



HAL
open science

Ateliers de conversation en français à la Bibliothèque d'UFR " Bulles " : conception d'un guide sensibilisant les étudiants de Master FLES à leur mise en œuvre

Nadi Ferchiche-Jay

► To cite this version:

Nadi Ferchiche-Jay. Ateliers de conversation en français à la Bibliothèque d'UFR " Bulles " : conception d'un guide sensibilisant les étudiants de Master FLES à leur mise en œuvre. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02492804

HAL Id: dumas-02492804

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02492804>

Submitted on 31 Mar 2021

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.



Ateliers de conversation en français à la Bibliothèque d'UFR « Bulles » : conception d'un guide sensibilisant les étudiants de Master FLES à leur mise en œuvre

**FERCHICHE-JAY
Nadi**

Sous la direction de 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 : Français Langue Étrangère et Seconde, orientation professionnelle
Année universitaire 2018-2019



Ateliers de conversation en français à la Bibliothèque d'UFR « Bulles » : conception d'un guide sensibilisant les étudiants de Master FLES à leur mise en œuvre

FERCHICHE-JAY
Nadi

Sous la direction de 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 : Français Langue Étrangère et Seconde, orientation professionnelle
Année universitaire 2018-2019

Sommaire

Remerciements	1
Sommaire	3
Introduction	5
Partie 1 : Présentation du contexte et de la méthodologie	7
Chapitre 1. Présentation du contexte du stage	7
1. Le lieu du stage	7
2. Les missions et la commande de stage.....	10
Chapitre 2. Méthodologie	12
1. Le dispositif conçu	12
2. Recueillir des données sur les ateliers	13
3. Méthodologie d'analyse des données recueillies	16
Partie 2 : Cadrage théorique	19
Chapitre 3. Les échanges en ateliers de conversation	20
1. La conversation	20
2. Une conversation pluriculturelle ?	22
Chapitre 4. La conversation et l'apport langagier	24
1. L'aspect didactique de la conversation	24
2. De quoi parle-t-on en classe de langue ?.....	26
Chapitre 5. De la classe de langue au cours de conversation : vers une évolution des rôles ?	29
1. La relation enseignant/apprenants	29
2. Classe de conversation : l'enseignant-animateur	31
Chapitre 6. L'appui pédagogique à des étudiants de didactique du FLE.....	33
1. La formation d'enseignants de FLE	33
2. Guider vers la conversation.....	34
Partie 3 : Analyse des données pour la conception du guide pour les ateliers	40

Chapitre 7. Sensibiliser à la méthodologie de mise en place d'un atelier et à son déroulement	40
1. Choix méthodologiques avant l'atelier.....	40
2. Sensibiliser au déroulement d'un atelier	45
3. Du côté du Guide.....	49
Chapitre 8. Sensibiliser à la gestion de l'attention	53
1. Se focaliser sur le thème de l'atelier... ..	53
2. ...ou sur l'aspect linguistique ?	56
3. Du côté du Guide.....	60
Chapitre 9. Sensibiliser aux relations entre l'animateur et les participants.....	62
1. L'aspect informel des ateliers	62
2. Des rôles qui s'inversent	64
3. Du côté du Guide.....	69
Chapitre 10. Sensibiliser au public des ateliers	71
1. La dimension interculturelle en atelier de conversation.....	71
2. Le niveau de français des participants aux ateliers	72
3. Du côté du Guide.....	76
Conclusion.....	79
Bibliographie.....	81
Table des annexes	83
Tables des matières	139

Introduction

Dans le cadre de la deuxième année du Master Didactique des Langues, parcours Français Langue Étrangère et Seconde (désormais FLES), j'ai été amené à effectuer un stage professionnalisant d'une durée de quatre mois. Pour le réaliser, j'ai été accueilli au sein d'une bibliothèque d'UFR (Unité de Formation et de Recherche) spécialisée dans certaines disciplines universitaires : sciences du langage, lettres modernes et classiques, arts du spectacle et plus particulièrement, Français Langue Etrangère (désormais FLE).

La bibliothèque *Bulles* (Bibliothèque d'UFR Langage, Lettres Et Spectacle) est un lieu que j'ai eu la chance de découvrir et de côtoyer durant ces deux années de Master, à la fois en tant qu'étudiant, mais aussi comme employé. C'est donc un endroit que j'affectionnais tout particulièrement, avant le début de mon stage. Mis à part mon attachement pour *Bulles*, j'ai décidé d'en faire mon terrain de stage pour des raisons plus pragmatiques : les ateliers de conversation.

Il se trouve en effet que la bibliothèque organise chaque semestre des ateliers de conversation, en partenariat avec la section FLE de l'Université Grenoble Alpes (UGA), dont les étudiants animent ces ateliers de façon bénévole, et avec le Centre Universitaire d'Etudes Françaises (CUEF), qui pousse ses apprenants de FLE à participer aux ateliers, et qui délivre des attestations officielles aux étudiants du Master FLES.

J'ai d'ailleurs moi aussi bénéficié de cette première expérience avec un public d'apprenants de FLE dans le cadre du Master 2 (M2), au cours duquel j'ai animé deux ateliers de conversation au premier semestre de l'année universitaire 2018/2019. C'est à cette période-là qu'a émergé l'idée d'un stage à la bibliothèque *Bulles*, en lien avec le déroulement de ces ateliers. Pour la co-responsable de la bibliothèque, Aurélie Toqué, il semblait de plus en plus nécessaire de développer un outil d'appui aux étudiants-animateurs de Master 1 (M1) et de M2 FLES pour rendre plus clair le processus de mise en place des ateliers de conversation. Du côté des étudiants du Master FLES, dont je faisais partie, le constat était similaire : malgré le suivi et les retours de notre enseignante référente pour les ateliers de conversation, Aliette Lauginie, il nous manquait un support écrit fixe pour déterminer de façon plus précise ce que l'on attendait des étudiants-animateurs au moment de préparer et d'animer un atelier de conversation.

C'est dans cette optique d'harmonisation de la procédure de mise en place des ateliers de conversation que ma co-responsable, et future tutrice de stage, m'a demandé de mettre en place un système de fiches pédagogiques pour les ateliers de conversation. Au cours du stage, il s'est avéré qu'une fiche pratique pour les ateliers seule ne serait pas suffisante pour accompagner les étudiants de M1 et de M2 dans la mise en place d'ateliers. Pour répondre au mieux à la demande de la bibliothèque, j'ai donc progressivement construit un « Guide pour les ateliers de conversation » qui donne des conseils sur leur animation, et dans lequel figure une « Fiche pratique » accompagnée d'explications sur son utilisation, avant et après l'atelier.

Dans ce présent travail, je vais donc tenter de rendre compte de quelle(s) manière(s) il est possible de sensibiliser des étudiants de didactique du FLE au processus de mise en place d'ateliers de conversation, dans le contexte des ateliers ayant lieu à la bibliothèque *Bulles*, par la création d'un « Guide » et d'une « Fiche pratique » à leur attention.

Pour la construction de ce guide, je me suis appuyé sur diverses données que j'ai récoltées sur place, en animant des ateliers et en observant ceux des étudiants de M1. Des entretiens avec certains des étudiants-animateurs, ainsi qu'un questionnaire adressé aux participants aux ateliers, ont également alimenté mes recherches. Les réflexions qui ont émergé concernent plusieurs champs de la didactique des langues et du FLE : l'agir professoral, la didactique de l'oral, la gestion de l'erreur, les interactions en classe de langue, l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique.

Ce mémoire comportera une première partie qui donnera plus de détails sur le contexte du stage et sur la méthodologie de travail employée. Il proposera ensuite un ancrage théorique développant les principales lectures et notions que j'ai étudiées pendant mes recherches et qui m'ont servi lors de la conception du Guide. Enfin, une dernière partie fera le bilan de l'analyse des données recueillies par les moyens présentés dans la première partie. Ces résultats seront présentés en corrélation avec les choix qu'ils ont induits pour la conception du « Guide pour les ateliers » et pour la « Fiche pratique ».

Partie 1 : Présentation du contexte et de la méthodologie

Cette première partie du mémoire est consacrée à la présentation du contexte de stage et à la méthodologie de recueil et d'analyse des données, en lien avec la commande de stage et le dispositif à concevoir.

Chapitre 1. Présentation du contexte du stage

1. Le lieu du stage

Pour mener à bien mon stage, j'ai été accueilli à la bibliothèque d'UFR Langage, Lettres et Spectacle (bibliothèque « *Bulles* ») se trouvant dans le bâtiment Stendhal de UGA.

1.1. La Bibliothèque « *Bulles* »

La bibliothèque *Bulles* est la bibliothèque de l'UFR LLASIC (Langage, lettres, arts du spectacle, information et communication). Cet espace, né de la fusion des bibliothèques de Sciences du langage et de Lettres et Arts du spectacle, a ouvert ses portes en septembre 2017. La bibliothèque propose une large collection couvrant plusieurs disciplines universitaires en Littérature, Arts du spectacle, Sciences du langage et en Français langue étrangère (livres spécialisés et méthodes).

1.2. La « Bibliothèque de l'apprenant »

Cette bibliothèque d'UFR comprend plus particulièrement un espace consacré aux apprenants de FLE : la Bibliothèque de l'apprenant. Il s'agit d'un lieu, à l'intérieur de la bibliothèque *Bulles*, dédié à l'apprentissage de la langue et des cultures française et francophone. La Bibliothèque de l'apprenant met à disposition de ses étudiants toute une collection de ressources francophones : romans classiques en œuvre intégrale, livres en lecture facile, livrets d'exercice et d'évaluation, ouvrages sur la culture et la civilisation française, bande-dessinées, films, jeux...

Elle organise également à l'attention des étudiants internationaux des animations telles que des projections de films francophones, des ateliers d'écriture et des ateliers de conversation. Ces derniers ont été la raison de mon stage à la bibliothèque *Bulles*. En effet, les principales missions qui m'ont été confiées ont été en lien très étroit avec le déroulement de ces ateliers de conversation.

1.3. Les ateliers de conversation

La volonté de mettre en place des ateliers de conversation à la bibliothèque de Sciences du langage remonte à 2015, lorsque l'enseignante-chercheuse Catherine David était en poste à l'UGA¹.

Il s'agissait en premier lieu de mettre en place un dispositif pour donner l'occasion aux étudiants de Master de pratiquer sur le terrain différents éléments théoriques abordés durant leur cursus, notamment lors du cours Didactique de l'oral, dispensé à l'époque par Catherine David, ou encore Didactique de l'interculturel. De plus, la création des ateliers de conversation s'est inscrite dans une volonté de consolider les liens entre le CUEF et les étudiants du Master FLES.

Leur mise en place a été progressive. Au tout début, l'enseignante a dû motiver ses étudiants de Master 1 (M1) à aller animer les ateliers en valorisant leur participation sous forme d'un bonus sur la note obtenue en cours. Un accord a par la suite été trouvé avec le CUEF pour délivrer des attestations officielles aux étudiants, concrétisant leur implication sous forme d'expérience à mettre en avant dans un CV.

Dans un premier temps, les étudiants de M1 ont animé des ateliers pendant les cours du soir du CUEF. Ce qui était au départ une phase de test a petit à petit obtenu un statut officiel. À partir de janvier 2016, les ateliers se sont tenus à la bibliothèque Sciences du langage de façon régulière. Les ateliers ont d'abord été proposés pour les niveaux A2/B1, étant plus faciles à mettre en place pour les étudiants de M1. Ce mélange des niveaux a aussi été décidé dans une perspective de gestion de l'hétérogénéité en classe. Un deuxième créneau pour les B2 a ensuite vu le jour.

Avant mon arrivée comme stagiaire, les ateliers à la bibliothèque avaient lieu de la même façon depuis deux ans, c'est-à-dire avec une fréquence de deux ateliers par semaine, de 12h35 à 13h20. Le mardi est consacré aux niveaux A2 et B1 tandis que le jeudi accueille le niveau B2.

À partir du début du stage, nous avons ajouté un nouveau créneau le lundi afin que je puisse animer et analyser mes propres ateliers. Au départ, le niveau des participants alternait toutes les deux

¹ Les informations concernant l'historique des ateliers de conversation ont été recueillies auprès de Catherine David, enseignante-chercheuse pour le Master FLES de l'UGA entre 2015 et 2017, qui a en grande partie contribué à leur mise en place.

semaines : un lundi pour les niveaux A2/B1 suivi d'un lundi pour les B1/B2. Nous avons ensuite ajouté des ateliers 'bis' certains mercredis dans la double perspective de pouvoir accueillir plus de participants, mais aussi pour me permettre d'acquérir plus d'expérience pour la mise en place d'ateliers. La fréquence des ateliers que j'ai personnellement animés a donc fini par se stabiliser pour accueillir les niveaux B1/B2 le lundi et les A2/B1 le mercredi.

Enfin, à la demande de ma tutrice de stage, Aurélie Toqué², nous avons mis en place un atelier spécial dans le but de tester une des ressources présentes à la Bibliothèque de l'apprenant : les livres de la collection « Le Monde en VF ». Pour répondre à cette demande, j'ai animé un atelier d'une heure et demie, mêlant conversation et écriture, en suivant le déroulé proposé par les fiches pédagogiques qui accompagne chaque ouvrage de cette collection.

En m'appuyant sur les chiffres issus du fichier des inscrits aux ateliers de conversation pour le deuxième semestre universitaire, je vais présenter brièvement les participants.

Entre les mois de janvier et de mars, nous avons inscrit un total de 57 personnes dans le fichier des inscrits aux ateliers. Chaque personne a participé à un atelier (de conversation ou d'écriture) d'une à et treize fois, avec une moyenne de 3,3 participations par inscrit.

Le tableau suivant détaille le niveau des 57 inscrits entre janvier et mars 2019 :

Niveau	Nombre d'inscrits
A2	12
B1	28
B2	14
C1	3

Comme le montre le nombre d'inscrits par niveau, nous avons eu une majorité d'étudiants de niveau B1. Comme expliqué plus haut, j'ai choisi de proposer des ateliers A2/B1 et B1/B2 et non pas A2/B1 d'un côté et B2 de l'autre pour pouvoir répartir les niveaux B1 entre les deux. Il est d'autant plus rassurant pour des B1 débutants de participer à un atelier A2/B1, alors qu'à l'inverse des B1 'confirmés' se tournent plus facilement vers un atelier B1/B2.

²Co-responsable de la bibliothèque d'UFR Langage, Lettres et Arts du spectacle (Bulles)

Sans pouvoir être exhaustif car je n'ai pas eu l'occasion de connaître tous les participants aux ateliers, les personnes inscrites au début du deuxième semestre (entre début janvier et mars 2019) ont représenté pas moins de 23 pays. On peut donc dire que les ateliers de conversation à la bibliothèque *Bulles* offrent un véritable aspect 'melting-pot' en réunissant des personnes venant de tous les continents. Pour donner un exemple parlant, au cours d'un atelier avec 8 participants, il est fréquent qu'un même pays ne soit pas représenté deux fois, ce qui ouvre le champ des possibles en termes de conversation interculturelle.

Comme c'est le cas tous les ans, ce sont les étudiants en première année du Master Didactique Des Langues (DDL) parcours FLES de l'UGA qui animent les ateliers de conversation au deuxième semestre de l'année universitaire. Si la majorité sont francophones natifs, une partie d'entre eux sont eux-mêmes étudiants étrangers, et donc d'anciens apprenants de FLE (et sûrement toujours apprenants de niveau avancé).

Les étudiants s'inscrivent le plus souvent par binômes, mais il arrive parfois que des ateliers soient animés par un seul étudiant. Cela a été mon cas pour les ateliers que j'ai animés dans le cadre de mon stage. Le second cas de figure ne pose à priori aucun problème, mais il peut être confortable d'animer un atelier à deux pour pouvoir s'appuyer sur son partenaire en cas de besoin.

2. Les missions et la commande de stage

2.1. Mission principale

L'objectif principal du stage à la bibliothèque *Bulles* a été la conception d'un outil pédagogique sous forme de fiches pratiques pour la mise en place d'ateliers de conversations par les étudiants de Master. Le fichier final devait contenir une fiche vierge à remplir par les étudiants-animateurs avant l'atelier, ainsi que des exemples de thèmes qui ont déjà été abordés.

Pour commencer à répondre à cette commande de stage, ma tutrice m'a proposé de préparer et d'animer moi-même des ateliers de conversation, ainsi que d'observer une partie des ateliers animés par les M1, avec leur autorisation.

Enfin, pour la préparation et l'animation de mes propres ateliers, il a fallu que je tente à chaque fois de mobiliser et de valoriser au maximum les ressources documentaires disponibles à la bibliothèque (manuels, romans, jeux, films, tablette...), à la demande de mes responsables.

