement que vous vous retrou- 'fin que chacun arrive d'un côté d'la scène et qu'à la fin vous vous retrouviez TOUS + par exemple au milieu↑ bah rien qu'ça en fait
060	Louae	c'est mieux
061	N	ça permet d'dire des choses sans avoir à mettre de mots dessus donc y a pas besoin d'aller PLUS loin↑ j'pense d'en dire plus
062	Khaoula	ouais <u>en: en fait on: peut bouger</u>
063	N	<u>de dire là c'est une rivière</u> là c'est ça d'accord↑

Séance enregistrée du 9 mai – 11 minutes 47

Extrait 4a (09:00 – 11:23) : Groupe classe complet. Pendant un point sur les inscriptions des étudiants, Tamara arrive avec sa fille, « Vivi³⁶ » âgée de 4 mois.

001	Am	Tamara elle est là
002	N	oui nan Tamara je sais et de toute façon on a fini ses inscriptions
003	Khaoula	<i>(rit en voyant arriver Tamara avec sa fille dans les bras. D'autres étudiants réagissent aussi)</i>
004	N	et::: (à Tamara) tu peux entrer la poussette si tu veux <i>(Ivan parle en arabe)</i>
005	Tamara	oui↑
006	N	ouais on va pas la laisser dehors
007	Khaoula	tu veux laisser ta fille dehors <i>(les étudiants rient)</i>
008	N	ah nan nan on va pas la laisser dehors + mais du coup <u>ÇA VEUT DIRE</u>
009	Moutasem	<u>tu [b]eux #me la laisser#</u>
010	N	nan ÇA VEUT DIRE qu'il va falloir rester calme pour pas qu'elle pleure↓
011	Louae	<i>(discutant avec d'autres étudiants)</i> il est où mon XX
012	N	va falloir écouter bah du coup va falloir être sage
013	Louae	<u>nan il faut AUSSI on s'occupe d'elle</u>
014	N	je la garde en otage si vous n'êtes pas sages
015	Louae	#je la prends# avec moi et c'est bon
016	N	nan nan mais nan + nan mais du coup Salomão est-ce que y en a qui savent euh si il vient↑
017	Khaoula	nan
018	Louae	Salomon↑
019	Jaclina	il est passé y a deux jours
020	N	voilà↓ il a toujours pas fait ses inscriptions non plus + et il est pas là aujourd'hui↑
021	Jaclina	ouais là c'est X
022	N	y a personne <u>qui peut contacter Salomão</u>
023	Khaoula	non je crois qu'il y a les grèves aujourd'hui y a pas de train
024	N	ah oui c'est vrai qu'il habite loin
025	Khaoula	oui Chambéry
026	N	ah::: oui d'accord ok + donc ça c'est bon + Abdullah est-ce qu'il a commencé ses inscriptions↑ ou pas↓

³⁶ Son prénom n'est jamais explicitement écrit. Lorsqu'il a été prononcé dans les extraits transcrits, je l'ai remplacé par « Vivi », surnom de la petite donné par les étudiants. Lorsque le surnom est prononcé dans des extraits, il n'apparaît pas entre guillemets.

027	As	non
028	N	Abdullah + pas toi (<i>en riant</i>) tu me FATIGUES Saleh tu me fatigues donc du coup Abdullah est-ce que vous savez s'il a commencé ou pas ses inscriptions +++ (14 secondes pendant lesquelles on entend de nombreuses discussions)
029	Hadi	Vivivi
030	N	Leona + Leona elle a commencé ses inscriptions↑ ou pas↓
031	Ivan	#Leona# aussi
032	Khaoula	non
033	Moutasem	(<i>claque des doigts pour attirer l'attention de « Vivi » ce qui déclenche des rires. Il recommence</i>)
034	N	alors ça ça va juste pas être possible + soit vous êtes quand même concentrés↑ alors c'est vrai qu'c'est pas courant qu'y ait un bébé dans une salle de classe mais ça m'embêtait que + David ou Tamara ne puisse pas être là à ce cours↓ donc c'est pour ça qu'j'ai accepté qu'ils soient là mais c'est pas une raison pour que pendant tout l' cours y ait des gens qui claquent des doigts (<i>en claquant des doigts</i>) et des gens qui fassent des GRANDS SOURIRES
035	Khaoula	(<i>rigole</i>)
036	N	POUR LUI FAIRE PLAISIR d'accord↑ (<i>rires d'étudiants</i>) donc j'attends de vous quand même un MINIMUM de concentration ok↑ + euh et donc du coup Leona on sait pas non plus↓ ++ ok
037	Khaoula	(<i>discute avec d'autres étudiants</i>) #pendant# ton équivalence (<i>les discussions se poursuivent en arabe</i>)
038	N	ALORS↓ ++ donc maint'nant qu'on a fait l'point sur↑ + les::: inscriptions↑ on va:: faire la phonétique euh comme on a l'habitude de faire euh + en début de cours (<i>les discussions ont continué jusque-là</i>) ++ les garçons vous avez l'droit d'écouter hein