2.2. Missions annexes

Durant la période du stage, j'ai été amené à travailler sur toutes les autres tâches en lien avec les animations et/ou l'organisation de la Bibliothèque de l'apprenant :

- Tâches périphériques concernant les ateliers : gestion du fichier des inscrits, inscriptions des participants, impression des listes d'émargement... ;
- Publications sur la page Facebook de la Bibliothèque de l'apprenant : photos des ateliers, évènements ayant lieu à la bibliothèque, recettes de cuisine ou encore expressions francophones ;
- Création d'affiches et de supports de communication autour des ateliers de conversation, ainsi que travail de communication en lien étroit avec le CUEF : affichage des programmes des ateliers à l'accueil et dans la salle des professeurs ;
- Préparation de tables thématiques, si possible en lien avec le thème des ateliers de conversation ou d'écriture de la semaine ;
- Valorisation des collections de la bibliothèque via des conseils aux lecteurs, via la mise en œuvre de sélections thématiques ;
- Présentation de la bibliothèque de l'apprenant lors des visites de classes du CUEF ;
- Participation aux animations et évènements prévus : projections de films francophones, rentrées du CUEF, Journée de la Francophonie en mars 2019... ;
- D'autres tâches d'appui aux bibliothécaires (équipement de livres, désherbage³ des collections, conseil aux lecteurs) ;
- Le cadre du stage étant présenté, je peux maintenant exposer la méthodologie employée pour répondre à la commande de l'organisme d'accueil.

³ Dans une bibliothèque, le *désherbage* (ou *élagage*, révision des collections, évaluation critique, désélection, etc.) est l'opération qui consiste à éliminer et à renouveler des collections.

Chapitre 2. Méthodologie

Afin d'accomplir la mission principale que m'a confiée la bibliothèque *Bulles*, à savoir la création d'un dispositif d'appui pédagogique à l'attention des étudiants de Master FLES animant des ateliers de conversation, j'ai mis en place un recueil de données sur les ateliers dans le but de concevoir un outil reflétant au mieux le matériau analysé.

1. Le dispositif conçu

Comme mentionné dans la partie consacrée au contexte du stage, la demande principale de l'organisme d'accueil était la conception de fiches pédagogiques pour la mise en place d'ateliers de conversation en français. Le fichier final, qui a finalement pris la forme d'un livret, (nous reviendrons à ce point en 2.3.2.), possède plusieurs aspects.

1.1. Une « feuille de route »

Le guide a d'abord pour but de servir de repère pour les étudiants du Master FLES. Il comprend une fiche pratique à remplir qui servira de feuille de route pour accompagner les étudiants-animateurs novices dans le processus de mise en place de leur atelier de conversation.

1.2. Une mini « base de données » des ateliers passés

Le guide a aussi pour but de conserver une trace écrite de ce qui a déjà été fait lors des ateliers précédents. Un recueil de fiches pratiques remplies donne des exemples concrets du déroulement général des ateliers, des supports choisis, et de la façon dont les thématiques ont été abordées.

Après chaque atelier, les étudiants-animateurs seront invités à envoyer à la bibliothèque leur fiche pratique remplie avec le déroulement de leur atelier. La version numérique du guide sera alimentée par ce biais, et servira base de données aux futurs animateurs qui auront accès à ce qui a été fait dans les précédents ateliers.

1.3. Un recueil d'expériences

Pour rendre compte de l'expérience acquise au cours du stage, le guide donne des conseils aux futurs étudiants-animateurs qui viendront animer des ateliers à la bibliothèque.

Ces préconisations seront le fruit de mes réflexions personnelles après la préparation et l'animation d'ateliers, et seront aussi en grande partie issues des expériences partagées avec les étudiants de M1 durant ce semestre passé à observer leurs ateliers et à échanger avec eux, pendant les entretiens mais aussi à titre informel à l'occasion de rencontres à la bibliothèque.

2. Recueillir des données sur les ateliers

Le recueil de données que j'ai opéré s'est avéré assez conséquent : il s'est peu à peu construit par des entretiens, un questionnaire, mon journal de bord, ainsi que par des observations d'ateliers.

2.1. Observer l'existant

Dès le début du stage j'ai mis en place une double démarche de recueil de données sur les ateliers de conversation. J'ai moi-même préparé et animé 28 ateliers de conversation durant les quatre mois de stage. Pour les premiers ateliers, j'ai opéré de la même façon que je l'avais fait au cours du premier semestre du Master 2 (M2) pour me rendre compte des phénomènes qui y ont lieu.

Dans le même temps, j'ai assisté à 12 ateliers animés par les étudiants de M1 pour observer la façon dont ils les mettaient en œuvre selon les modalités déjà en place. Cette brève immersion dans le monde des ateliers de conversation m'a permis de repérer des récurrences dans leur déroulement, d'avoir une meilleure idée des thématiques et des activités choisies et surtout, de vivre avec les étudiants de M1 leur expérience, parfois leur toute première, d'animation d'ateliers.

Un des objectifs de la démarche ethnographique en situation éducative est de s'intéresser à la réalité de ce qui se passe dans une salle de classe (Cambra Giné, 2003). Dans mon cas, j'ai cherché à rendre compte des phénomènes ayant lieu en atelier de conversation. Les ateliers animés par les M1 que j'ai observés m'ont permis de mettre au jour différentes manières d'animer un atelier. Pour chaque atelier que j'ai moi-même animé, j'ai cherché à tester et à adapter ces différentes trames dans le but d'aboutir à une version finale de déroulement d'atelier, qui a d'ailleurs finalement servi à construire la fiche pratique.

2.2. Recueil auprès des étudiants-animateurs

En parallèle des observations, il est apparu indispensable de mener des entretiens avec ces mêmes étudiants-animateurs de Master 1 dont j'ai observé les ateliers de conversation, animés du second semestre de l'année universitaire.

Pour mener à bien ces entretiens, j'ai posé des questions sur les mêmes thématiques aux 7 étudiants interviewés : celles-ci ont porté sur le déroulé de l'atelier, sur le choix d'une thématique, sur la correction des erreurs à l'oral, sur la posture d'animateur et la perte de contrôle provoquée par l'imprévu, et sur le fait d'animer l'atelier seul ou en binôme⁴. En ciblant ces points précis, j'ai cherché à rendre compte des représentations que les étudiants-animateurs avaient sur les ateliers, tout en pouvant les comparer d'un étudiant à l'autre.

J'ai aussi adapté les questions selon qu'ils aient déjà animé un atelier ou non. Je souhaitais vraiment questionner des étudiants étant dans les deux cas de figure pour pouvoir comparer si les réponses divergeaient beaucoup ou non.

Je connaissais déjà certains étudiants de M1 de l'année 2018/2019, soit de vue, soit parce que j'avais observé leur(s) atelier(s). C'est pourquoi même si j'ai mené les entretiens en m'attachant à poser des questions en lien avec les thématiques servant à mon analyse, j'ai tenté le plus possible d'échanger avec eux sur le ton de la conversation dans un style proche de l'entretien compréhensif, notion développée par Kaufmann (2016). En effet, cet auteur donne notamment la vision d'un type d'entretien cherchant à briser la hiérarchie, ce qui a correspondu à ce que je voulais faire avec les M1. Sans pouvoir prétendre avoir une grande expérience en conduite d'entretiens, le fait d'avoir essayé d'appliquer certains conseils de Kaufmann m'a facilité la tâche. Il est vrai que certains étudiants de M1 ne me voyaient pas toujours comme un égal, mais comme une sorte de supérieur, d'une part parce que j'étais en deuxième année de Master, et d'autre part car j'avais acquis un peu plus d'expérience qu'eux pour les ateliers de conversation. Se rapprocher du 'bavardage' alors que je questionnais les étudiants-animateurs sur leurs pratiques (et pour certains leur 'non-pratique') des ateliers de conversation a donc permis qu'ils se livrent davantage.

⁴ Voir Annexes pour la liste complète des questions posées aux étudiants-animateurs.

2.3. Recueil auprès des participants

Pour affiner certains aspects de l'analyse du matériau récolté auprès des étudiants de M1, il m'est apparu pertinent de recueillir des données auprès des participants aux ateliers. Étant donné que j'ai mis en place cette démarche de façon assez tardive, j'ai décidé de mettre au point un questionnaire très court comprenant des questions ouvertes et des questions à choix multiples abordant deux aspects pour lesquels il me manquait des données précises concernant la correction des erreurs à l'oral et le thème des ateliers⁵. J'ai par exemple demandé aux participants aux ateliers s'ils voulaient être corrigés pendant qu'ils parlaient ou s'ils préféreraient qu'on les laisse parler. Je les ai également questionnés sur la raison de leur venue aux ateliers : est-ce pour parler et discuter, pour apprendre la langue, ou pour les échanges culturels ? Enfin, j'ai souhaité savoir de quels thèmes de discussion ils aimaient parler et quelles activités ils préféraient en ateliers.

Le questionnaire a été envoyé par courrier électronique à 71 personnes qui se sont inscrites aux ateliers durant le semestre et qui y ont participé au moins une fois. Un total de 28 réponses a été enregistré, ce qui loin d'être exhaustif, a néanmoins offert précieuses informations auxquelles je n'avais pas encore eu accès.

C'est par manque de temps, et aussi parce que l'idée m'est venue à un moment déjà avancé dans les analyses, que j'ai adressé ce questionnaire court aux participants de façon assez tardive dans le stage. Le but n'a donc bien évidemment pas été de conduire une analyse chiffrée poussée. Il a cependant permis d'apporter quelques éléments de réponse complémentaires aux autres données recueillies qui ne prenaient pas en compte le côté apprenant-participant tout en augmentant que très faiblement la durée de traitement des données recueillies.

⁵ Voir « Questionnaire – Ateliers de conversation » dans la partie Annexes

3. Méthodologie d'analyse des données recueillies

Le traitement des données recueillies en vue des analyses s'est fait par étapes et au regard du mode de recueil.

3.1. Un traitement des données au « cas par cas »

Le traitement des données recueillies n'a pas été le même à chaque fois : j'ai abordé le matériau récolté plutôt « au cas par cas » suivant son origine.

Les premières données constituées sont venues de mon journal de bord. J'ai regroupé toutes les notes prises en aval et en amont de mes propres ateliers, ainsi que les notes des observations des ateliers animés par les M1. Cherchant à obtenir une vision globale de l'ensemble de mes notes, je les ai reconduites dans un tableau Excel, ce qui m'a permis de pouvoir comparer chaque séance observée notamment à l'aide de rubriques prédéfinies et de pouvoir recouper les éléments récurrents et les différences remarquées.

Concernant les entretiens menés auprès des étudiants de M1, j'ai d'abord écouté attentivement les enregistrements en prenant des notes, puis j'ai procédé à une transcription partielle du matériau audio pour ne garder que les passages durant lesquels étaient abordés les thématiques servant directement à l'analyse, notamment le rapport à l'erreur des étudiants-animateurs, le déroulement de l'atelier, le changement de thème, la posture d'animateur, etc. Par ailleurs, j'ai fait le choix de simplifier les conventions de transcription des entretiens. Ne s'agissant pas d'enregistrements d'interactions didactiques, je n'ai pas trouvé utile d'opter pour des conventions rendant compte par exemple de toutes les pauses, hésitations ou défauts de prononciation. J'ai enregistré les entretiens tout d'abord pour ne rien perdre de ces échanges : prendre des notes m'aurait fait passer à côté d'un grand nombre de données, que je n'aurais de toute façon pas eu le temps de noter. Cela m'a aussi permis de revivre les entretiens et même parfois de mieux comprendre ce qui avait été dit.

En ce qui concerne le questionnaire envoyé aux participants aux ateliers, celui-ci m'a permis de conduire une double analyse qualitative et quantitative assez rapidement. J'ai en effet envoyé le questionnaire par Google Forms, application permettant d'obtenir une synthèse des données obtenues de façon très visuelle, et ceci en temps réel. Les questions à choix multiples (raison de la venue aux ateliers, activités et thèmes préférés...) ont donné lieu à une variété des réponses pouvant se recouper entre elles ou se contredire, tandis que la question à choix unique « tu préfères » : « 1.

être corrigé quand tu parles » ou « 2. qu'on te laisse parler sans corriger » a fourni une réponse chiffrée.

3.2. Le type de méthodologie employée

La plupart des données recueillies ne se prêtant pas à la quantification (Angers, 1996), c'est tout naturellement que la méthodologie que j'ai mise en place correspondait à l'analyse de données dite « qualitative » qui fait plutôt appel à la subjectivité du chercheur pour mener à bien des observations fines tout en s'attachant au vécu des personnes interviewées ou observées (*ibid.*).

La plupart du temps, comme cela a été le cas pour le recoupement de mes notes et le traitement des enregistrements des entretiens, j'ai regroupé les données récoltées par thèmes (Angers, 1996). Ce procédé m'a permis à la fois de commencer à analyser les données dès le début des recherches, puisqu'il faut parfois lire entre les lignes de son propre journal de bord pour annoter dans la marge les thèmes concernés par une simple phrase, ou même par un seul mot, que l'on a par exemple notés au cours d'une observation.

Finalement, je ne me suis pas tourné vers une seule méthodologie au sens strict du terme, je me suis en fait adapté tout au long du stage, au gré des changements produits par les micro-analyses réalisées en parallèle au traitement des données recueillies.

3.3. L'élaboration d'un dispositif : une analyse en continu

Au cours de l'avancement de ma réflexion et de la récolte de nouvelles données, d'autres perspectives ont peu à peu émergé et ont modifié le projet d'ingénierie pédagogique. Il a semblé assez évident que les fiches pédagogiques seules ne suffiraient pas à répondre à la problématique envisagée. Pour tenter d'analyser de façon plus approfondie les données recueillies, la demande de départ (mettre au point des fiches pédagogiques pour les ateliers) s'est muée en un projet de guide dont les fiches feront partie intégrante, et qui comprendra en plus une partie donnant des conseils et des préconisations sur les ateliers de conversation.

L'analyse des données s'est donc traduite pour moi en un processus en continu, qui a en fait commencé dès l'obtention des premières données (Lejeune, 2014). Cette évolution constante a modelé ma démarche de recueil de données ainsi que leur traitement, pour ne pas perdre de vue l'objectif final : la conception d'un dispositif pédagogique pour les ateliers.

La méthodologie de travail étant maintenant exposée, je vais à présent développer plusieurs points théoriques qui ont fait avancer ma réflexion et sur lesquels je me suis appuyé pour mener à bien mes analyses.

Partie 2 : Cadrage théorique

Dans cette partie consacrée à l'ancrage théorique de ce travail, nous allons voir comment plusieurs notions qui sont pertinentes en didactique des langues peuvent s'appliquer au cadre de la classe et de l'atelier de conversation.

Dès les premiers jours de stage, je me suis questionné sur ce qu'était un cours de conversation, et ce que la conversation impliquait dans la classe de langue. Bien des auteurs, enseignants ou didacticiens du FLE se sont posé la question avant moi, et, même si beaucoup a été écrit sur la production orale en FLE et sur les classes de conversation, il a été plus difficile de trouver des éléments de réponse sur la mise en œuvre concrète d'ateliers de conversation.

J'ai donc tenté de réunir une partie des éléments théoriques existant sur plusieurs aspects qui m'ont aidé à développer ma réflexion autour des ateliers de conversation et de leur mise en œuvre, dans le but d'en transmettre une partie aux étudiants-animateurs d'ateliers de conversation ayant lieu à la bibliothèque *Bulles*, par la création d'un outil pédagogique.

Dans un premier temps, il m'est apparu pertinent de définir l'objet conversation, en le mettant en relation avec la classe de langue et le cours de conversation. J'aborderai ensuite les aspects plus didactiques de la conversation en classe de langue, puis l'évolution des rôles de l'enseignant et des apprenants qu'elle implique. Enfin, nous nous arrêterons sur la formation des étudiants de didactique du FLE et sur la dimension ingénierique que comporte la conception d'un outil à leur usage.

Chapitre 3. Les échanges en ateliers de conversation

Comme leurs noms l'indiquent, les échanges ayant lieu dans un atelier de conversation ou une classe de conversation sont marqués par un aspect conversationnel prépondérant. Par son caractère plus décontracté, elle bouleverse en quelques sortes le déroulement habituel d'un cours de langue, tout en conservant un aspect culturel certain.

1. La conversation

1.1. Qu'est-ce que la conversation ?

« Conversation » est un mot que l'on utilise assez souvent dans la vie quotidienne, mais avant d'entamer des travaux sur ce terme, il convient peut-être de (re)mettre au clair sa définition. D'après *Le petit Robert* (2016), la conversation est un « échange de propos » caractérisé comme « naturel » et « spontané ».

En situation d'enseignement-apprentissage d'une langue, les classes de conversation ou les ateliers de conversation tentent de transposer ces caractéristiques (aspect naturel de la conversation et échanges spontanés entre les participants à la conversation) à des situations didactiques, dont il sera question dans le chapitre 4.

Comme nous le verrons en 1.3, la conversation est en effet une compétence reconnue en classe de langue. Dans les grilles de compétences et de niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, Conseil de l'Europe, 2001), la conversation est en effet considérée comme compétence en production orale à part entière : « prendre part à une conversation ».

1.2. L'aspect informel de la conversation

La conversation se caractérise notamment par « un rapport de places symétriques » (Vion, 1992 : 135) où les échanges sont en fait marqués par la coopération des participants qui collaborent pour construire l'interaction dans laquelle ils sont engagés (Traverso, 1998). Ce type d'interaction est plutôt informel et convivial : les échanges se font de façon spontanée et la circulation de la parole est régie implicitement. Vion souligne d'ailleurs le « caractère ouvert du contrat de parole »

de la conversation (1992 : 135), dans lequel les participants « peuvent changer de thème sans prendre de précaution » (Cicurel, 2011a : 24).

1.3. La conversation : du cours à l'atelier

De nombreux centres de ressources en langues (CRL) proposent des formats d'apprentissage mettant en valeur la communication et l'interaction. C'est notamment le cas des « tables rondes », des « cafés langues », ou encore des « ateliers de prise de parole en interaction », qui sont autant d'activités qui valorisent la pratique informelle de la langue et « qui [font] le lien entre la vie réelle et le monde formatif » (Rivens Mompean, 2014 : §35). Ce pont que constituent les ateliers de conversation entre une situation d'enseignement-apprentissage et la vie quotidienne, permet en effet la mise en œuvre de compétences interactionnelles « dans un cadre moins formel qu'un cours de langue, mais plus sécurisant qu'une conversation ordinaire en milieu naturel » (Delorme & Gageot, 2017 : §3).

L'idée d'intégrer la conversation en classe de langue est loin d'être nouvelle. Dans son Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Robert (2008) réutilise la notion de conversation pour présenter le concept de la « classe de conversation », qui a fait son apparition à la suite de l'essor de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), à partir du début des années 50. Cette méthodologie, mettant l'accent sur l'apprentissage de la communication et de l'oral (Tagliante, 2006 : 51), a permis le développement de ce type d'activités de classe. Ces dernières sont l'occasion de consacrer un moment du cours de langue pour donner la parole aux élèves afin qu'ils réutilisent des éléments langagiers appris précédemment (Cuq *et al.*, 2003 : 6), en les faisant notamment échanger sur un thème donné, par exemple à partir de documents supports, essentiellement sonores et visuels (Robert, 2008 : 54).

Dès la fin des années 60 des enseignants ont proposé des démarches pratiques ainsi qu'une réflexion détaillée sur les pratiques de classe en cours de conversation (Burney & Damoiseau, 1969 ; Caré & Talarico, 1983). Ces auteurs s'interrogeaient déjà sur plusieurs points à prendre en compte pour le déroulement de classes de conversation tels que le rôle du professeur ou la correction des erreurs, deux aspects sur lesquels nous reviendrons dans les chapitres 4 et 5. En outre, l'objectif d'une classe de conversation comme présentés par ces enseignants est d'améliorer « la compréhension orale » et « la fluidité verbale » (Caré & Talarico, 1983 : 7) pour que les élèves

acquièrent plus de « facilité à s'exprimer en français » (Burney & Damoiseau, 1969 : 7). On peut donc remarquer que bien des années avant la mise en place d'ateliers de conversation, notamment en centre de langue ou en bibliothèque publique ou universitaire, les objectifs étaient déjà les mêmes qu'aujourd'hui : améliorer l'expression orale en pratiquant la conversation.

Quel que soit leur nom, ateliers, classes ou groupes de conversation, ils sont pour la plupart du temps un lieu de réunion (le film *Atelier de conversation*⁶ en est un exemple des plus parlants), où se rassemblent des personnes d'origines et de cultures variées.

2. Une conversation pluriculturelle ?

Depuis déjà plusieurs décennies, certaines disciplines, dont l'éducation, se sont emparées de la dimension interculturelle en tentant de répondre toujours mieux aux problématiques qu'elle soulève (Abdallah-Preteille, 2004). En FLE, c'est notamment dans les manuels qu'on se rend compte de la volonté des concepteurs et des éditeurs d'intégrer les aspects culturels aux cours de français. Il est vrai que la dimension culturelle est particulièrement présente dans les cours de FLE se déroulant dans un pays francophone.

Traditionnellement, lorsque l'apprentissage d'une langue a lieu dans un pays où cette même langue est parlée, on parle de « milieu endolingue », opposé au « milieu exolingue » dans lequel la langue enseignée n'est pas parlée dans le pays dans lequel l'apprentissage s'opère (Dabène *et al.*, 1990, cité par Dabène, 1994 : 37). Rapidement, ces deux notions ont évolué vers les notions de « contexte homoglotte » et « contexte alloglotte » (Dabène, 1994 : 37), pour ne pas créer de confusion avec les notions de communication 'exolingue' (cf. chapitre 4) et 'endolingue'.

Les ateliers de conversation qui ont lieu à la bibliothèque *Bulles* font donc partie d'une situation d'enseignement-apprentissage du FLE en situation homoglotte : le point commun de tous les participants aux ateliers est qu'ils sont venus apprendre le français en France, pour la plupart au CUEF de Grenoble. En réunissant des personnes venues des quatre coins du monde, les cours de

⁶ Film documentaire sur les ateliers de conversation ayant lieu à la Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou à Paris. Réalisateur : Bernhard Braunstein. Date de sortie, 7 février 2018.

FLE du CUEF ainsi que les ateliers de conversation font preuve d'un véritable aspect 'melting-pot'.

Comme le souligne Traverso (2004), la conversation à « bâtons rompus », qui se rapproche notamment de la conversation spontanée, manifeste plusieurs aspects mettant en relief l'importance de la dimension culturelle qui caractérise les échanges qui y ont lieu. L'auteur donne notamment comme exemples le choix des thèmes d'une conversation courante, qui d'une culture à une autre, peuvent être soit opportuns, soit complètement malvenus. Les échanges se construisant au cœur d'une conversation reposent souvent sur des idées reçues ou des associations toutes faites que l'on retrouve dans le langage, découlant de représentations culturelles partagées.

A mon avis, loin de représenter uniquement des difficultés qu'il faudra retravailler en classe (Chevalier & Trubert-Ouvrard, 1997), les aspects culturels en classe et en atelier constituent en partie le terreau de la conversation. Étant donné la quantité de thèmes abordables, adaptables et développables par la mise en relation d'éléments culturels, je suis de l'avis que l'aspect pluriculturel de la conversation qui a lieu dans le contexte d'une classe de langue ou d'ateliers de conversation n'est pas un obstacle mais plutôt un appui.

Au-delà des aspects informels et conversationnels des ateliers et classes de conversation, on ne peut ignorer le fait qu'ils constituent avant tout un cadre d'enseignement-apprentissage et qu'ils comportent inévitablement certaines caractéristiques propres aux échanges didactiques (Delorme & Gageot, 2017 : §6).

Chapitre 4. La conversation et l'apport langagier

Dans un atelier de conversation, un des objectifs est de valoriser et d'améliorer la prise de parole des participants. Ceci induit le développement de certaines connaissances linguistiques, qui peuvent s'acquérir à l'intérieur d'une interaction dans laquelle l'un des interlocuteurs est en cours d'apprentissage de la langue utilisée.

1. L'aspect didactique de la conversation

1.1. La communication exolingue

Lorsque des interlocuteurs communiquent par le biais d'une langue qui n'est pas la langue maternelle d'un des deux interlocuteurs, on qualifie cette communication d'« exolingue » (Porquier, 1978, 1984, cité par Cuq, 2003 : 97). Elle s'oppose à la notion de communication « endolingue », qui se tient dans « une langue commune aux interlocuteurs » (*ibid.*)

Cette notion de communication exolingue se rapporte à la manière dont une personne communique dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle, mais aussi à la manière dont un locuteur communique dans sa langue maternelle avec un interlocuteur non natif de la même langue ; enfin, elle se réfère aussi à la façon dont des interlocuteurs échangent dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle.

La communication exolingue ne se réduit pas à la façon dont se déroule une interaction entre un natif et un non natif : elle s'intéresse à la conduite de cette interaction, dans un principe d'« adaptation réciproque » et de « coopération ». Élargie à des situations qui impliquent « des inégalités, des disparités ou des asymétries » (De Pietro, 1988, cité par Cuq (dir.) 2003 : 98) dans la conversation et dans les moyens langagiers qui y sont engagés, cette notion s'applique également à un échange entre deux personnes partageant la même langue maternelle, mais qui n'ont pas le même niveau d'expertise dans certains domaines. Prenons l'exemple un mécanicien d'avions et un didacticien du FLE qui auraient une conversation, soit sur le montage des pièces sur un Boieng 737, soit sur la différenciation en classe de FLE. Dans les deux cas de figure, une des deux interlocuteurs endosse le rôle du locuteur expert, puisqu'il s'agit de son domaine de spécialité. La

compréhension de l'échange par le locuteur 'néophyte' dépend alors des moyens langagiers que le locuteur expert met en place pour lui expliquer des termes ou concepts spécialisés. Dans le même temps, le locuteur non expert acquiert potentiellement de nouvelles connaissances, techniques ou langagières, comme cela peut être le cas d'un apprenant de FLE qui discute avec un francophone natif.

Des exemples de situations exolingues sont concrétisés dans différents contextes. C'est notamment le cas en situations d'enseignement-apprentissage, et donc en la classe de langue, qui ont la particularité de faire cohabiter des interactions ayant différents objectifs, entre autres communicatifs, mais aussi didactiques.

1.2. La conversation didactique

Malgré certains « traits typiques » de la conversation tels que ses aspects informel et spontané, le nombre réduit de participants, et une circulation de la parole plus libre, les échanges qui ont lieu en classe de langue conservent « un caractère fortement didactique » (Bigot, 1996 : §7).

Dans un atelier ou un cours de conversation, on ne peut donc pas perdre totalement de vue l'aspect pédagogique de la conversation qui a lieu. En effet, tout échange entre deux personnes (ou plus) dans lequel se construit un savoir pour l'un des protagonistes met en jeu une conversation dite « didactique » (Cicurel, 2011a : 21). La classe de langue relève de ce type de communication, puisque son objectif est de rendre le ou les interlocuteur(s) présent(s) « plus savants, plus habiles, plus compétents » (*ibid.*).

En classe de conversation, bien que la conversation générée ne soit pas complètement naturelle, ce moyen de production orale est utilisé pour habituer les apprenants de FLE à prendre la parole, tout en leur apportant le vocabulaire nécessaire à leur expression (Ravazzolo *et al.* 2015 : 20). Cette manière de faire classe peut aussi être l'occasion d'exposer ses idées, de les développer, de les débattre (*ibid.*). C'est pour cela que le thème des échanges sert lui aussi de prétexte à la conversation didactique.

2. De quoi parle-t-on en classe de langue ?

Il n'est pas toujours évident de définir avec précision le thème des échanges qui ont lieu en classe de langue : tout est susceptible de devenir un sujet de conversation. Qu'il s'agisse de l'actualité, d'un point grammatical ou de la réalisation d'une activité, « le thème se confond souvent avec l'activité didactique » (Cicurel, 2011a : 24).

2.1. La bifocalisation entre le fond et la forme

Une des principales préoccupations de l'enseignant de langue réside dans le « souci de la planification » (Cicurel, 2011b : §39). De ce fait, son attention est perpétuellement tournée vers ce qu'il a prévu de faire au cours de la séance et la façon dont il va mettre en œuvre ce programme. C'est sans compter sur les réactions des apprenants et les interactions de classe en tout genre qui vont venir 'chambouler' ce qui était prévu. De cette façon, l'attention de l'enseignant se voit bipolarisée entre le bon déroulement de la séance et des éléments qui viennent s'y greffer, tels que des demandes d'explications de la part des apprenants, qui loin d'être des éléments perturbateurs, peuvent venir modifier le cours d'une séance. C'est ce que Cicurel appelle des « incidents de déplanification » (2011b : 39). En ateliers de conversation, ils se traduisent par des changements de sujet dans la conversation, souvent induits par les questions ou les remarques des participants.

Il arrive également que l'enseignant de langue, ou d'autres disciplines, soit soumis à certains dilemmes dans l'exercice de sa pratique (Cambra Giné, 2003). Des faits contradictoires peuvent en effet s'immiscer dans le déroulement d'un cours. A titre d'exemples, l'enseignant peut être partagé entre :

- La nécessité d'un certain maintien de l'ordre et la prise en compte la dimension sociale du groupe (être proche, se montrer disponible) ;
- Satisfaire les exigences institutionnelles ou les besoins personnels de l'interaction en classe ;
- Privilégier le développement humain ou le développement des compétences dans la matière enseignée ;
- Prendre en compte la diversité des apprenants, ou plutôt tenter de les guider vers un niveau standard.

Sur le modèle proposé par Lampert, (1981, cité par Cambra Giné, 2003 : 268) une solution à ces dilemmes serait l'accommodation de l'enseignant à ces aspects apparemment contradictoires, en gérant les problèmes « à défaut de pouvoir [les résoudre] » (Cambra Giné, 2003 : 268). Cette vision présente l'enseignant une personne ayant à gérer quotidiennement des situations contradictoires, sans pour autant s'y opposer. Pour reprendre l'exemple donné sur le maintien de l'ordre dans la classe, l'enseignant peut parvenir à être autoritaire grâce à une « façon empathique de gérer l'autorité », en privilégiant notamment la bienveillance dans les interactions (*ibid.*). En atelier de conversation, ces dilemmes se concrétisent dans l'interaction, entre autres par un va-et-vient entre le thème de l'atelier et des explications d'ordre métalinguistique.

Dans tous les cas, « les contenus abordés sont au service de l'apprentissage » (Cicurel, 2011a : 25) car ils sont propices à développer les connaissances langagières des apprenants, notamment par la correction des erreurs produites.

2.2. L'apport langagier et la correction des erreurs

Une confusion a parfois lieu entre les notions de faute et d'erreur, termes en apparence interchangeables. Pour tenter de mettre fin à ce quiproquo, les auteurs du CECR ont distingué plus clairement les fautes des erreurs (Robert & Rosen, 2010 : 101). Une erreur est causée par « une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible » (Conseil de l'Europe, 2001, cité par Robert & Rosen, 2010 : 101), autrement dit, elle est due à une défaillance de compétence (Cuq & Gruca, 2017 : 349-352). Les fautes, quant à elles, ont lieu lorsqu'un utilisateur ou un apprenant est « incapable de mettre ses compétences en œuvre » (Conseil de l'Europe, 2001, cité par Robert & Rosen, 2010 : 101). Cuq & Gruca l'imputent à une défaillance de performance, qui peut résulter de la fatigue ou d'une inattention (2017 : 349-352). Dans ce travail, j'emploierai donc le terme d'erreur plutôt que celui de faute, pour éviter toute confusion entre les deux termes.

En classe de conversation, il peut se révéler délicat de corriger les erreurs des participants (Damoiseau, 1969). La difficulté pour l'animateur réside dans le fait de devoir intervenir sur des erreurs 'graves', notamment de prononciation ou de construction de phrase, tout évitant d'inhiber la conversation à force de correction. Nous verrons d'ailleurs dans la partie 3 que les animateurs d'ateliers de conversation sont confrontés à ce même problème, cinquante ans plus tard.

Plus récemment, Cuq & Gruca ont tenté d'apporter des « éléments de mode d'emploi de la correction » (2017 : 352). Une de leurs constatations est qu'« on ne peut pas et [qu']on ne doit pas tout corriger à chaque fois ». Une sur-correction pourrait en effet nuire à « l'élan communicatif » des apprenants de n'importe quelle langue. Les auteurs invitent également à varier les modes d'intervention : demande de reformulation ou de clarification, incitation à l'autocorrection, affirmation d'incompréhension, affirmation d'incompréhension, qui passe parfois par le non-verbal (mimiques) (Cuq & Gruca, 2017 : 352).

Chapitre 5. De la classe de langue au cours de conversation : vers une évolution des rôles ?

Nous venons de le voir, la notion de conversation en classe de langue conserve certaines caractéristiques didactiques propres à la classe de langue, tout en y introduisant de nouveaux aspects tels que l'informalité. C'est pourquoi la conversation remet en cause certains schémas habituels de la classe de langue, particulièrement en ce qui concerne l'enseignant et la relation qu'il entretient avec les apprenants.

1. La relation enseignant/apprenants

Dans l'acceptation de la didactique des langues, la classe est un lieu d'échanges où se crée une vraie relation entre l'enseignant et les apprenants, privilégiant de ce fait la communication entre ces derniers (Robert, 2008). Ces échanges, ayant lieu dans une salle de classe, induisent une construction de savoirs pour les apprenants, selon certains formats souvent prédéfinis.

1.1. La position « haute » de l'enseignant

Comme c'est souvent le cas dans les collèges ou lycées français (du moins dans mes souvenirs), la disposition de nombreuses salles de classes fait que le bureau de l'enseignant se trouve en face de ceux des élèves, qui sont alignés en rangées. Cet aménagement de l'espace favorise une transmission des savoirs « verticale » dans laquelle l'enseignant est en « position de domination vis-à-vis du groupe classe » qui est lui-même « en position de réception » (Tagliante, 2006 : 26-27). Non sans rappeler les méthodes traditionnelles d'enseignement donnant « au maître le beau rôle » (Robert, 2008 : 32), cette disposition n'encourage que peu l'expression des apprenants (*ibid.*).

Dans la mesure où l'enseignant est celui qui dirige les échanges et régule la parole, annonce le thème du cours, choisit les activités et leurs modalités d'accomplissement, et enfin celui qui évalue les productions, on peut considérer qu'il occupe une position « haute » dans l'interaction d'une classe (Cicurel, 2011a : 28). En outre, il existe des actes de langage qui illustrent cette place haute

de l'enseignant : les « sollicitations », ou demandes « de dire », et les injonctions, ou demandes « de faire » (*ibid.*). Ces sollicitations, dont « le questionnement est la forme la plus fréquente » (Cicurel *et al.*, 1990 : 23) constituent un des éléments, parmi d'autres, du rituel communicatif en classe de langue. C'est une caractéristique de l'interaction que l'on retrouve en ateliers de conversation, durant lesquels les animateurs posent un grand nombre de questions aux participants.