Extrait 4b (15:01 – 16:01) : pendant un exercice de phonétique Saleh et Ivan parlent entre eux depuis un long moment, alors que j'explique la différence entre « cheveux » et « chevaux » que certains étudiants arabophones ne perçoivent pas.

001	N	les premiers exercices vous allez voir c'est + euh:: un peu comme on a l'habitude de faire c'est d'la discrimination↑ et j'vais vous faire écouter des:: des mots↑ et il va falloir dire dans quel sens↑ + les garçons:: + SA-LEH ET I-VAN à CHAQUE fois les derniers cours pourtant ça fait longtemps qu'on s'est pas vu↑ mais à chaque fois j'suis obligée de vous dire ECOUTEZ +
002	Ivan	non on écoute
003	N	NAN + vous parlez à chaque fois entre vous + et quand vous parlez pas vous rigolez entre vous donc c'est HYPER dérangeant
004	Saleh	XX comme d'habitude mais
005	N	oui non mais
006	Saleh	moi dans le groupe [a:] Ivan dans groupe euh [du] <u>donc euh</u>
007	N	oui mah beh oui mais qu'ce s-
008	Saleh	chaque fois pas possible <u>chaque fois</u>
009	N	<u>alors</u>
010	Khaoula	(<i>rigole</i>)
011	N	mais chacun dans groupe vous arrivez à: vous arrivez à m'laisser un souvenir quand même assez présent↑ + et: la dernière fois j'te rappelle que pendant la pièce de théâtre à la fin j'ai dû m'énervé aussi + parce que pendant qu'les autres parlaient toi t'étais MORT DE RIRE dans ton coin +++ DONC↑ le premier exercice [...]

Extrait 4c (38:42 – 40:08) : pendant l'exercice de phonétique le terme « envieux » pose un souci de compréhension

001	N	envieuse↑ est-ce que y en a qui savent c'que ça veut dire ENVIEUX ++ ça vient du mot...↑ ++ envie↑ (<i>réactions d'étudiants</i>) alors être envieux c'est: on pourrait un peu l'rattacher à la jalousie
002	Louae	ouais
003	N	en fait quand on est ENVIEUX de quelqu'un c'est qu't'as ENVIE d'avoir ce qu'il a
004	As	mmh
005	N	voilà
006	Ivan	envieux de quelque chose non↑
007	N	++ envieux de quelque chose moi j'aurais plus tendance à dire envieux de quelqu'un↑
008	Jaclina	envier↑ quelqu'un↑
009	As	(<i>proposent des traductions</i>)
010	Ivan	envieux d- de fraises
011	N	nan avoir envie de fraises↑ c'est tu vas juste passer par envie + avoir-envie-DE quelque chose + être en- en fait c'est vraiment être envieux de quelqu'un dans le sens où t'as envie d'avoir c'qu'il a par exemple t'es envieux parce que euh: oh bah il a pu s'acheter une super belle maison ou euh
012	As	(<i>les traductions recommencent</i>)
013	N	ça y est y a tous les mots qui fusent: DONC on en était à c-
014	Hanin	XX envie X
015	N	c'est bon pour envieux↑ ou pas↓
016	Hanin	oui + envie de quelqu'un on a envie de: d'avoir qu'est-ce qu'il ou qu'est-ce qu'il a c'est ça↑
017	N	c'est ça
018	Hanin	oui alors euh AVOIR ce qu'il
019	Khaoula	(<i>parle en arabe</i>)
020	Ivan	*hasud*↑ (<i>en arabe. Des étudiants répètent le mot pour lui confirmer qu'il s'agit du bon terme</i>)
021	N	c'est bon↑ c'est clair pour tout l'monde↑ ou pas↓
022	Louae	on espère
023	N	on espère (<i>rigole</i>)

Extrait 4d (57:26 – 57:55) : à la fin de l'activité de phonétique.