1.2. Effacement de la distance et ateliers de conversation

A l'inverse de la relation verticale, Tagliante expose la notion de relation « horizontale » de la transmission des savoirs, qui s'opère malgré tout, mais dans une relation « plus égalitaire » (2006 : 27). Dans cette « horizontalité », les savoirs sont transmis « dans une relation d'égal à égal » dans laquelle l'enseignant est « dans une position d'animateur » qui incite les apprenants à « construire [leur] propre savoir au lieu de le [leur] dispenser ». Cette notion exposée par Tagliante (2006 : 28) se retrouve dans les ateliers de conversation : les animateurs d'ateliers ne donnent pas à proprement parler un cours aux participants, ils invitent plutôt ces derniers à prendre la parole, à échanger, donner leur avis, et même enseigner des éléments sur leurs cultures respectives. Dans cette optique, « la relation pédagogique » passe « du sens unique à l'interaction » (*ibid.* : 28). De son côté, l'enseignant, dans son rôle d'animateur, participe aux activités de la classe, et « fait (presque) partie du groupe » (*ibid.* : 28).

Cette relation pédagogique implique une certaine proximité entre l'enseignant-animateur et les apprenants-participants à une conversation. Dans la partie 3 consacrée aux analyses des données recueillies, je privilégierai d'ailleurs l'emploi des termes « animateur(s) » et « participant(s) », qui, selon moi, traduisent tout à fait la réduction de la distance que l'on peut parfois observer en ateliers de conversation entre les étudiants du Master FLES et les apprenants de FLE qui participent à ces ateliers.

En changeant de rôle, l'enseignant peut cependant se trouver dans une situation « déstabilisante » de « perte de pouvoir » (Tagliante, 2006 : 28). C'est une question que l'on peut judicieusement se poser dans le cadre des ateliers de conversation, et à laquelle nous nous intéresserons dans les sections consacrées aux analyses.

2. Classe de conversation : l'enseignant-animateur

La question du rôle de l'enseignant en classe de langue est un sujet récurrent dans les recherches en didactique des langues et du FLE. Comme chaque personne est différente, on peut partir du principe qu'il existe « plusieurs types d'enseignants » (Cuq & Gruca, 2017 : 132).

A la fin des années 60, Burney & Damoiseau ont fait savoir la nécessité d'intégrer la conversation à la classe de langue (1969). Mais c'était sans compter la « résistance à la conversation » dont ont fait preuve certains des enseignants de français, pour qui le fait de discuter sur un sujet banal en cours de langue « constitu[ait] une tâche futile » relevant du « bavardage mondain qui manque de sérieux » (1969 : 7). Cette observation faite par des enseignants de français à cette époque pourrait être mise en relation avec l'idée de « perte de pouvoir » évoquée par Tagliante (2006 : 28) que nous avons mentionnée ci-dessus. A l'aube d'un tournant dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE vers des méthodes s'éloignant des enseignements plus traditionnels, il est facile d'imaginer pourquoi certains enseignants de cette époque pouvaient se montrer réfractaires à des pratiques auxquelles ils n'étaient peut-être pas habitués.

Dans les années 80, certains auteurs comme Caré et Talarico (1983) se sont eux aussi interrogés sur le rôle du professeur dans la classe de conversation. En effet, l'apparition des approches communicatives dans l'enseignement-apprentissage du FLE a poursuivi l'émergence de nouveaux types de cours, et ont d'ailleurs contribué à faire prévaloir aujourd'hui « une conception plus éclatée de l'enseignant » (Cuq & Gruca, 2017 : 132). Comme c'est le cas des classes de conversation, le « professeur » a un rôle « complètement différent de son rôle normal dans une classe de langue habituelle » (Caré & Talarico, 1983 : 12). A l'époque, ces auteurs vont même jusqu'à qualifier ce nouveau statut d'« un peu contre nature » (*ibid.*), terme peut-être excessif, mais qui, encore une fois, dénote le certain 'exotisme' que pouvaient ressentir des enseignants toujours attachés à des méthodes d'enseignement-apprentissage plus classiques. En effet selon les auteurs, un enseignant est traditionnellement détenteur d'un savoir qu'il « se doit de dispenser » à des élèves « habitués à [un] contrôle de tous les instants » (*ibid.*). Pour Tagliante, ces apprenants, qui peuvent ne pas savoir que faire de cette « liberté d'expression » tout d'un coup accordée, s'habituent très vite à cette nouvelle manière de travailler (2006 : 28).

Les enseignants s'intéressant à la classe de conversation sont conscients du passage d'un rôle dominant à celui d'animateur : en cours de conversation, un des dangers est en effet de « glisser [...] vers le cours magistral » (Chevalier & Trubert-Ouvrard, 1997 : 388). Bien des années auparavant, Burney & Damoiseau soulignaient d'ailleurs déjà cette évidence :

la prolixité même du professeur peut conduire nos conversations à l'échec. La parole est notre métier, parfois même notre passion, et il nous sera difficile de nous taire sur des sujets aussi passionnants [...]. Et pourtant, plus nous aurons été silencieux, plus nous aurons réussi. [...] nos élèves ne demandent pas mieux que de nous écouter, mais nous devons nous limiter. [...] le professeur doit se confiner autant que possible dans le rôle d'animateur, de metteur en scène, de souffleur, de modérateur ou d'arbitre (1969 : 58).

Cet extrait est pour moi édifiant, à la fois quant au rôle d'animateur dont se pourvoie l'enseignant d'une classe de conversation, mais aussi de la prise de conscience par ces auteurs de ce changement de rôle, il y a cinquante ans déjà. J'ai pensé que ces derniers illustraient tout à fait les objectifs qu'un animateur d'ateliers de conversation essaie d'atteindre : effacer un tant soit peu sa propre parole pour laisser s'exprimer les apprenants-participants.

Il semble donc que l'influence de différents courants dans l'enseignement-apprentissage des langues (méthode SGAV à partir des années 60, et les méthodes communicatives des années 80) ait contribué à faire évoluer les rôles et les fonctions de chacun dans la classe. En cours de FLE, et surtout dans les classes de conversation, l'enseignant n'y échappe pas : « il est alors animateur, producteur d'idées, il encourage au lieu de juger » (Caré & Talarico, 1983 : 12).

Chapitre 6. L'appui pédagogique à des étudiants de didactique du FLE

Méthodes d'enseignement, rôles de l'enseignant, correction grammaticale... D'un point de vue terminologique, ces termes et beaucoup d'autres, sont aujourd'hui plus ou moins admis en didactique des langues et du FLE. Pour acquérir des connaissances quant à ces dénominations et à leur mise en pratique en classe, des cursus universitaires existent pour former les futurs enseignants de FLES.

1. La formation d'enseignants de FLE

Bien que les « comportements professionnels [...] s'acquièrent essentiellement dans la pratique quotidienne de la classe », la formation des enseignants de FLE est « essentielle » car elle leur permet d'acquérir une certaine « maîtrise de notions théoriques » (Tagliante, 2006 : 19).

Sans entrer dans les détails, un grand nombre d'universités et de facultés de lettres en France sont aujourd'hui habilitées à délivrer des certifications et des diplômes en didactique du FLE (Cuq & Gruca : 2017 : 135). Suivant le format de la réforme licence-master-doctorat (LMD), il est possible d'obtenir un diplôme professionnalisant (Masters professionnels, Diplômes d'Université...) ou de se diriger vers la recherche en didactique des langues et du FLE.

Dans le Master FLES de l'UGA, les ateliers et classes de conversation sont en lien étroit avec une des matières enseignées : la didactique de l'oral. Après avoir suivi ce cours en M1, les étudiants du Master sont invités à animer des ateliers de conversation à la bibliothèque *Bulles*, sur la base du volontariat. C'est alors l'occasion pour eux de mettre en pratique certains éléments du cours, et pour certains, d'accomplir une première expérience dans une situation d'enseignement-apprentissage du FLE.

La didactique de l'oral est un champ reconnu dans l'enseignement du FLE. Un simple aperçu des cours proposés par les différents Master FLE(S) ou Didactique des langues en France permet de le constater. Sans donner une liste exhaustive des Masters dans lesquels la didactique de l'oral est

enseignée, on peut citer l'université de Strasbourg, l'Université Bordeaux Montaigne, l'Université Grenoble Alpes et la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (où le cours s'intitule Didactique du français parlé).

2. Guider vers la conversation

Pour la mise en place de tout projet, il convient souvent de s'informer sur ce qui a été fait précédemment dans le même domaine.

2.1. L'existant comme point de départ

Guider les étudiants de Master FLES dans le processus de mise en place d'un atelier de conversation implique de se renseigner sur les pratiques déjà mises au point.

Beaucoup a été écrit sur l'oral en classe de FLE, sur les classes de conversation ou sur les activités d'interaction comme les ateliers de conversation. Cependant, il est difficile de mettre la main sur des ressources explicitant la mise en place concrète de telles activités.

A l'occasion d'un congrès⁷, certains enseignants se sont questionnés sur la nécessité « du besoin d'un support pour le cours de conversation » et de « la forme qu'il pourrait prendre » (Chevalier & Trubert-Ouvrard, 1997 : 391). L'article qui a été publié à la suite de ce congrès n'apporte malheureusement pas d'informations détaillées quant aux conclusions des discussions qui y ont eu lieu, ni sur les constats des analyses d'ouvrages déjà existants à l'époque sur les cours de conversation (*ibid.*).

Plusieurs études et recueils d'activités à réaliser en classe de conversation ont pourtant été publiés dans l'histoire du FLE (Burney & Damoiseau, 1969 ; Caré & Talarico, 1983). Ces auteurs, déjà cités dans les sections précédentes, ont en effet mis au point de véritables guides pour la mise en place de classes de conversation, en apportant notamment de nombreux conseils sur le choix des thèmes, le rôle de l'enseignant, la correction des erreurs à l'oral, et surtout une grande quantité d'exemples d'activités réalisables dans un cours de conversation.

⁷ 9e Congrès mondial des professeurs de français organisé par la SJDF (Société Japonaise de Didactique du Français), membre de la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français) à Tokyo, Japon, du 25 au 31 août 1996.

Il est impossible de rendre compte ici de la richesse de ces travaux de façon exhaustive, mais il m'a semblé nécessaire de retenir certaines grandes idées. Dans leur ouvrage, Caré et Talarico (1983) affirment qu'« étant donné que la communication n'est pas garantie durant la classe de conversation, « tout comme conduire un cheval à l'abreuvoir ne nous dit pas qu'il boira » (*ibid.* : 8), il est indispensable de générer un sujet de conversation durable en mettant en place une forme de « tâche » (*ibid.* : 8) dont la réalisation nécessite l'interaction entre les apprenants et aboutit à un résultat concret : élaboration de plan, prise de décision, propositions, etc. Ce terme de tâche m'a interpellé : il est intéressant de remarquer son apparition dans ces écrits datant de 1983, un peu moins d'une dizaine d'années avant le début des travaux conduits dans le cadre du CECR, qui ont débuté dès 1991⁸. Dans le même ouvrage, il est également fait mention d'un « meneur de discussion » pouvant être l'enseignant, ou même un des apprenants (*ibid.*). S'il n'est pas encore question d'accorder un statut de participant à l'enseignant, il est intéressant de constater l'idée d'un apprenant-animateur.

Du côté du guide pour la Classe de conversation rédigé par Burney et Damoiseau (1969), il est également très intéressant de remarquer la prise en compte du rôle d'animateur de l'enseignant ainsi que la volonté des auteurs de rendre la conversation officielle dans les programmes éducatifs français ainsi que dans les centres d'examens.

Le désir de mettre au jour une méthodologie pour l'intégration de la conversation dans la classe de langue n'est donc pas nouveau. La nouveauté de notre époque, c'est que la volonté de concevoir un outil pédagogique s'accompagne d'une démarche ingénierique, sur laquelle repose ce présent travail.

2.2. La démarche d'« ingénierie »

La conception d'un outil pédagogique ou d'appui à la pédagogie nécessite la mise en place d'une démarche ingénierique.

Dans les domaines de la formation et de la pédagogie, le terme d'ingénierie est souvent difficile à définir. Pour mieux le comprendre, il convient de le définir par étapes. A l'origine, l'ingénierie est un terme emprunté aux domaines de l'industrie. Comme définie par le CNRTL (Centre de

⁸ Site internet du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/history>.

Ressources Nationales Textuelles et Lexicales), il s'agit de « l'ensemble des fonctions allant de la conception et des études à la responsabilité de la construction et au contrôle des équipements d'une installation technique ou industrielle »⁹. Ce mot trouverait d'ailleurs son origine dans l'anglais engineering, terme désignant les activités de « conception ou de montage » d'unités industrielles (Le Boterf, 1999a).

En France, le terme « ingénierie de la formation » fait son apparition dans les années 60 (*ibid.*), en lien entre autres avec l'apparition de nouvelles demandes dans le champ de la formation continue. Inspirée de la démarche employée lors de la réalisation de grands projets industriels, l'ingénierie de formation peut être définie telle que :

[...] l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (dispositif de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducative, dispositif de formation à distance, réseaux de formateurs, réseaux de ressources...), en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité (Le Boterf, 1999a : 1).

Cette première définition, par la suite élargie à l'approche d'ingénierie des compétences (Le Boterf, 1999b), a permis de poser les bases de l'ingénierie de formation.

Ainsi, l'ingénierie, qui concernait autrefois de l'industrie, est passée par plusieurs domaines (notamment les secteurs du bâtiment travaux publics, du tertiaire, de l'informatique) avant de finalement s'étendre au large champ des services, dont fait partie la formation (Ardouin, 2017).

Au gré de son adaptation à des spécialités de plus en plus distinctes, différentes ingénieries sont apparues pour intégrer « des situations, des solutions, des enjeux, et des objectifs professionnels susceptibles d'évoluer » (Parmentier, 2012 : 5). Dans le champ de la formation, l'ingénierie peut se découper en plusieurs niveaux, comme le propose Parmentier : l'ingénierie des compétences, l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique, et l'ingénierie didactique (2012 : 5-8).

Parmi ces quatre types d'ingénierie, il convient de différencier l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique. La première définit les grandes lignes de la formation : le plan de formation et ses objectifs généraux. La seconde s'intéresse quant à elle à la mise en œuvre de ce

⁹ <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/ing%C3%A9nierie> consulté le 5/06/2019

plan de formation, notamment en termes de contenu des séquences pédagogiques définissant les objectifs de la formation de façon quantifiable et mesurable (Parmentier, 2012 : 6-8).

Par ailleurs, un autre type d'ingénierie est transversale aux quatre niveaux : l'ingénierie documentaire (Parmentier, 2012 : 9). Elle « donne lieu à une production » selon le niveau d'ingénierie employée : l'ingénierie pédagogique donne notamment lieu à la production de « supports pédagogiques » tels que le « guide formateur » et de « fiches pratiques » (*ibid.* : 9-10).

Un des types d'ingénierie que nous venons de mentionner se trouve très proche de l'ingénierie pédagogique : il s'agit de l'ingénierie didactique. Le terme de didactique « désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire » (Robert, 2003 : 69). Elle désigne « l'activité de conception de situations d'enseignement » (Musial, Pradère & Tricot, 2012 : 1). En d'autres mots, il s'agit de rendre transposables des savoirs par cette conception de situations d'enseignement. De plus, cette activité sous-entend l'étude, la description et la justification, aussi précises que possible, des modalités d'utilisation du dispositif conçu, car ses concepteurs (ou ingénieurs didacticiens) omettent le plus souvent de le munir d'informations précises qui pourraient renseigner les utilisateurs (*ibid.*). Autrement dit, à en croire ces auteurs, la finalité de l'ingénierie didactique serait de produire des dispositifs d'enseignement qui seraient accompagnés d'un mode d'emploi. Après tout, à quoi bon, par exemple, proposer une fiche pédagogique si l'on n'en comprend pas les modalités d'utilisation ?

Pour ma part, je n'ai pas le sentiment que ma démarche appartienne strictement à un seul type d'ingénierie. Après des lectures théoriques sur la question, je me retrouve dans certains aspects des approches développés par auteurs. Du fait de son nom, l'ingénierie pédagogique semble correspondre à ma démarche. Toutefois, ma mission n'a pas été celle d'apprendre aux étudiants de M1 à mettre en place un atelier de conversation, mais plutôt celle de les y accompagner, par exemple en rendant plus concrets certains aspects ou termes qu'ils connaissaient déjà de façon théorique ou plus 'abstraite'. L'ingénierie didactique comme présentée par Musial, Pradère & Tricot (2012), dont il est question ci-dessus, correspond mieux à ma démarche : concevoir un outil pédagogique et proposer un guide servant de mode d'emploi pour cet outil. Mon travail se situe également dans l'ingénierie documentaire (Parmentier, 2012 : 9), transversale à chaque niveau d'ingénierie, qui les concrétise et les matérialise par la conception de documents. En témoigne mon

travail, il est parfois difficile de faire la distinction nette et précise entre les différents niveaux d'ingénierie, comme le souligne Parmentier (2012).

Le champ de l'ingénierie de formation, pédagogique ou didactique, sont des domaines assez poreux les uns aux autres, et il apparaît qu'il n'est pas toujours aisé de situer sa propre démarche par rapport à toutes ces dénominations. Comme mentionné ci-dessus, c'est plutôt dans l'ingénierie didactique et l'ingénierie documentaire que je me retrouve le mieux, dans le cadre de mon projet de stage. Pour répondre à la commande de stage, qui était au départ la mise en place d'une fiche pédagogique pour accompagner des étudiants de didactique du FLES dans le processus de mise en place d'un atelier de conversation, j'ai effectivement été amené à produire un document, qui s'est finalement vu accompagné d'un guide d'utilisation de la fiche pédagogique, et dans une plus large optique, de sensibilisation à certaines situations rencontrées en atelier de conversation.

Conclusion partielle

Nous l'avons vu, la question de la conversation en classe de langue ouvre les portes vers de vastes champs de recherche allant notamment du domaine de l'interaction à celui de l'agir professoral, en passant par l'interculturel, l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique.

Toutes ces notions, seulement effleurées dans le cadre de ce travail, mériteraient d'être développées davantage. Nous verrons cependant dans la troisième partie consacrée aux analyses des données recueillies et au projet d'ingénierie pédagogique, que tous les concepts étudiés par les auteurs mentionnés dans ce cadre théorique trouvent des exemples concrets dans la pratique des ateliers de conversation.

Partie 3 : Analyse des données pour la conception du guide pour les ateliers

Le contexte de stage, la méthodologie de travail et l’ancrage théorique à présent exposés, cette troisième partie va présenter les résultats des analyses selon différents angles sur lesquels je me suis appuyé pour la conception du dispositif pédagogique commandé par l’organisme d’accueil : la Fiche pratique et le Guide pour les ateliers de conversation.

Chapitre 7. Sensibiliser à la méthodologie de mise en place d’un atelier et à son déroulement

Bien que le déroulement d’un atelier de conversation ne soit pas toujours linéaire, les étudiants-animateurs doivent effectuer plusieurs choix méthodologiques pour préparer leur animation d’ateliers. Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser à ces paramètres définis ou à définir en amont, et nous verrons ce qu’il est possible de proposer aux étudiants-animateurs pour les aiguiller dans l’élaboration et dans le déroulement d’un atelier.

1. Choix méthodologiques avant l’atelier

1.1. Le thème de l’atelier

Le choix d’un thème est en général le premier paramètre sur lequel les étudiants-animateurs doivent se décider.

Au cours des entretiens réalisés avec les M1, je leur ai demandé quel serait selon eux un bon thème pour l’animation d’un atelier de conversation. Un ‘bon’ sujet de conversation est d’abord un sujet

qui plaît à l'animateur. Gabriel¹⁰, un étudiant interrogé, déclare que pour trouver un thème pour son atelier, il est préférable d'en choisir un que l'on apprécie, avec lequel on a une affinité. Pour I., au moment de choisir le thème de son atelier, a quant à elle recherché une « thématique qui [fait] parler le groupe ». Elle donne les exemples des voyages (le thème qu'elle avait d'ailleurs choisi) ou les plats, qui sont des thèmes qui parlent à tout le monde.

C'est pourtant l'inverse pour A. : un bon sujet de conversation pour les ateliers, c'est quelque chose de nouveau, un thème que les participants ne connaissent pas, ou peu. Elle donne justement l'exemple de la gastronomie, qui est un sujet très souvent choisi en ateliers de conversation, mais qui pour elle, est sans surprise. Elle privilégierait plutôt un thème sortant de l'ordinaire ou qui pourrait aider les participants dans leur vie quotidienne (exemple : les systèmes éducatifs, un sujet qui intéresse particulièrement certains étudiants qui passent le DUEF dans le but de poursuivre des études supérieures en France). Un bon thème, c'est aussi trouver des sujets amusants, étonnants, ou qui « soulèvent des questions », me dit S., qui a plutôt l'air de vouloir miser sur la surprise, ce qui rejoint finalement l'opinion d'Alice.

Enfin, le regard d'anciens apprenants de FLE, comme E., offre une idée plus précise des thèmes qui fonctionnent bien en atelier. Elle cite les expressions idiomatiques, un thème qu'elle avait elle-même apprécié quand elle se trouvait de l'autre côté de l'atelier, en tant que participante.

Pour comparer les points de vue des M1 avec l'opinion des participants aux ateliers sur les thèmes abordés, j'ai envoyé un questionnaire à ces derniers. Une des questions de ce questionnaire était : « sur quels thèmes aimes-tu discuter en atelier ? ». La réponse à cette question n'étant pas obligatoire pour valider l'envoi du questionnaire, certains participants n'y ont pas répondu.

Parmi les réponses obtenues pour cette question (au total 21), le mot « culture » a été cité une dizaine de fois. Cela dénote bien l'attrait pour les thèmes culturels en atelier de conversation, comme par exemple « les fêtes traditionnelles » ou les « gestes du français », mentionnés dans les réponses. Qu'ils concernent la culture française ou les cultures d'autres pays, c'est un type de sujet qui intéresse les participants. Certains répondants ont aussi évoqué des thèmes concernant le français de la vie quotidienne, tels que l'argot (les « slangs »). Deux répondants ont également

¹⁰ Les prénoms des étudiants de M1 ont été modifiés pour conserver un certain anonymat.

exprimé leur préférence pour les thèmes qui font appel au vécu des participants « sur lesquels tout le monde peut discuter » et « participer » pour échanger les « points de vue » et « expériences de chacun », mais sans donner d'exemple plus concret. D'autres thématiques souvent abordées en atelier ont été énoncées, comme la technologie, la gastronomie, le travail, l'histoire, la politique, l'économie, les causes sociales... Enfin, on peut remarquer que pour 5 personnes interrogées, le choix du thème importe peu voire pas du tout : « *quelque soit le thème je les apprécierais ». Certains participants aux ateliers viennent donc seulement pour le simple plaisir de discuter tout en pratiquant le français.

Sur la période du deuxième semestre (janvier à mai 2019), si on additionne les ateliers des M1 et ceux que j'ai animés, plus d'une vingtaine de thèmes ont été proposés aux participants¹¹. Au vu des informations mentionnées ci-dessus, recueillies par les entretiens et par le questionnaire, on peut clairement observer des similitudes entre les thèmes proposés par les étudiants-animateurs de M1 et les thèmes que les participants ont mentionnés dans leurs réponses au questionnaire.

En examinant la façon dont les M1 du second semestre de l'année universitaire 2018/2019, et les M2 du premier semestre, dont je faisais partie, je me suis rendu compte que nous opérons de façon assez similaire au moment de chercher un sujet de discussion pour les ateliers de conversation. Pour I. et A., il est préférable de choisir des thèmes qui parlent à tout le monde mais qui apportent aussi quelque chose de nouveau aux participants : c'est par exemple ce que j'ai tenté de faire pendant le stage, sur la seule base de mon expérience d'animation au cours du M2 au premier semestre de l'année universitaire, en choisissant d'aborder des thèmes comme les clichés, la ville de Grenoble, les smartphones, ou encore le verlan, le tutoiement ou les langues régionales.

Il apparaît donc évident que les animateurs de M1 et de M2 ont déjà des idées de thèmes très pertinentes, qui concordent avec l'attente des participants aux ateliers. Cependant, il semble tout de même important de mentionner la question du choix d'un thème dans le « Guide pour les ateliers », car il arrive souvent que cette première étape soit déroutante pour les étudiants-

¹¹ Les clichés, la ville de Grenoble, les films et le cinéma, la consommation, le tutoiement et le vouvoiement, les grèves et les manifestations, l'apprentissage, les smartphones, la photographie, le verlan, les jeux de société, les langues régionales, les savoir-être, les voyages, les gestes du français, la cuisine, les plats régionaux, les expressions idiomatiques, le sport, l'argent, le numérique, les traditions et le mariage, les fêtes et jours fériés, la musique et l'art.

animateurs et qu'elle leur fasse perdre du temps. Dans l'entretien réalisé avec lui, G. raconte d'ailleurs que son binôme et lui-même ont eu besoin de beaucoup de temps pour choisir un thème : « on est passés par tous les sujets possibles ».

J'expliquerai comment le Guide appuiera les futurs étudiants-animateurs dans leur recherche de thème en 3., après les passages consacrés à l'utilisation de supports et au déroulement des ateliers.

1.2. L'utilisation de supports

En classe de langue, ainsi qu'en atelier de conversation, les enseignants ont souvent recours à divers supports de cours. Certains de ces objets, qu'on utilise spontanément en classe, comme le tableau ou les manuels d'enseignement, sont de réels supports d'enseignement qui orientent la séance. Qu'en est-il en atelier de conversation ? Je me suis d'abord demandé si l'utilisation de supports permettait de mieux les animer. A l'inverse, est-il possible d'animer un atelier de conversation sans en utiliser aucun ?

En animant plusieurs ateliers, je me suis rendu compte qu'une grande variété de supports pouvait être envisagée :

- Des photocopies diverses issues de livres ou de sites web ;
- Des vidéos ;
- Des extraits de films ;
- Des images ou des photographies (imprimées ou sur ordinateur), etc.

La principale difficulté que j'ai rencontrée en voulant utiliser un support, qu'il soit écrit (extrait de livre ou de bande-dessinée) ou vidéo (bande-annonce, passages d'un film...) a été de le mettre en lien avec la conversation. J'ai par exemple voulu utiliser une planche de la bande-dessinée Zai Zai Zai Zai, que je venais de découvrir, et que je souhaitais partager avec les participants. Au lieu d'entamer une conversation sur le thème de la consommation comme c'était prévu, je me suis plutôt retrouvé à décrire la planche de la BD et à expliquer aux participants le début de l'histoire, sans plus savoir comment rebondir sur mon thème. Autrement dit, à force de vouloir absolument utiliser ce support en particulier, j'ai eu l'impression de passer à côté de l'aspect conversationnel de l'atelier, car les participants ne réagissaient pas, ou peu. Avec du recul, je pense que j'aurais

tout simplement dû présenter ce document de façon à engager la parole des participants plutôt qu'en abordant le support choisi à la façon d'un cours magistral.

L'utilisation de supports pour les ateliers a été plus fructueuse pour moi à l'occasion d'autres ateliers pour lesquels j'avais mieux appréhendé le lien entre les documents que j'avais choisis et le déclenchement de la conversation. Cela a été le cas pour des ateliers sur les thèmes des clichés et de la photo, pour lesquels je m'étais respectivement servi d'une image (le dessin d'un Français « cliché » : baguette, béret et marinière) et de photographies anciennes¹². Au lieu d'expliquer aux participants le contenu de ces documents, je les ai invités à donner leur avis ce qu'ils voyaient ou ce qu'ils pouvaient imaginer.

Un autre but des supports peut être d'apporter des éléments de compréhension ou d'approfondissement de la conversation. Pendant un atelier animé par un étudiant de M1, j'ai observé que ce dernier utilisait des photocopies de documents issus d'internet (3 au total). Il s'est servi de chaque document pour marquer des étapes dans le fil de la conversation, en récapitulant des éléments de la conversation, et en faisant émerger l'avis des participants. Par ce biais, les échanges se sont structurés et de nouvelles pistes de conversation ont pu se développer.

Par ailleurs, une des missions secondaires du stage a été la valorisation des ressources présentes à la bibliothèque pour l'animation des ateliers de conversation.

Au départ, cette mission ne m'a pas posé de difficultés. Les différentes ressources de la bibliothèque m'ont en effet donné plusieurs idées de thèmes, notamment les livres sur la culture française, les DVD, ou les bandes dessinées. C'est en les consultant que j'ai par exemple choisi d'aborder les thèmes des clichés, de la ville de Grenoble, ou de la consommation.

Pourtant, cette mission secondaire s'est aussi révélée une contrainte. Pour moi, choisir le thème d'un atelier en fonction d'un support a eu un effet paralysant. En partant du support pour la mise en place de l'atelier, je n'arrivais pas toujours à déterminer comment le présenter aux participants pour déclencher leur parole (comme je l'ai expliqué ci-dessus). Le principal obstacle a été que je me suis d'abord concentré sur le support que j'allais utiliser, avant d'être au clair avec le sujet de

¹² Clichés du photographe français Robert Doisneau (1912-1994).

l'atelier. Je suis par conséquent de l'avis qu'il est préférable de choisir un support, si le besoin s'en fait sentir, pour accompagner la conversation, mais qu'il ne servira pas forcément de point de départ à l'élaboration de l'atelier de conversation.

Cependant, des solutions alternatives pour l'utilisation de documents de la bibliothèque à l'intérieur des ateliers existent. En marge des ateliers, j'ai souvent fait de la communication autour des ressources présentes à la Bibliothèque de l'apprenant, en essayant de donner envie aux participants de les découvrir, ou en les informant tout simplement de leur disponibilité à la bibliothèque, parfois ignorée. A l'initiative de ma tutrice de stage, nous avons également proposé plusieurs tables thématiques hebdomadaires à la Bibliothèque de l'apprenant, en lien avec les ateliers ayant lieu la même semaine : ouvrages et guides sur Grenoble, livres sur la cuisine et la gastronomie françaises et régionales, sélections de DVD ou de romans français, etc.

Finalement, je pense que l'utilisation d'un support pendant l'atelier est un choix qui appartient à l'animateur, mais qu'il peut être orienté pour choisir un support pertinent dans le cadre d'un atelier de conversation. En effet, il est préférable que le support sélectionné appuie le thème de la conversation, soit parce qu'il est propice à déclencher la parole des participants, soit parce qu'il explique certains éléments de la conversation.

2. Sensibiliser au déroulement d'un atelier

2.1. Le nombre d'animateurs

Lorsque les étudiants de M1 se sont inscrits aux créneaux d'ateliers de conversation proposés pour le semestre, on leur a conseillé de le faire par binômes. Or, certains M1 inscrits au début du semestre ont animé leurs ateliers de façon individuelle, tout comme je l'ai fait pour les ateliers que j'ai eu l'occasion d'animer.

Je n'ai pas observé de différences de performance (ce n'était d'ailleurs pas l'objet de ma recherche) entre les M1 qui ont animé seuls et ceux qui l'ont fait en binômes. Les deux cas de figure ont pour moi l'air tout à fait possibles, mais n'ont pas forcément les mêmes effets sur la préparation et le déroulement de l'atelier.

Lorsque l'on prépare son atelier de conversation seul, il est vrai que l'on est relativement libre quant au choix du thème et des supports utilisés. En revanche, si on sait déjà qu'on va animer l'atelier à deux, il faut se mettre d'accord sur ces choix méthodologiques qui peuvent parfois être sources de divergences. Parmi les étudiants-animateurs observés, seulement deux d'entre eux ont été peu satisfaits de l'animation en binôme, ayant eu du mal à s'accorder sur les choix méthodologiques. Pour cette raison, il a été difficile pour eux de choisir leur thème et le type d'activités qu'ils voulaient proposer aux participants. Loin d'avoir empêché le bon déroulement de leurs ateliers, cette expérience de mésentente leur a laissé un mauvais souvenir de la préparation et de l'animation des ateliers en binôme.

Néanmoins, lorsque l'on est seul face à un groupe dans le cadre d'un atelier, il est parfois très rassurant d'avoir quelqu'un à ses côtés qui peut par exemple relancer la discussion si l'on ressent un moment d'hésitation. I. a déclaré ne pas avoir été dérangée par le fait d'avoir animé l'atelier seule, peut-être car elle avait déjà l'habitude d'enseigner à des groupes. Elle n'aurait pas non plus été dérangée d'animer avec sa binôme (ce qui était normalement prévu) mais au cours de l'entretien, elle s'est questionnée sur l'utilité d'animer à deux vu le nombre réduit de participants. Pour E. et M., il est aussi beaucoup plus rassurant d'animer un atelier de conversation à deux. La première se dit être d'un naturel assez stressé, alors que la deuxième sent le besoin d'être accompagnée pour l'animation d'un atelier, chose encore inconnue pour elle : le fait d'avoir un camarade à leurs côtés les tranquilliserait.

Animer un atelier de conversation en binôme peut quand même poser certains problèmes. Au niveau organisationnel, il est par exemple difficile de se contacter pendant les vacances pour préparer l'atelier. Pour A., animer à deux a même été plutôt « une charge », même si elle avoue qu'en cas de « loupé », le second animateur était là pour « rattraper ».

En observant les M1 animer leurs ateliers, j'ai d'ailleurs remarqué qu'il pouvait être très pratique d'avoir quelqu'un à ses côtés, tout simplement pour relancer la conversation lorsqu'un des deux animateurs « sèche » et ne sait plus vers quoi relancer le sujet. Animer à deux permet également de ne pas couper l'interaction quand un participant demande qu'un mot soit écrit au tableau. Dans mon cas lorsque j'animais seul, j'avais souvent l'impression que la conversation se mettait en pause quand je me retournais pour écrire au tableau, comme si le fil de la conversation était momentanément rompu. Quand j'ai observé les M1 animer des ateliers en binômes, je me suis

rendu compte que ce phénomène se produisait beaucoup moins puisque le deuxième animateur poursuivait la conversation tandis que le premier écrivait les mots demandés au tableau.

Dans tous les cas, le choix d'animer l'atelier seul ou en binôme dépend aussi de l'enseignant(e) référent(e) des M1 pour les ateliers, qui peut leur demander de s'inscrire par deux, pour des raisons d'organisation du calendrier.

Nous verrons dans la sous-partie 3 du chapitre 6 comment le Guide aborde ce point, après s'être penchés sur la question du déroulement des ateliers.