001	N	c'est tout bon↑
002	Jaclina	oui euh pour le:: pause c'est: TRENTE SIX
003	N	et oui mais ça fait qu'UNE heure qu'on est ensemble ++ (<i>rire</i>)
004	Jaclina	(<i>rires</i>) #désolé#
005	N	merci Jaclina (<i>en rigolant</i>) j'compte sur toi pour me le rappeler dans une heure: d'accord↑ et pour la pause aujourd'hui on va voir p't-être qu'on la prendra pas au bout de deux heures euh pile
006	Moutasem	chaque heure↑
007	N	CHAQUE HEURE↑ non:::↑ Moutasem
008	Moutasem	c'est #mieux#
009	N	bah c'est c'que Jaclina a essayé d'faire donc nan
010	Louae	mais on va pas faire une pause #maintenant#↑
011	Ivan	(<i>en rigolant</i>) mais Jaclina elle va pas bien
012	N	j'peux effacer ça↑ ou pas↓

Extrait 4e (01:06:33 – 01:07:19) : pendant l’atelier interculturel sur les repas, les étudiants proposent des plats typiques de leurs pays.

001 Tamara les falafels qu’est-ce que c’est↑
 002 N les falafels ça par contre vas-y↓ c’est toi qui l’a proposé
 003 Hanin ah oui
 004 Khaoula avec légumes (*le bruit monte, chacun veut donner une explication*)
 005 N c’est des boulettes↑ +++ (8 secondes où l’on ne comprend plus rien. *Beaucoup de bruit et discussions en arabe*) ON SE CALME↑ + EH LES GARÇONS↑ OH OH elle est calme faites pas du bruit pour euh la faire pleurer (*Khaoula rigole*) + nan mais + donc les falafels c’est des p’tites boulettes↑ c’est ça↑ avec des pois chiches...↑
 006 Moutasem pois chiches ail XX
 007 Khaoula X
 008 N voilà ‘fin y a plein d’choses dedans et ça fait des p’tites boulettes après euh:
 009 Tamara XX↑
 010 N c’est ça↓ bah voilà pour la s’maine prochaine quand on s’retrouve euh vous pouvez nous en faire

Extrait 4f (01:21:01 – 01:27:34) : pendant l’atelier interculturel sur les repas, Hanin vient de prendre la parole pour expliquer comment se déroule un repas chez elle

001 N ok↓ en Angola...↑ + Russie↑
 002 Khaoula non Saleh ++ Saleh (*discussions en arabe entre Ivan, Moutasem, Louae et Saleh*)
 003 Jaclina XXXX #ça se# passe pas toujours comme ça
 004 N c’est quand↑ quand vous avez envie d’manger↑
 005 Jaclina mmh quand on a envie de manger
 006 N d’accord↓ + et du coup y a pas d’horaires du tout↓
 007 Jaclina ouais ++ c’est pour cela que j’ai eu du mal XX
 008 N EH LES GARÇONS on vous a écoutés donc l’::effort se serait d’écouter les autres aussi
 009 Ivan on vous organise #le repas# de:: ++
 010 N bah ça vous l’organiserez APRES + là on est en cours↓ c’est gentil hein + mais après
 011 Ivan non on organise plus (*en rigolant*)
 012 N du coup on organise plus↓ donc toi tu disais que c’est vraiment quand les gens ont envie de manger ils mangent
 013 Jaclina quand les gens
 014 N d’accord
 015 Hanin alors comment↑ vous mangez ensemble↓
 016 Jaclina ensemble↑
 017 Hanin vous mangez pas ensemble↑
 018 Jaclina AH:↑↑ ça dépend parce que déjà les étudiants↑ y a les étudiants qui: qui commencent à huit heures trente (*cri de bébé*) XX une heure et d’mie et souvent s’il veut et c’est un peu compliqué de: X
 019 Hanin mais quand quand vous êtes tous
 020 Jaclina on mange bien ensemble le soir +
 021 N d’accord donc vous vous mangez ensemble le soir↑
 022 Jaclina mmh
 023 N d’accord

Extrait 4g (01:26:21 – 01:27:34) : pendant l'atelier interculturel sur les repas, les étudiants syriens prennent beaucoup la parole alors que les autres étudiants semblent plus effacés.