2.1. Un déroulement linéaire ?

Pour tenter de mettre au jour un exemple type de déroulement d'un atelier de conversation, j'ai observé des séances animées par les étudiants de M1, que j'ai aussi questionnés sur l'organisation qu'ils avaient prévue pour les ateliers qu'ils avaient animés. Les étudiants n'ayant pas encore vécu d'expérience d'animation m'ont eux aussi apporté des éléments de réponse à travers leur représentation du déroulé d'un atelier.

L'objectif principal des observations des étudiants-animateurs de M1 était de déterminer si l'on pouvait remarquer des similitudes entre le déroulement de leurs ateliers. J'ai observé qu'il existait une grande variété d'ateliers avec différents formats d'activités. Pour donner la parole aux participants, certains ont privilégié les questions, tandis que d'autres ont mis en scène des activités variées. Pour ne citer qu'un exemple, certains étudiants-animateurs ont passé plus de temps sur les présentations alors que d'autres se sont contentés d'un tour de table rapide.

On retrouve toutefois plusieurs phases dans le déroulement de tous les ateliers. Certains animateurs, comme I. et L., avaient en effet planifié une progression pour leurs ateliers. Elles avaient commencé par des présentations pour faire connaissance avec les participants, ainsi qu'une introduction au thème de façon ludique, par exemple à l'aide d'activités brise-glace.

Lorsque j'ai observé les M1, je me suis employé à noter toutes les phases que je remarquais dans le déroulement de leurs ateliers. Au fil des ateliers observés, j'ai dressé un début d'organisation « type » des ateliers de conversation. La plupart d'entre eux comprenaient en effet des présentations entre les participants et les animateurs, suivies d'une introduction au thème, puis d'une phase

centrale plus longue servant à développer le thème ou à mener une activité avec les participants. Parallèlement aux observations, j'ai mis en pratique ce modèle de déroulement en animant des ateliers sous ce modèle-là, ce qui m'a servi à adapter le projet de fiche pratique pour les ateliers.

Cependant, je ne pense pas qu'il y ait une activité en particulier qui puisse assurer le déroulement 'parfait' d'un atelier. Lorsque j'ai questionné G. sur le déroulement des deux ateliers qu'il avait animés (je n'avais assisté qu'au premier en tant qu'observateur), je me suis rendu compte qu'ils ne s'étaient pas du tout passés de la même manière. Pour le premier, les échanges avaient été très vivants et enthousiastes, alors qu'au second, le même thème et les mêmes activités n'ont pas suffi à générer une conversation aussi animée. Pour l'étudiant-animateur interrogé, c'est « peut-être lié aux personnes qui étaient là » et qui n'étaient pas forcément aussi intéressées que les participants au premier atelier.

Certains étudiants de M1 qui n'ont jamais animé d'atelier se questionnent bien souvent sur leur déroulement. C'est le cas de S., qui s'interroge sur la façon de lancer la conversation, sans pour autant être complètement désemparée face à cette question, comme le montre son discours : « Une introduction [...] au thème et puis quelque chose qui puisse soulever des questions les [...] inciter à parler ». Une autre étudiante interrogée (M.) ne se pose pas autant de questions sur le déroulement des ateliers. Elle ne prévoirait pas vraiment d'introduction ; elle pense qu'elle animerait la séance « au feeling » car l'atelier « se fait au fur et à mesure » selon ce que les participants vont apporter aux discussions. Sous cette apparente désinvolture, elle pense qu'elle prévoirait quand même des activités avant l'atelier, qu'elle adapterait selon le fil de la conversation, car elle s'imagine, et à juste titre comme on le verra plus loin, qu'on ne peut pas tout contrôler du début à la fin en atelier de conversation.

Par ailleurs, il a été intéressant d'observer que certains étudiants-animateurs avaient prévu une conclusion à leur atelier, par exemple en posant une question de fin (« en conclusion, est-ce que... », ou « pour conclure, est-ce qu'on peut dire que... ») ou en recommandant d'aller visiter une page web ou de regarder une vidéo sur YouTube.

J'ai de mon côté tenté d'appliquer ce procédé dans les ateliers que j'ai animés. Lorsque la montre le permettait, je prévoyais des petits éléments de conclusion pour éviter une fin 'abrupte' à l'atelier.

Il n'est pas si difficile de trouver des idées de conclusion : à la fin d'un atelier jeu de société, on peut par exemple poser une petite question comme : « est-ce que vous jouez souvent à jeux de société... ? » en même temps que l'on range les pions ou les cartes de jeu... A l'occasion d'un thème sur les fêtes traditionnelles (au moment de la Chandeleur) j'avais imprimé la recette des crêpes que j'avais distribuée aux participants à la fin de l'atelier. Ces petites touches marquant la fin de l'atelier peuvent être un moyen conclure la conversation sans l'expédier vers sa fin : « bon ben... c'est fini... ! », ce qui peut arriver quand on est pris de court par le temps...

Des analogies sont donc apparues dans l'organisation temporelle de chaque atelier de conversation, alors même que leur déroulement peut être fluctuant d'une séance à l'autre. C'est pourquoi la « Fiche pratique » pour les ateliers propose un plan d'organisation d'un atelier tout en se voulant souple et modulable. Dans la partie suivante, nous verrons quels outils la fiche et le Guide mettent à disposition des M1 pour les aider à construire leurs ateliers, bien souvent différents les uns aux autres.

3. Du côté du Guide...

Guider les étudiants-animateurs dans le processus de mise en place de leur atelier de conversation sous-entend plusieurs paramètres à prendre en compte. Il existe une multitude de thèmes envisageables en atelier de conversation, ainsi qu'une large gamme de supports. Par conséquent, chaque atelier est différent d'un autre.

3.1. Guider dans l'élaboration d'un atelier

Pour accompagner les étudiants du Master FLES dans le processus d'élaboration de leurs ateliers, j'ai essayé de mettre en place un outil « ouvert » aux modifications, étant en mesure de s'adapter aux choix des M1.

Concernant le choix du thème, il n'est pas possible de fournir une liste exhaustive de tous les thèmes pouvant être abordés en ateliers, car il peut en exister une infinité. Ce qui est cependant possible à l'échelle du Guide, c'est de conserver une trace écrite des ateliers qui ont lieu à la bibliothèque. En donnant des exemples de ce qui a été fait pour les ateliers passés, ce fichier pourra

inspirer les futurs étudiants-animateurs au moment où ils devront construire leur atelier, en donnant notamment un aperçu des thèmes abordés précédemment.

La partie réflexive du Guide propose une rubrique dédiée au choix du thème, qui rappelle au moins deux points qui m'ont semblé importants : trouver un sujet propice à créer une conversation et choisir un thème avec lequel l'animateur est lui-même à l'aise.

Il m'a paru judicieux de faire apparaître le choix d'un ou de plusieurs supports dans le Guide et sur la fiche pratique. Il m'a en effet semblé que les étudiants-animateurs étaient souvent dans plusieurs cas de figure :

- Ils ne pensent pas à utiliser des supports ;
- Ils ne savent pas quels supports sont utilisables en ateliers de conversation, ou méconnaissent les ressources disponibles à la bibliothèque *Bulles* ;
- Ils ont déjà une idée précise de quel support ils vont utiliser, mais oublient peut-être de l'articuler à la conversation pour qu'elle la stimule.

Dans la plupart des cas, un simple rappel peut suffire pour qu'ils se rendent compte que l'utilisation de supports est possible ou qu'il en existe d'autres auxquels ils n'avaient pas pensé (L. : « je trouve que d'avoir un livre comme support c'est vachement bien, j'avais pas du tout pensé »). Enfin, par mon expérience personnelle, je sais qu'il est possible de s'obstiner à vouloir utiliser un support, simplement parce qu'on y tient, et d'oublier ce qu'il peut réellement apporter à la conversation. C'est pourquoi la fiche pratique contient un encadré « Supports et matériel » et qu'une rubrique y est consacrée dans la partie réflexive du Guide. Cette dernière rappelle que des ressources sont disponibles à *Bulles*, mais qu'utiliser un support est un choix et pas une obligation pour réussir son atelier.

Une autre rubrique est consacrée à l'animation seul ou en binôme, mais ce choix dépend aussi de l'organisation entre les étudiants de Master et leur enseignant(e) référent(e) pour les ateliers de conversation. Il m'a semblé important de préciser dans le Guide qu'il était possible d'animer un atelier de conversation seul, ou en binôme, et que ces deux modalités avaient chacune ses avantages et ses inconvénients.

3.2. Sensibiliser au déroulement d'un atelier

Comme évoqué dans la partie précédente, la « fiche pratique » propose un déroulement pour les ateliers. Le caractère pluriel des ateliers fait qu'on ne peut pas proposer un outil pédagogique qui impose un seul format à suivre, mais plutôt une base que les étudiants-animateurs pourront adapter selon le thème et les activités qu'ils auront choisi.

Pour répondre à ce problème, les grandes étapes proposées par la fiche (présentations, introduction au thème, développement et conclusion) se veulent souples. Dans la partie du Guide décrivant les rubriques de la fiche, j'ai insisté leur caractère modulable tout en adoptant un style de rédaction se voulant le moins directif possible, notamment en modalisant mon discours (« généralement », « parfois », « il est possible de... », « si vous choisissez de... »). Pour donner quelques exemples, la fiche propose une conclusion pour l'atelier. Dans le descriptif de la « conclusion », on rappelle aux étudiants-animateurs qu'ils peuvent en prévoir une pour terminer leur atelier, sans que ce soit une obligation, et qu'en cas d'imprévu, ce n'est pas très grave si elle n'a pas lieu. Il en va de même pour le descriptif des autres rubriques du déroulement. J'ai tenté de les présenter de façon à indiquer des exemples de ce qui était réalisé dans les ateliers de façon générale, sans toutefois privilégier un modèle unique de déroulement d'atelier.

3.3. La « Fiche pratique pour les ateliers » : quel accueil de la part des M1¹³ ?

Avant leur expérience d'animation, certains étudiants comme E. n'avaient qu'une vague idée de ce à quoi pouvait ressembler un atelier de conversation. Proposer aux Master FLES des outils, tels que le Guide pour les ateliers et sa fiche pratique, avait pour ambition de leur donner une image plus concrète de ce que l'on attend qu'ils mettent en place.

La fiche pratique que j'ai présentée aux étudiants de M1 pendant les entretiens, a globalement reçu des avis très positifs de leur part. Cette « feuille de route », comme l'a qualifiée I., permet aux étudiants-animateurs d'avoir des repères pour l'organisation de leur atelier : elle montre certaines étapes qui sont importantes, mais une fois que l'on prend en main le document, on peut les adapter, les enrichir, les modifier.

¹³ Au cours des entretiens avec les étudiants de M1, j'ai présenté un prototype de la « Fiche pratique pour les ateliers », mais pas le « Guide pour les ateliers » dans son ensemble, qui n'était pas finalisé à ce moment-là.

Pour L., en plus de pouvoir poser ses idées, la fiche pratique réduit l'écart entre l'attente des étudiants de Master qui vivent pour la plupart leur première expérience d'animation de groupe, et l'attente des personnes qui ont mis en place le système des ateliers, car elle explicite un peu mieux ce qui est attendu des ateliers, en les rendant encore une fois plus concrets. Pour elle, la fiche constitue en outre une trame qui guide les choix des animateurs. Comme déjà mentionné en 2., elle n'aurait pas pensé à utiliser certains supports, ce que lui a rappelé l'encadré « support » sur la fiche.

Les étudiants de M1 sollicités ont également formulé plusieurs besoins quant à la préparation des ateliers. Certains ont en effet perdu beaucoup de temps au moment de choisir un thème. En feuilletant les fiches des ateliers précédents, ils auraient sûrement pu effectuer ce choix plus rapidement à partir de ce qui a été fait avant, par exemple en trouvant de nouveaux thèmes par association d'idées, ou en adaptant d'anciens sujets sous une autre forme.

Sur les 7 étudiants-animateurs interrogés, un seul a émis quelques réserves quant à la mise à disposition d'un outil pédagogique pour les ateliers. Selon G., un guide officiel pour les ateliers de conversation serait rassurant, et servirait de support pour éviter les désaccords entre les binômes au moment d'effectuer les choix méthodologiques de mise en place de l'atelier. Cependant, il craint que le fait de devoir suivre un support à la lettre ne fasse perdre aux interactions leur caractère spontané, ce qui n'est évidemment ni le but du Guide, ni celui des fiches pratiques. C'est d'ailleurs en partie pour cela que l'ensemble du fichier pédagogique a été conçu dans le but d'une utilisation facile et souple, adaptable aux choix des animateurs.

Pour tous les aspects évoqués dans ce chapitre, le fichier contenant les fiches pratiques des ateliers passés donnera aux futurs étudiants-animateurs des exemples des thèmes abordés, des supports utilisés le cas échéant, et leur apportera une vision globale du déroulement de chaque atelier. En fin de compte, le but du « Guide pour les ateliers de conversation » n'est pas d'imposer aux futurs étudiants-animateurs une façon de faire qui serait préférable à toutes les autres. A partir des expériences qu'ont vécues les animateurs précédents, il s'agit de sensibiliser les futurs étudiants de M1 et de M2 à la mise en place d'ateliers de conversation en illustrant ce qui est possible d'y faire.

Nous verrons dans les chapitres suivants que le Guide s'emploie à sensibiliser les étudiants-animateurs à d'autres situations ayant lieu en atelier de conversation, en gardant la même ligne directrice : conseiller sans prescrire.

Chapitre 8. Sensibiliser à la gestion de l'attention

Durant un atelier de conversation, l'animateur peut se retrouver partagé entre l'envie de poursuivre la conversation sur le sujet engagé, et la nécessité d'apporter des éléments langagiers nouveaux aux participants, tout en devant par moment corriger leurs énoncés. C'est sans compter que le thème de la conversation peut complètement en cours de route, ce qui rejoint les notions de détopicalisation et de glissement thématiques, développées notamment dans les travaux de Cicurel (dont il a été fait mention dans la partie 2, chapitre 4).

1. Se focaliser sur le thème de l'atelier...

Une fois que l'animateur a choisi son thème et les autres modalités de déroulement de son atelier, est-ce l'on discute uniquement de ce thème-là pendant toute la durée de l'atelier ?

Dans une conversation « normale », le sujet est amené à évoluer à plusieurs reprises. En atelier de conversation, puisque l'on recrée des paramètres favorables à une conversation naturelle, on peut penser que des glissements thématiques vont à priori intervenir au cours de celui-ci.

Dans les ateliers observés et dans les ateliers que j'ai animés, des changements de thème ont effectivement eu lieu. Un de ateliers dont le déroulement s'est vu complètement bouleversé reste pour moi l'exemple de glissement thématique le plus marquant. Avant même que le thème de l'atelier (la consommation) ne soit lancé, les présentations entre les participants ont duré plus longtemps que prévu. En se présentant, une participante a en effet donné des détails sur son origine (Taïwan) qui ont interpellé la curiosité des autres personnes présentes. Elle a ainsi commencé à expliquer en quoi Taiwan, Hong-Kong et Macao avaient des statuts particuliers par rapport à la Chine, ce qui a découlé sur une comparaison entre le cantonnais et le mandarin, puis sur les différences de prononciation entre les langues chinoises, l'arabe et le français. A partir de simples présentations, le thème de l'atelier qui était prévu est passé 'à la trappe' durant les 30 premières minutes. Je dois avouer que j'ai été un peu déstabilisé lorsque les participants m'ont finalement demandé quel était le thème de l'atelier au bout de 30 minutes : je l'avais déjà presque oublié, tant nous avons discuté de d'autres sujets.

Un autre atelier animé par une étudiante de M1 a connu une tournure similaire. En lançant un tour de table pour que chacun se présente, l'étudiante-animatrice a en fait entamé une conversation qui a duré la quasi-totalité de son atelier. A chaque personne qui se présentait, les autres personnes posaient des questions pour en savoir plus. Il suffisait que de micro-conversations naissent de ces questions pour que le temps passe et que l'atelier soit presque terminé à l'issue de ce long tour de table. Peu dérangée de n'avoir pas échangé sur le thème initialement prévu, l'animatrice s'est vue enchantée d'avoir partagé les bribes de vie de plusieurs personnes venant de pays différents.

C'est plus ou moins avec le même état d'esprit que les autres étudiants de M1 m'ont répondu quand je leur ai demandé si un changement de thème au cours de leur atelier les dérangerait.

Pour S., qui n'a pas animé d'ateliers à la bibliothèque, il vaut mieux prévoir du matériel et des éléments pour lancer la conversation. Cela dit, si la discussion prend un autre tournant, elle n'interviendrait pas tant qu'est respecté l'équilibre entre les tours de parole et qu'une seule personne ne monopolise pas toute la conversation. Pour L., il n'est pas très grave que le sujet de conversation change en cours d'atelier tant qu'il reste « sympa et « interactif ». C'est même « bienvenu » puisque cela montre que les participants s'approprient l'atelier. Il est d'ailleurs normal que le thème évolue selon M., puisque c'est le caractère d'une conversation d'être spontané, comme le soulignait S.. Ce qui dérangerait E., c'est au contraire que les participants n'aient pas envie de parler, puisque l'objectif de l'atelier c'est la conversation, et pas « le silence », tel que l'a fait remarquer M.. Quel que soit le sujet pour I., cet objectif est atteint si tous les participants prennent la parole. Peu importe donc si le thème change, me dit A., puisqu'il est là seulement comme support à la conversation.