001	N	donc ça c'est au niveau des horaires et on voit voilà que c'est assez: variable↓ Soudan↑ tout ça v- Guinée↑ c'est quoi↑ au niveau des horaires↓
002	Naby	euh c'est
003	N	c'est plus proche de quoi quinze heu::re
004	Naby	non non euh huit heure
005	N	pour le matin
006	Naby	douze heure et après #diz-neuf# heure
007	N	ok donc ça c'est assez proche <u>de la France en fait</u>
008	Naby	c'est ça
009	N	ok↓ en Russie↑
010	David	++ c'est plutôt matin + huit heure: huit heure trente
011	N	mmh
012	David	ça dépend du travail et du régime ++ midi c'est toujours le midi + c'est soupe et c'est vin au repas #pendant# + quarante minutes environ
013	N	d'accord
014	David	et:: soirée mmh c'est plus grand encore mais avec l'alc[u]
015	N	d'accord
016	David	c'est: ça dépend des régions
017	N	ok
018	Ivan	<u>vodka</u> ↑
019	David	<u>en Sibérie</u> y a beaucoup d'alc[u]
020	Ivan	beaucoup d'vodka↑
021	David	ah oui (<i>brouhaha montant</i>) ça dépend des familles du travail mais en euh ouest↑ y a pas beaucoup d'alc[u] y a pas d'vodka on va dire bière
022	Af	bière
023	N	alors attention à la prononciation David c'est AL-C[ɔ]L
024	David	alcool
025	N	là tu me le prononces presque:: comme COOL en anglais
026	David	XX↑
027	N	alcool

Extrait 4h (00:02 – 00:54 ; 13:19 – 13:42 ; 17:46 – 18:36) : pendant le travail sur la pièce de théâtre à l'Amphidice. A l'arrivée dans la salle de spectacle, les étudiants s'éparpillent. A la suite, d'autres extraits faisant référence à « Vivi ».

001	N	qui c'est qui s'est caché derrière les rideaux là
002	Am	(<i>rires</i>) Hakeem (<i>rires</i>) Hakeem
003	N	(<i>découvrant Abdalhakeem, lampe en main, dans les coulisses de la salle</i>) nan mais ARRÊTE + mais il fait l'état des lieux j'y crois pas allez sort de là (<i>discussions lointaines, d'autres étudiants sont passés derrière la scène</i>)
004	N	alors euh::: donc j'vous explique un peu (<i>discussions en arabe</i>) ici ça va + si tout s'passe bien↑ j'trouve plus Louae c'est vraiment euh: alors euh si tout s'passe bien c'est ici que on va faire le:: spectacle +++
005	Am	aïe + aïe + aïe aïe (<i>les discussions ont continué jusque-là</i>)
006	N	est-ce que je peux avoir votre attention mais TRENTE SECONDES↑ quoi + on dirait des + des enfants ++ même « Vivi » elle est plus attentive↓ franchement hein↑ t'as l'droit d't'asseoir aussi Louae↓ ouais + comme tous les autres (<i>Ivan parle fort en arabe</i>) donc si tout s'passe bien c'est ICI que le spectacle aura lieu↓

[...]

007 N (voyant Hanin faire des grands sourires en direction de « Vivi ») j'vois Hanin qui:

008 Hanin (éclate de rire)

009 N j'ai l'impression qu'tu deviens un peu folle mais c'est juste que tu regardes euh: (rires) tout va bien euh:: mais si j'avais su j'lui aurai d'mandé de venir plus tôt (bruits de bébé qui rigole) parce que voilà vous avez l'air plutôt calmes dans l'ensemble et attentifs euh:: mmh: (revenant sur le sujet du cours) donc tout ça j'le prends en notes↓

[...]

010 Hanin (rigole)

011 Ivan (éclate de rire)

012 Af ils jouent avec Vivi

013 N ++ c'est terrible euh:: l'effet que les enfants peuvent avoir sur les gens c'est quand même assez magique hum:: (plus bas) le monde entier + (plus fort) bah quitte à en avoir un là ++ si vous voulez jouer avec les mots et avec les images on peut dire ça + que le monde entier 'fin le monde entier est mon berceau (on entend « Vivi » dans le fond)

014 Jaclina les images↑ c'est dire que...↑

015 N on peut parler d'images en plus euh y en a un là donc c'est 'fin c'est une poussette bon voilà on peut dire le monde entier est mon berceau en fait le berceau c'est c'qui a fait naître

016 Af mmh

017 N la danse (« Vivi » et Ivan rigolent) + tu vois↑ on parle d'elle et tout de suite ça va mieux (rires d'étudiants)

Extrait 4i (05:33 – 06:43) : pendant le travail sur la pièce de théâtre.

001 N la question qu'on doit s'poser c'est à quel moment vous voulez qu'il y ait du TEXTE↑ dans la pièce + ça j'vous pose la question↑ c'est à vous d'me répondre ++

002 Ivan (à peine audible) #moi je dirais# la structure #globale de la pièce#

003 N va falloir parler SUPER fort parce que sinon on entend pas

004 Ivan j'ai un peu la st- la structure dans la tête mais je sais pas si ça vous va ou pas↑

005 N parle SUPER fort ou alors viens là et parle fort

006 Ivan ++ *HOLA* (en espagnol. Des étudiants l'applaudissent) j'ai un peu la structure dans la tête

007 Abdalhakeem nan nan nan↑ faut eh

008 N ouais en tant qu'acteur il faut:

009 Ivan (toujours aussi peu fort) euh: au début on arrive de le fond de la salle et l'autre group- y aura un groupe ici et l'autre qui arrive de là et

010 N moi j't'entends mais j'suis pas sûre qu- (coup de tonnerre qui dure jusqu'au tour de parole 017)

011 Hadi parler fort fort FO::RT euh

012 Am qu'est-ce que c'est↑

013 N je sais pas (rire)

014 Hadi parler FO::RT

015 Louae c'est la pluie (en chantonnant)

016 Hadi Ivan↑ fort fort (rigole. Ivan lui répond en arabe)

017 N il pleuvait pas tout à l'heure ++ du coup + plus fort

018 Ivan un groupe qui s'met ici↑

019 N QUEL groupe

Extrait 4j (07:54 – 08:23 ; 19:40 – 20:56) : pendant le travail sur la pièce de théâtre, la concentration ne semble pas être à son maximum, ce qui donne lieu à quelques mises au point.

- 001 N ok mais du coup ça change de c'qu'on avait dit la fois d'avant↓
- 002 Ivan QU'EST-C'qu'on avait dit↓
- 003 N parce qu'en fait la fois d'avant↑ pour vus remettre un peu euh en tête euh c'qui avait été prévu↑ ++ les SELFIES pendant le cours FRANCHEMENT↑ LES GARÇONS QUOI
- 004 Khaoula (*explose de rire*)
- 005 N ++ nan mais 'fin j'trouve PAS ÇA DRÔLE 'fin si ç- si ça vous intéresse pas↑ vous SORTEZ↑
- 006 Moutasem on écoute XX
- 007 N bah oui mais t'écoutes et t'es en train de faire de prendre des selfies pendant les c-
- 008 Moutasem #c'est rangé::# on écoute
- 009 N pendant les cours tu prends des selfies↑
- 010 Moutasem ok c'est bon pas de soucis XX +XXX
- 011 N ++ BREF
- [...]
- 012 Jaclina Hakeem il dort + il confondu une chaise avec un lit ++
- 013 Khaoula (*explose de rire*)
- 014 Naby il est fatigué +
- 015 N techniqu'ment y en a combien↑ qui écoutent là↓ + et qui sont concentrés vraiment
- 016 Khaoula moi
- 017 Loae tout l'monde (*d'autres réactions*)
- 018 N parce que sinon en fait + on va faire quelque chose de très simple + c'est que + ceux qui sont vraiment motivés ils restent là + les autres vous sortez↑ + moi je prends en note + ça fra partie du truc hein↑ + et on FINIT la pièce avec ceux qui ont VRAIMENT envie de la finir +++ est-ce que y en a qui veulent partir↑ ++ ou est-ce qu'on se motive VRAIMENT TOUS↑ + et qu'on: fait un effort↑ +
- 019 Khaoula mmh
- 020 Am mmh
- 021 N ceux qui dorment ceux qui prennent des selfies et autre↑ +++ vous revenez:↑ parmi nous↑ là ça à l'air d'avoir été compris même si Moutasem est encore sur son téléphone↑ ++ (*tout bas*) et qu'il ne m'entend pas + EUH:: du coup + ce qu'on va faire c'est que plutôt que d'être DEUX assis ici les autres vous: pouvez venir vous joindre à nous↑ ce s'ra plus simple comme ça on sera tous par là
- 022 Louae on fait un grand rond↑
- 023 N on peut faire un grand cercle ici y a d'la place on va en profiter

Annexe 5 : Guide d'entretien

Pour rappel :

- *Observation de 5 séances et de la représentation de la pièce de théâtre.*
- *Activités phonétiques et prosodiques dont deux à partir de chansons (Bla Bla Bla et Ave Cesaria)*
- *Activités créatives autour des contes étiologiques sur deux séances et travail autour de quelques poèmes.*
- *Lors d'une séance, intervention d'Emile Ouedraogo pour présenter le projet théâtre.*

Questions globales autour de la classe mais aussi questions plus précises sur mes choix et sur les étudiants.