Néanmoins, il est possible pour l'animateur de sentir « une frustration d'avoir préparé quelque chose » qui ne sera pas utilisé, surtout si c'est sa seule expérience d'animation d'atelier remarque L.. L'imprévu peut être frustrant pour tout enseignant qui a préparé un cours qui n'a finalement pas lieu (« on se demande si on n'a pas perdu notre temps »). Pour un atelier de conversation, A. imagine qu'un animateur qui n'aurait pas pu parler d'un thème lui tenant à cœur pourrait être déçu. Pour I., c'est « un phénomène qui risque d'arriver [...] plus tard » en classe de FLE : pour

respecter un programme précis, elle imagine qu'elle aura à « ramener » les apprenants vers le sujet du cours. Pour l'atelier de conversation, elle ne l'a pas fait, car l'essentiel était « qu'ils parlent ».

Il apparaît donc assez clairement que ce qui ressort le plus des entretiens avec les M1, c'est qu'ils ne craignent pas vraiment le glissement thématique. Ils font d'ailleurs très clairement la distinction entre un cours de langue, dans lequel un programme est à respecter, et un atelier de conversation, où l'objectif premier est la prise de parole. Les animateurs qui ont fait face à un changement de thème en cours d'atelier ne l'ont pas vécu comme un échec, tandis que ceux n'ayant pas encore animé d'atelier n'ont à priori pas d'avis négatif sur la question. Si le glissement thématique n'est pas une source d'angoisse, et n'est pas non plus un frein au bon déroulement d'un atelier, est-ce que l'on est vraiment obligé de prévoir un thème ?

Pour M., l'animateur n'a qu'à se servir de la parole des participants pour nourrir son atelier. Pour la même raison, I. se dit en mesure de pouvoir arriver à un atelier sans avoir rien préparé, car finalement, dans un lieu si propice à la discussion, la conversation se crée naturellement. Un autre étudiant de M1, G., a mis en pratique ces assertions en animant un atelier seul, sans définir un thème précis. Je n'ai pas observé son atelier, mais son retour a été très positif. Des échanges très vivants sur plusieurs sujets ont eu lieu, sans que l'absence apparente de thème ne soit un problème. Le même étudiant avait d'ailleurs affirmé au cours d'un entretien que le thème n'était pas crucial : ce n'est qu'un prétexte pour faire parler les participants.

Pour ma part, je pense que le thème a son importance : il donne une direction à l'atelier. En termes de communication avant l'atelier, il permet aussi « d'attirer » les participants selon leurs affinités avec le sujet annoncé. Je partage cependant le point de vue des étudiants-animateurs que j'ai recueilli. En atelier de conversation, si le sujet vient à changer, je privilégie l'interaction en français, car si les participants sont intéressés par le thème, c'est aussi le fait d'apprendre de nouveaux éléments langagiers qui les pousse à s'inscrire aux ateliers.

2. ...ou sur l'aspect linguistique ?

Un atelier de conversation n'étant pas un cours, il est évident que l'on n'y fait pas de leçon de grammaire. C'est néanmoins un lieu que les apprenants de FLE affectionnent car ils peuvent y pratiquer ce qu'ils apprennent en classe. L'atelier de conversation peut en outre apporter de nouvelles connaissances, en complément des cours de français qu'ils suivent pour la plupart à l'université.

2.1. L'apport langagier

L'apprentissage du français en atelier de conversation se fait notamment par l'acquisition de vocabulaire : pour parler, et surtout pour avoir une conversation sur un sujet précis, il est évident que l'on a besoin de comprendre et d'utiliser certains mots.

Deux étudiantes de M1, E. et L., ont souligné l'importance de donner des outils aux participants pour qu'ils puissent s'exprimer sur le thème de l'atelier. Cela peut se faire en début d'atelier, par exemple avec des activités de type 'remue-méninges'. J'y ai moi-même eu beaucoup recours durant mes ateliers. C'est pour un type d'exercice qui permet généralement de démarrer une conversation sur n'importe quel thème de façon efficace. Les remue-méninges (ou brainstorming) ont l'avantage de plonger progressivement les participants dans le thème de l'atelier, tout en leur apportant du lexique et associant des mots à des concepts, ce qui facilite par la suite la fluidité de la conversation.

Les participants apprennent un grand nombre de nouveaux mots et expressions tout au long de l'atelier. Il n'est d'ailleurs pas rare qu'ils demandent aux animateurs de noter les termes inconnus ou mal compris. La plupart des étudiants-animateurs n'hésitent pas à utiliser le tableau, élément traditionnel des salles de classe, dans la mesure où il permet une meilleure compréhension des échanges ayant lieu. Certains ont émis des réticences (I.) quant à l'usage du tableau, par crainte de couper l'interaction. J'ai eu le même sentiment par rapport au tableau, car comme je l'ai fait remarquer dans la partie 2.1 du chapitre 6 (« Animer seul ou à deux ? »), quand on anime son atelier seul, on est obligé de s'arrêter de parler pour écrire les mots demandés au tableau, pendant que les participants les notent. Cependant, je trouve qu'il est préférable de faire une pause et apporter aux participants le mot dont ils ont besoin pour comprendre la suite de la conversation.

2.2. Quelle correction des erreurs ?

Sans pouvoir mener une étude approfondie de la correction des erreurs en classe de FLE et en atelier de conversation, il m'est apparu indispensable de m'y intéresser en me questionnant sur les pratiques et/ou représentations des étudiants-animateurs sur ce point.

Les étudiants de M1 avec qui j'ai échangé sont globalement d'accord : selon eux il ne faut pas tout corriger en atelier de conversation. Les entretiens ont mis en relief qu'ils seraient plus enclins à corriger les erreurs liées à :

- Une mauvaise prononciation ;
- De « mauvaises habitudes » ;
- Un quiproquo sur le sens.

D'un côté, les étudiants-animateurs sont réticents à faire savoir qu'une erreur a été produite, par crainte de ralentir le flux de parole ou même de mettre les participants mal à l'aise. De plus, certains rappellent qu'il est tout à fait normal qu'ils produisent des erreurs puisqu'ils sont en cours d'acquisition de la langue française. D'autres ont aussi signifié leur peur de rompre la bonne ambiance qui règne en général au cours des échanges. Dans plusieurs ateliers animés par les M1, j'ai remarqué que beaucoup d'entre eux essayaient de corriger les énoncés des participants en les reformulant. J'ai observé que cette méthode avait l'avantage d'apporter la forme correcte tout en ne coupant pas l'interaction. Cependant, du fait du caractère indirect de cette correction, j'ai souvent eu l'impression que les participants ne s'apercevaient pas de leur erreur. L., une étudiante-animatrice, l'a notamment fait remarquer quand je l'ai questionnée sur la correction des erreurs : « je pense qu'il faut reformuler [...] mais il faut aussi que la personne soit attentive à notre reformulation donc il faut quand même attirer son attention dessus ». La reformulation des erreurs nous met donc face à un dilemme¹⁴ : on essaie de corriger indirectement les participants aux ateliers en reformulant leurs énoncés, mais on reste obligés d'attirer leur attention sur l'erreur produite, sans quoi, ils ne s'en rendent pas forcément compte.

Les étudiants de Master sont aussi conscients que le format de l'atelier n'est pas adéquat pour laisser une place importante à la correction des erreurs : I. souligne qu'on peut « apporter un

¹⁴ Voir chapitre 4, section 2.1. où il est fait mention des *dilemmes* comme présentés par Cambra Giné (2003).

élément » ou « un mot » mais qu'on ne peut pas « faire un cours de grammaire ». Pour eux, corriger toutes les erreurs n'est donc pas compatible avec le bon déroulement de l'atelier et n'est d'ailleurs pas bénéfique.

La correction pour faciliter l'accès au sens a été largement mentionné pendant les ateliers. Il semble qu'il s'agit d'une raison valable de corriger les erreurs produites. Si on peut laisser passer les petites erreurs, qui n'entravent pas la compréhension mutuelle, il convient pour les étudiants interrogés de corriger les erreurs susceptibles de générer des malentendus entre les participants et même avec l'animateur. Il apparaît donc préférable, voire obligatoire pour eux d'apporter une correction ou une reformulation aux énoncés que l'on ne peut pas comprendre.

Les erreurs de prononciation ont aussi été citées comme pouvant nuire à la bonne réception d'un message produit. Pour certains animateurs, elles sont plus rapides à corriger (sans bien sûr donner un cours de phonétique) et permettent d'éclaircir le sens en seulement quelques secondes, tout en développant les connaissances phonologiques aux participants. Les erreurs phonétiques ou l'incompréhension de certains mots (je pense notamment à l'apparition du lien phonie-graphie, lorsque l'on écrit des mots au tableau) donnent parfois lieu à des explications. Les participants-apprenants sont en effet très curieux par rapport à la prononciation du français. Ils l'étudient certes en cours de FLE, mais j'ai senti à plusieurs reprises dans leurs énoncés et dans leurs questions qu'ils avaient besoin de travailler sans relâche plusieurs points phonétiques. L'atelier de conversation n'est selon moi pas le lieu pour de grandes explications sur la phonétique, ou de façon plus générale sur la grammaire, mais il apporte sa pierre à l'édifice en faisant pratiquer des points que les participants-apprenants connaissent déjà, mais ne maîtrisent pas encore.

Plusieurs postures (co-)existent pour la correction des erreurs en atelier de conversation. Toutefois, en cas d'indécision, il est peut-être préférable de demander aux participants, dès que possible (au début du cours ou à la production des premières erreurs), s'ils désirent être corrigés ou non.

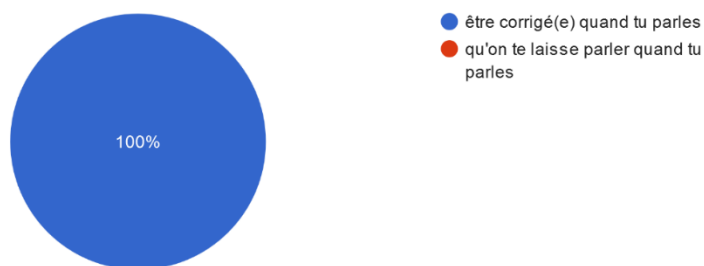
2.3. Prendre en compte la demande des participants

Déterminer la posture des étudiants-animateurs quant à la correction des erreurs est pertinent, mais qu'en est-il de l'avis des participants eux-mêmes ? Dans le questionnaire anonyme que j'ai adressé à ces derniers, j'ai posé la question suivante : « tu préfères être corrigé(e) quand tu parles » ou « qu'on te laisse parler quand tu parles ? ». Comme on peut le voir ci-dessous, cette question a fait

l'unanimité parmi les participants aux ateliers, qui ont tous répondu qu'ils préféreraient être corrigés en cas d'erreur :

Tu préfères :

28 responses



Annexe 2 – Être corrigé à l'oral en atelier ?

A la suite de cette question fermée, j'ai ajouté la question optionnelle « pourquoi ? » afin d'obtenir plus de détails sur leur point de vue : 15 répondants ont apporté des précisions quant à leur désir d'être corrigés en ateliers de conversation. Deux raisons principales sont évoquées dans plusieurs réponses. Premièrement, le fait de se rendre compte de leurs erreurs et de les comprendre aiderait grandement les apprenants de français à ne plus les reproduire. Dans un second temps, les participants viennent aux ateliers avec l'objectif d'améliorer leur niveau de français. Les personnes ayant répondu à cette question ne voient pas la correction des animateurs comme négative, c'est plutôt une aubaine pour eux, puisque cela leur permet de perfectionner leur niveau de langue. En effet, pour quelques-uns d'entre eux, les ateliers semblent être la « seule occasion » dans leur vie quotidienne hors cours durant laquelle on va corriger leur production langagière à l'oral. Un des répondants témoigne d'ailleurs qu'en temps normal, ses interlocuteurs ne prenaient pas la peine d'interrompre la conversation pour corriger ses erreurs, peut-être par gêne (« les autres n'ont pas trop le courage d'interrompre »). Les ateliers constitueraient alors un cadre plus favorable pour la correction des erreurs à l'oral que le 'monde extérieur'.

Deux réponses à cette question proposent tout de même des limites aux affirmations précédentes. La correction des erreurs pourrait en effet prendre trop de temps sur l'atelier de conversation et « ennuyer » les autres participants. Dans certains cas, corriger quelqu'un qui parle pourrait même bloquer sa parole, comme l'a souligné S., étudiante de M1, qui se met à la place des apprenants de FLE : « à chaque fois qu'on est repris au bout d'un moment ça nous coupe dans notre élan ».

L'atelier est un lieu propice à la prise de parole d'apprenants de FLE, et donc au développement de certaines connaissances linguistiques, qui passe notamment par une correction des erreurs qu'ils peuvent produire à l'oral. La plupart des étudiants-animateurs sont conscients de l'apport langagier que recherchent les participants aux ateliers, mais ce n'est pas si évident pour tous, vu le caractère informel des ateliers (point qui sera abordé dans le chapitre 8).

3. Du côté du Guide...

Comme nous venons de le voir, la question de la gestion de l'attention de l'animateur d'un atelier de conversation met en exergue des problématiques liées aux imprévus et aux connaissances linguistiques apportées aux participants.

J'ai bien conscience que la gestion du caractère imprévisible des ateliers et l'apport langagier, qui passe notamment par la correction des erreurs, nécessite des savoir-faire qui s'acquièrent par la pratique. Néanmoins, il m'est apparu judicieux de consacrer des rubriques concernant ces questions dans la partie réflexive du Guide, dans le but d'y sensibiliser les étudiants de Master avant l'animation d'ateliers de conversation.

Le rôle du Guide tel que je l'imagine est de faire savoir aux étudiants-animateurs que les participants attendent bel et bien une correction des erreurs qu'ils peuvent produire parce qu'ils se rendent d'eux-mêmes aux ateliers pour consolider leurs savoirs en langue française. Dans le même temps, il est important de préciser qu'un atelier s'éloigne d'un cours de FLE, et qu'il faut aussi donner la priorité à la conversation et à la fluidité des échanges, qui ne sauraient être coupés à chaque énoncé.

En outre, la nature relativement imprévisible des ateliers est un fait. Sensibiliser les futurs animateurs aux imprévus pouvant avoir lieu ne signifie pas remettre en question toute organisation structurée. Il m'a tout de même semblé essentiel de devoir les prévenir quant aux changements qui peuvent survenir à tout moment d'un atelier de conversation, qu'ils concernent le thème ou le déroulement général.

Si quelques-uns des aspects développés ci-dessus semblent parfois contradictoires¹⁵ (il est préférable de corriger les participants, mais aussi de privilégier le libre cours de la parole ; il faut choisir un thème tout en sachant que celui-ci ne sera pas forcément suivi), c'est en partie en raison de la relation particulière qu'entretiennent les animateurs et les participants dans un atelier de conversation, lieu marqué par une certaine informalité dans laquelle les barrières s'effacent.

¹⁵ Comme évoqué dans le cadrage théorique (Partie 2), Cambra Giné (2003) fait mention de *dilemmes* auxquels sont souvent confrontés les enseignants.

Chapitre 9. Sensibiliser aux relations entre l'animateur et les participants

Comme le soulignent plusieurs auteurs, la conversation est caractérisée par son aspect informel par rapport à d'autres types d'interactions (cf. Partie 2, Chapitre 3, section 1). En atelier de conversation, la relation des étudiants-animateurs et des participants aux ateliers est donc bien souvent différente à la relation qu'entretiennent un enseignant et des apprenants en classe de langue. Comment l'informalité se manifeste en atelier de conversation ? Comment y réagissent les étudiants-animateurs ? De quelle façon aborder ces aspects dans le Guide ? Ce chapitre va tenter d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions.

1. L'aspect informel des ateliers

Au cours des entretiens menés avec les étudiants de M1, la totalité d'entre eux a fait mention de l'aspect informel des ateliers de conversation, sans que je les questionne directement sur ce point. Ceux qui avaient déjà animé un ou des ateliers s'en sont rendu compte eux-mêmes en pratique, tandis que ceux qui n'avaient pas encore réalisé d'expérience d'animation d'ateliers se doutaient déjà de leur aspect plutôt informel par rapport à une classe de langue habituelle.

Sans avoir encore animé d'atelier, S. pense que quand « on est dans un endroit où il y a plusieurs classes de plusieurs niveaux » (en référence au CUEF au sein de l'UGA), l'atelier de conversation offre un lieu « plus informel hors classe », tandis que M. imagine que l'on peut davantage « laisser la parole spontanée » aux participants, ce qui rejoint l'idée de l'imprévisibilité des ateliers de conversation, déjà évoquée plus haut.

I., qui avait déjà animé deux ateliers, s'est vraiment rendu compte de l'« ambiance cool » qui y régnait. Pour elle, animer un atelier de conversation a été aussi « naturel » que de se rendre dans un café avec des amis : « c'était pareil, [...] j'avais pas senti un poids d'institution ou un stress de mal faire ou mal dire ou évaluation ou les notes y avait pas tout ça [...] je voyais pas ça comme un cours ».