I. Climat de classe

- Ambiance globale de la classe ?
- Différence entre les deux groupes ?
 - Différence par qui (enseignante, étudiants, les deux) ?
 - Si différence : question des affinités ? des horaires de cours ?
- Gestion du groupe par l'enseignante ? – Attitude des étudiants ?
- Place des langues dans la classe ?
 - Motifs de prise de parole en langue étrangère (traduction, bavardages) ?
 - Réactions de l'enseignante face à ces prises de parole ?
- Positionnement de l'enseignante ? – Relation enseignante-étudiants ?
 - Evolution au cours du temps ?
 - Prise de distance par l'enseignante ?
 - Vis-à-vis de son rôle ?
 - Vis-à-vis des étudiants ?
 - Inversion des rôles ?
 - Immersion dans le territoire des uns et des autres ?

II. Supports et types de parole

- Choix et variété des supports ? – Pertinence des supports ?
 - Efficacité des supports ?
 - Intérêt des étudiants ? Implication ou passivité ?

- Types de prises de parole par les étudiants ?
 - Simple implication dans l'activité ou plus personnelle ?
 - A travers quels supports ?
 - Retour sur la pièce de théâtre

III. Réactions face à la parole

- Prise de parole facile et libre ? – Temps et espace suffisant pour parler ?
- Impact sur l'attitude des étudiants ?
- Impact sur la planification ?
- Refus de parler ?
 - Dans quelle situation ?
 - Pour quelle raison ?
- Réactions des étudiants face à la parole ?
 - Intérêt/écoute ou bavardages ?
- Réactions de l'enseignante face à la parole ?
 - Didactisation de la parole apprenante ?
 - Recentration sur l'objet du cours ?

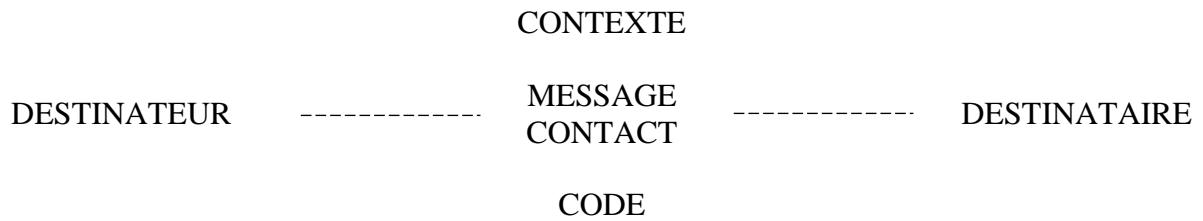
Des choses à ajouter ?

Annexe 6 : Tableau de la composition interne d'une chanson
(Gourvennec, 2015 : 44)

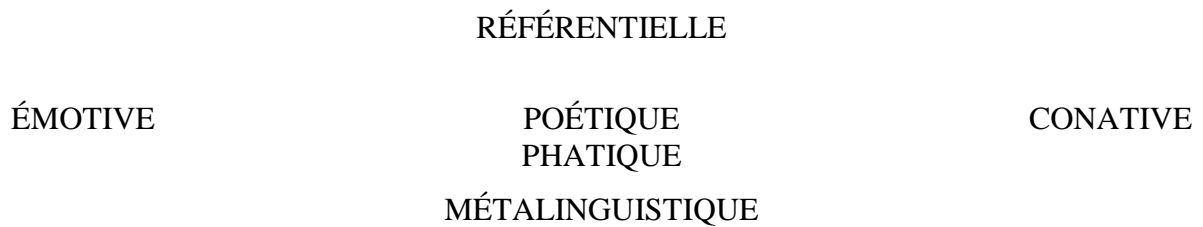
UNE CHANSON			
LE TEXTE LES PAROLES	LA MISE EN MUSIQUE	LA/LES VOIX	
L'AUTEUR	LE COMPOSITEUR	L'INTERPRÈTE	
LA MÉLODIE			
Le thème et le lexique (registres, sens propre ou figuré, etc.)	Les instruments et leur emploi	LA VOIX	L'INTERPRÉTATION
L'énonciation et le point de vue	Les arrangements	Le timbre	Le phrasé
La syntaxe Les temps verbaux	Le rythme	La tessiture L'étendue vocale	La diction Le débit
Le type de discours	La catégorie musicale englobante	L'accent	L'intensité Le rythme
La prosodie	Les silences, les ruptures	Une seule voix	Les effets (voulus ou non)
La structure textuelle	La structure musicale	Plusieurs voix	Dire et/ou chanter ?
La visée		Articulation de la spécificité organique (physique, sensuelle) de la voix et de sa perception psychologique (subjective)	
LA TECHNIQUE			

Annexe 7 : Schémas des facteurs de communication et des fonctions du langage (Jakobson, [1963] 2007 : 214, 220)

Facteurs de communication



Fonctions du langage



Annexe 8 : *L'accent grave*, Jacques Prévert (dans *Parole*, 1949)

Le professeur

Élève Hamlet!

L'élève Hamlet (*sursautant*)

... Hein... Quoi... Pardon... Qu'est-ce qui se passe... Qu'est-ce qu'il y a... Qu'est-ce que c'est?...

Le professeur (*mécontent*)

Vous ne pouvez pas répondre "présent" comme tout le monde? Pas possible, vous êtes encore dans les nuages.

L'élève Hamlet

Être ou ne pas être dans les nuages!

Le professeur

Suffit. Pas tant de manières. Et conjuguez-moi le verbe être, comme tout le monde, c'est tout ce que je vous demande.

L'élève Hamlet

To be...

Le professeur

En Français, s'il vous plaît, comme tout le monde.

L'élève Hamlet

Bien, monsieur. (*Il conjugue:*)

Je suis ou je ne suis pas

Tu es ou tu n'es pas

Il est ou il n'est pas

Nous sommes ou nous ne sommes pas...

Le professeur

(*excessivement mécontent*)

Mais c'est vous qui n'y êtes pas, mon pauvre ami!

L'élève Hamlet

C'est exact, monsieur le professeur,

Je suis "où" je ne suis pas

Et, dans le fond, hein, à la réflexion,

Être "où" ne pas être

C'est peut-être aussi la question.

Annexe 9 : Atelier slam

Texte de Luciole

(en gras, l'extrait présenté aux étudiants)

Je suis le tout début
D'un silence sans fin
D'un poème ambigu
D'un dédale cartésien
Un réveil-matin
Qui préfère quand il dort
Un brin d'herbe rêvant
De devenir bouton d'or

**Je suis la page blanche
Qui rêve de noirceur
J'suis l'oiseau sur la branche
Qui rêve de profondeur
Je suis un court instant
Qui veut être infini
Et même le beau temps
Qui n'aime que la pluie**

**Je ne suis qu'une porte
Qui veut rester ouverte
Je suis la feuille morte
Qui pleure sa couleur verte
J'suis le verre à moitié vide
Ou bien à moitié plein**
Je suis la salle qui se vide
En attendant le lendemain

Je suis la carte postale
Que l'on n'envoie jamais
Je suis le matin pâle
Qui ne rêve qu'à sa soirée
Et je suis l'édredon
Qui cherche la fraîcheur
Un drôle d'Apollon
Qui admire sa laideur

J'suis le mot sur le bout d'la langue
Qui voudrait t'arriver
Je suis la tête qui tangué
Et qui aimerait bien s'poser
Sur l'bord de ton épaule
Sur l'bord de tes pensées
Pour oublier mon rôle

Rêver autour d'un thé
Car je n'suis qu'une tasse
Qui veut être vidée
De toute son angoisse
Par tes lèvres, un baiser
Je suis le nœud dans la gorge
Qui voudrait se dénouer
Une boucle de tes cheveux
Et la boucle est bouclée

Textes des étudiants

Je suis un lac qui rêve d'être un océan
Je suis un lac qui s'est séparé de la profondeur des océans
Je ne suis qu'un lac mais mon cœur est comme l'océan
Je suis un lac qui rêve de voir des baleines
Je suis la malchance qui est oubliée au bord de l'océan
Et en même temps, je ne sais pas nager
(Hadi et Hakeem)

Je suis la lumière qui n'a pas peur de l'ombre
Je ne suis que la lumière qui fait peur à l'ombre
Je suis la lumière et tous les matins, quand je sors, la nuit se cache
A chaque fois qu'il y a une dispute entre l'ombre et moi, je suis toujours vainqueur parce que
je suis la lumière
La couleur blanche symbolise la paix, la lumière et l'union alors que l'ombre symbolise la nuit,
la peur, la mort
C'est pour ça que je suis la lumière
Je suis la lumière qui aide le jeune à sortir de l'ombre
(Jaclina et Louae)

Je suis la glace qui se moque du feu
Je suis la montagne de glace qui a un cœur de feu
Je ne suis qu'un feu qui aime embrasser la glace
Je ne suis que la glace qui a osé toucher le feu
Je suis le feu qui allume la cigarette d'un homme de glace
Je suis le cœur de glace qui fond devant la femme de feu
Je ne suis qu'un feu qui est allumé par la glace
(Hanin et Ivan)

Je suis...

Je suis l'océan qui donne la paix aux oiseaux
Comme l'eau qui donne vie aux animaux, aux fleurs et aux humains
Je ne suis qu'un océan dans lequel les oiseaux mangent
Comme sans elle, personne ne peut vivre
Je suis la mer qui coule par terre et qui donne la vie aux plantes des jardins
Comme je nourris les animaux de l'eau, je te donne la nourriture de mon cœur
(Salomão)

Je suis une ville qui est immense
Je suis un village qui est plus petit
Je suis une ville où il y a beaucoup de monde
Je suis un village où il n'y a pas assez de personnes
Je suis la ville la plus riche
Je ne suis qu'un village où tout va bien
Je suis une ville polluée
Je ne suis qu'un village qui profite de la nature
Je ne suis qu'une ville commerciale
Je suis un village qui n'a pas de supermarché
Je suis une ville qui a des immeubles
Je ne suis qu'un village qui a des petits bâtiments
Je ne suis qu'une ville industrialisée
Je suis un village, qui vit de l'agriculture
(Naby et Léona)

Je suis la lumière
Qui s'allume dans le noir
Je suis l'ombre
Qui abrite pendant la chaleur
Je suis l'ombre
Qui rêve de séparer la lumière
Je suis la lumière
Qui traverse le monde en quelques secondes
(Malika et Mohamed « Obama »)

Je suis un village calme
Qui veut être une ville anarchique
Je ne suis qu'un village naturel
Qui ne veut pas être une ville polluée
Et même moins peuplé
Qu'une ville pleine d'habitants

Je suis la terre verte
Qui perd sa couleur à cause des métropoles
(Khaoula et Sadik)

Je suis le feu qui fait peur à la glace
Je suis la glace qui n'a pas peur du feu
Je suis le feu qui est mort à cause de la glace
Je suis la glace qui est née par le feu
Je suis fort comme le feu mais je ne peux pas faire fondre la glace
Je suis le feu qui n'aime pas passer par la glace
(« Barbe » et « Momo »)

Je suis le grain de sable qui veut être comme l'univers
Et malgré sa taille il garde espoir
Je suis l'univers où chacun de nous est libre de rêver
Où la mer ne dépend que du souffle du vent pour ses vagues
Je suis l'amour où la haine est toujours présente, mais sans réussite
(Jafé et Moutasem)

Je suis la montagne de pierre
Qui veut être la plaine verte
Je ne suis que la plaine basse
Qui rêve de la montagne haute
Je ne suis qu'une montagne au centre du désert
Qui rêve de la plaine fleurie
Je suis la plaine qui veut toucher le ciel
Je suis la montagne chauve qui rêve d'être arborée
Je suis la montagne brisée regrettant sa tête haute

(Saleh et Abdullah)

Annexe 10 : Chanson réécrite par les étudiants pour la pièce de théâtre

On partage des idées
On garde de forts liens
Apprendre à vraiment aimer
Car aimer, ça fait du bien

Comment voir, comment faire,
Quand on croit à nos différences
Ensemble et sans frontières
C'est maintenant que tout commence

Chantons à haute voix
Mettons en chœur nos cultures
Pour exprimer notre joie
Crier l'espoir de nos futurs

Comment voir, comment faire,
Quand on croit à nos différences
Ensemble de toute la terre
Ensemble on chante, on danse

La culture est notre terre
Nos différences, notre chant
On partage à cœur ouvert
Les rires, les pleurs importants

Comment voir, comment faire,
Quand on croit à nos différences
Si nous sommes sœurs et frères
Nous avons plus de chance

Résumé : Ce mémoire porte sur l'émergence de la parole personnelle d'étudiants migrants en classe de français langue étrangère. Cette parole personnelle se distingue des échanges didactiques très cadrés mais aussi de la simple conversation en raison de l'implication et du partage d'éléments personnels – voire privés – de la part des participants. Afin d'observer l'émergence ou au contraire le blocage de cette parole personnelle, nous avons proposé des activités et des supports didactiques faisant appel à la créativité. Nous avons également souhaité observer la gestion de la relation interpersonnelle de sa construction à sa négociation, ainsi que son impact sur le climat de classe. Pour mener à bien nos observations, nous avons procédé à une analyse des interactions enregistrées au cours du semestre passé avec les étudiants. Les conclusions de ce mémoire ne donnent pas lieu à une généralisation et il serait intéressant de s'interroger sur l'émergence de la parole personnelle d'étudiants aux profils moins spécifiques.

Mots-clés : parole personnelle, étudiants migrants, relation interpersonnelle, climat de classe, créativité.