L. a un point de vue similaire sur « l'ambiance détendue » des ateliers, qui sont quand même pour elle un espace « cadré » puis qu'on ne « demande pas à tout le monde de [les animer] ». Elle voit les ateliers de conversation comme un lieu qui allie « à la fois un côté sympathique [de la] conversation » tout en poursuivant « un objectif didactique ».

Avant la pratique, I. ne s'était pas vraiment inquiétée du déroulement de l'atelier : « je me suis dit je vais être moi-même et on verra bien ». L. a procédé de la même façon en essayant de marquer la proximité avec les participants « en les appelant par leurs prénoms ». Cette « manière d'échanger », qu'elle considère comme « informelle », a pour elle eu l'effet de détendre les participants et de fluidifier la discussion : « j'ai trouvé que les apprenants se détendaient bien et discutaient, et j'ai trouvé ça génial » car « c'est sûr qu'au départ ils étaient réservés ».

Dans le discours d'Ella, on peut remarquer la synthèse qu'elle fait de ce que l'aspect informel apporte aux participants ainsi qu'aux étudiants-animateurs : « ben en fait je pense [qu'un] atelier de conversation c'est moins formel [...] on parle français avec des gens de même niveau donc on est moins stressés c'est pas pour avoir une phrase parfaite [...] c'est plutôt pour discuter n'importe quoi et n'importe comment [...] c'est bien pour les élèves et pour les enseignants je pense que c'est une occasion [d'] avoir des étudiants qui sont relaxés ». J'ai trouvé très intéressant la façon dont E. avait présenté les avantages que tous les protagonistes obtenaient en animant et en participant aux ateliers de conversation : pour les participants, il s'agit d'un cadre privilégié pour prendre la parole sans peur d'être notés ou jugés, comme c'est parfois le cas dans leur vie quotidienne ou en salle de classe, tandis que pour les étudiants de M1, c'est une réelle occasion de vivre une première expérience, relativement peu stressante, avec un public FLE.

De son côté, A. profite de son expérience d'animation d'ateliers à la bibliothèque *Bulles* pour la comparer avec un autre lieu où elle avait eu à animer une classe de conversation. D'après elle, l'animation d'ateliers à *Bulles* a été différente de sa première expérience¹⁶ car ils sont moins contraignants : « c'était différent parce qu'on n'avait pas de dialogues à faire, et c'était plus libre en fait ». Cette observation fait écho à une discussion que j'ai eue à titre informel avec une avec

¹⁶ Animation d'une classe de conversation dans une université étrangère

une participante aux ateliers. De nationalité irlandaise, elle animait des ateliers de conversation en anglais dans un centre de langue. Elle était rémunérée pour cela et on lui donnait une trame et des sujets ‘tout prêts’. Elle m’a confié qu’elle appréciait les ateliers de la bibliothèque, qui étaient plus libres dans les choix méthodologiques des animateurs ainsi qu’au niveau des thèmes abordés.

Pour G., ce qui est important pour l’animation d’un atelier, c’est « l’aspect discussion » et « pas tant les exercices ». Pour lui, la séance ne devait pas être trop formelle pour « que tout le monde se prenne au jeu [...] d’une discussion » qui pourrait très bien avoir lieu dans une soirée Erasmus autour d’un verre. Sa vision des ateliers n’est tout de même pas ‘informelle à l’extrême’, puisqu’il nuance ses propos : « c’est à mi-chemin entre un cours, parce que c’est quand même structuré et qu’il est obligé de rester dans une salle, mais je pense qu[‘il faut] profiter du fait que ça soit plus [...] personnel, particulier ».

Il apparaît donc que les étudiants-animateurs sont au fait du caractère informel des ateliers de conversation. Ceci confirme les éléments développés dans le cadrage théorique sur l’informalité de la conversation (cf. Chapitre 3) et pousse à croire que si les étudiants de Master se représentent déjà les ateliers comme un espace plus informel qu’une classe de langue, ils auront moins de mal à se positionner comme animateurs (Burney & Damoiseau, 1969, Caré & Talarico, 1983, Tagliante, 2006).

2. Des rôles qui s’inversent

Comme nous venons de le voir, l’informalité est un paramètre clé à prendre en compte lors de l’animation d’ateliers de conversation. L’aspect plus léger des échanges qui y ont lieu a un effet non négligeable sur le rôle de l’animateur ainsi que sur celui des participants.

2.1. Quel rôle pour l’étudiant-animateur ?

En tant qu’animateur d’un atelier de conversation, je me suis rendu compte dès le premier atelier de la « position haute » que je pouvais avoir en face d’apprenants de FLE. Un peu sous l’effet du stress, et sûrement aussi par la crainte de ‘mal faire’, je me souviens être resté debout face au groupe, ce qui ne m’a pas aidé à réduire l’écart entre les participants et moi. J’ai vraiment senti que cet emplacement posait une barrière invisible : au lieu de tirer parti de la forme arrondie de la table,

qui dans d'autres ateliers a permis à l'inverse des échanges plus égalitaires, j'ai eu l'impression pour cet atelier que les yeux étaient rivés sur moi, comme si les participants attendaient une sorte de cours ou un exemple de discours oral 'type' d'un francophone natif. Alors même qu'Inès s'est sentie à l'aise du fait de l'ambiance « cool » des ateliers, elle m'a fait part du même sentiment : « je ne pensais pas à mon rôle d'experte, mais une fois dans l'action, j'ai senti que j'avais une position un peu [...] détenteur de savoir ». Il est donc parfois difficile de se défaire de cette image de locuteur expert, bien que le rôle de l'animateur en atelier ne se limite pas à cet aspect-là, tel que j'ai pu le constater au cours d'autres ateliers et grâce aux informations recueillies auprès des étudiants de M1.

Sans avoir encore animé d'atelier, M. a l'image d'un animateur qui doit « distribuer la parole » et « corriger sur les erreurs qui mettent en difficulté ». Dans le même cas de figure que M., S. se représente elle aussi un animateur d'atelier qui se veut être « médiateur » dont la posture n'est plus seulement « de former » comme un enseignant ou un formateur, mais plutôt d'animer en lançant et en régulant la conversation : « sans doute faire attention que ce ne soit pas une personne qui monopolise et qu'il y ait un équilibre entre tous, [...] c'est plutôt ça le rôle de l'animateur, de dispatcher un peu la parole [...] non ? ».

Cette idée du 'régulateur de parole' apparaît également dans le discours d'Ella, qui avait animé deux ateliers à la bibliothèque : « je pense que si un apprenant il parle, parle, parle, [...] je peux guider [ou] plutôt laisser le temps de parler ou bien solliciter les autres de participer à sa conversation, je peux ne pas parler mais plutôt pour les autres [qui] doivent parler aussi ». Dans ce que dit E., on comprend qu'elle serait prête à s'effacer au profit de la communication entre les participants, mais qu'elle pourrait aussi intervenir, par exemple pour réguler le débit d'un participant qui monopoliserait la discussion et permettre aux autres de s'exprimer.

2.2. Le participant-animateur et l'animateur-élève

Après une situation qui s'est produite dans un des ateliers que j'ai animés, je me suis rendu compte que les participants pouvaient eux aussi 'emprunter' le rôle d'animateur. Cela a été le cas de la participante chinoise dont j'ai donné l'exemple dans la partie consacrée aux glissements thématiques (section 1 du Chapitre 7). En plus de changer le thème de l'atelier, cette participante s'est reconvertie en animatrice, voire en enseignante : elle répondait aux questions des autres participants et leur expliquait de façon détaillée certains aspects apparaissant dans la conversation,

etc. Comme je l'avais précisé dans la partie sur les glissements thématiques, j'avais laissé libre cours à ces échanges imprévus, tant qu'ils se déroulaient en français, et que les autres participants y prenaient part un minimum. Pour ce faire, j'ai moi-même usé de mon statut d'animateur, notamment en interpellant les participants qui parlaient moins que ma nouvelle 'co-animatrice' pour qu'ils prennent aussi la parole. Il m'est toutefois apparu qu'au cours de cet atelier, j'étais aussi devenu momentanément participant, et plus seulement animateur.

Les participants aux ateliers ne sont en effet pas les seuls à acquérir de nouvelles connaissances dans les ateliers de conversation. Les étudiants-animateurs apprennent eux aussi énormément, au-delà du seul aspect didactique d'animation de groupes d'apprenants de FLE. Certains, comme I., sont d'ailleurs conscients de cet échange : « déjà moi, pleine de curiosité j'aurais des questions à poser, eux pareil entre eux ». L. est du même avis, elle se voit elle-même comme participante à l'atelier car elle « trouve que c'est une rencontre ».

Pour les participants aux ateliers, cet échange des rôles est « bénéfique » pour A. : « le fait d'échanger les rôles comme ça, eux ça leur permet de prendre conscience [qu'ils] ont besoin de personne pour parler et qu'ils peuvent parler tout seuls sans l'intervention d'un natif ».

Par ailleurs, j'ai observé une situation très particulière au cours d'un atelier animé par deux étudiantes du Master FLES en formation continue. Pour faire écho à l'un des cours qu'elles suivaient, le thème qu'elles avaient choisi était 'le numérique'. Elles avaient donc de quoi dire sur ce sujet-là, mais aussi beaucoup à apprendre, étant elles-mêmes moins familiarisées avec les outils numériques et les outils en ligne. Durant l'atelier, elles ont donc développé leurs connaissances sur ce thème-là ; elles ont par exemple appris l'existence de plusieurs applications qu'elles ne connaissaient pas. A la fin de l'atelier, un détail m'a particulièrement interpellé. Une des participantes a posé aux animatrices une question tout à fait similaire à celles dont les étudiants-animateurs ont recours : « et vous, vous utilisez les réseaux sociaux ? ». Pour moi, cet exemple a parfaitement conclu un atelier dans lequel tous les participants (les animatrices y compris) ont échangé leurs savoirs, et qui a finalement contribué à dépasser la traditionnelle barrière professeur/élève. Comme l'a d'ailleurs souligné I. : « c'est des apprenants, je suis étudiante, ça va être ambiance cool ».

2.3. Vers une perte de contrôle de l'animateur ?

Au vu du rôle de l'animateur s'éloignant quelque peu de celui d'un enseignant et qui se rapproche parfois même de celui d'un participant, il me semble judicieux de se questionner sur la perte du rôle dominant de l'animateur en atelier de conversation. Jusqu'où cette 'perte de contrôle' peut-elle aller et comment peut-elle s'expliquer ?

D'après un étudiant de M1 (G.) interrogé sur cette question, la posture des animateurs est différente « par rapport au nombre [de participants] » aux ateliers. Le fait d'être face à un groupe plus petit favoriserait donc l'effacement de la hiérarchie entre professeur et élève. Cet étudiant-animateur imagine que ce serait la même chose dans un cours de FLE : « si [les cours de FLE] étaient donnés à des classes de 6 ou de 12 [élèves], j'imagine qu'on pourrait avoir un truc plus ou moins pareil, c'est juste ça le souci, c'est le nombre d'élèves ».

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, la perte du rôle de l'animateur peut aussi se faire au profit d'un participant qui en hérite parfois. J'ai directement questionné les étudiants-animateurs sur la possible perte de 'rôle principal' de l'atelier. De même que pour le changement de thème imprévu, aucun d'entre eux n'a répondu qu'il serait affecté de façon négative par une perte de contrôle ou de statut dominant.

Pour ne citer que l'exemple illustrant le mieux l'opinion des étudiants-animateurs sur ce point, voici un extrait de l'entretien mené avec I. :

Nadi : donc pour l'atelier toi ça te dérangerait¹⁷

I. : non

N : ça te dérange pas si tu perds un peu ton rôle premier ...

I : non

N : ta position haute

I : non

N : ça te met pas trop mal à l'aise

¹⁷ italique = chevauchement de parole

I : non

Ce fragment montre clairement que les étudiants-animateurs interrogés ne sont pas opposés à un certain enchevêtrement des rôles entre les participants et les animateurs, pouvant mener à la perte de position haute de l'animateur.

C'est même la volonté des étudiants de M1 de se sentir plus proches des participants aux ateliers : « je pense qu'on était assez fun entre guillemets pour casser la barrière prof/élève ». Dans cet énoncé, L. exprime clairement son intention (et sûrement celle de sa camarade animatrice) de se montrer amicale avec les participants aux ateliers. Sans oublier un des rôles premiers de l'animateur, qui est de guider le déroulement de l'atelier, le lieu se prête donc pour elle à cette absence de contrôle : « on est dans un espace de conversation, on est pas dans une classe, y'a pas d'aspect de -on doit cadrer, structurer l'atelier, diriger, mais on doit pas contrôler ».

Une autre raison, évoquée par les M1, serait valable pour donner plus de liberté aux participants : le libre cours de l'interaction. I. explique qu'à un moment de l'atelier qu'elle a animé, elle a senti qu'elle devait « reculer un peu et laisser [les participants] parler entre eux » car « il y avait des co-constructions [...] entre eux ». J'ai également eu l'occasion d'observer ce type de situations, et il est vrai que j'ai réagi de la même manière : j'ai tenté d'intervenir le moins possible lorsque les participants commençaient à échanger entre eux, en se posant des questions et en se répondant. Pour moi, le fait que les participants ne me considèrent pas comme leur seul interlocuteur dans la conversation est très bénéfique, car cela montre que la conversation 'prend' : c'est à mon sens un signe que l'atelier est réussi.

De son côté, S., qui n'avait pas encore animé d'atelier au moment de l'entretien, s'imagine que les participants vont « se corrig[er] un peu aussi entre eux ». La correction entre participants est un phénomène que j'ai parfois observé et qui, pour moi, marque le retour du rôle de régulateur de l'animateur. En effet, il arrive que les participants qui essayent de corriger leur interlocuteur le fassent de façon incorrecte. C'est donc à l'animateur de confirmer la forme correcte, car s'il ne réagit pas, les participants-apprenants de FLE vont penser que l'énoncé proposé par le participant-correcteur est juste. Même si la forme proposée est juste, il me semble préférable que l'animateur confirme, pour éviter tout malentendu.

Malgré les points abordés précédemment, je fais le constat que les étudiants-animateurs ne perdent jamais totalement leur rôle d'animateur en atelier de conversation : ils choisissent le thème, le déroulement initial et les activités proposées. Même en cas de co-construction et de co-correction, les participants attendent ou ont besoin du 'bon mot', la façon correcte de prononcer ou de construire une phrase ; en d'autres termes, ils escomptent une certaine approbation linguistique de la part de l'animateur.

3. Du côté du Guide...

Le fait de renchéir quant à l'aspect informel des ateliers à l'intérieur du Guide ne s'est pas révélé nécessaire. Cette dimension informelle est en effet abordée implicitement à plusieurs endroits du Guide. C'est notamment le cas à travers les objectifs des ateliers, mentionnés dans la rubrique « Quels objectifs ? », conformant la ligne directrice plutôt 'décontractée' du Guide. Tant que l'objectif principal de « faire parler les participants » est respecté, le Guide ne cherche pas à faire preuve de rigidité avec les étudiants-animateurs, qui disposent d'une certaine liberté dans leurs choix et leur façon d'échanger avec les participants. D'autre part, comme nous avons pu le remarquer dans la section 1 du présent chapitre, les étudiants-animateurs sont déjà au fait de l'aspect plutôt informel des ateliers par rapport à une classe de langue habituelle. Pour ces raisons, le Guide n'aborde pas plus en détail la question de l'informalité, ce qui laisse par ailleurs de l'espace pour d'autres points pertinents à développer.

Puisqu'au cours d'un atelier de conversation, les rôles habituels de chacun peuvent être inversés, un encadré consacré à « La posture d'animateur » informe les étudiants-animateurs de ce paramètre. Nous avons cependant aussi vu dans la section 2 de ce chapitre que les animateurs conservent dans tous les cas un rôle de distributeur et de régulateur de parole, ce qui est également indiqué dans la rubrique. Tout en essayant de ne pas paraître excessif quant à la 'perte' d'un rôle d'enseignant dominant le groupe, j'ai pensé que le Guide se devait de rappeler qu'un atelier de conversation était avant tout un lieu « d'échanges » qui mettait tout le monde sur un certain « pied d'égalité ». Pour ne pas non plus figer les étudiants-animateurs dans quelque posture que ce soit, la dernière phrase de cet encadré est volontairement floue pour les inviter à se laisser « surprendre par le cours de la conversation ».

Avant de conclure cette partie consacrée aux analyses des données recueillies et à la conception pédagogique, nous allons nous pencher sur la question de l'interculturel et du niveau des participants en ateliers de conversation.

Chapitre 10. Sensibiliser au public des ateliers

Ce dernier chapitre consacré aux analyses va s'intéresser à l'aspect interculturel des ateliers ainsi qu'au niveau de français des participants. Autrement dit, il s'agit de sensibiliser les étudiants-animateurs au type de public pour lequel ils vont animer des ateliers de conversation.

1. La dimension interculturelle en atelier de conversation

Comme dans n'importe quel cours de FLE, la dimension interculturelle est omniprésente en atelier puisque les participants viennent d'horizons différents. Avant le stage et cette immersion dans les ateliers de conversation, j'imaginai que les ateliers pouvaient parfois être le théâtre de divergences d'opinion, notamment en raison de désaccords d'ordre interculturel.

Un des premiers constats par rapport à cette dimension interculturelle, c'est qu'elle joue un rôle dans le choix d'un thème par les étudiants-animateurs. Pour I., les aspects culturels sont des sujets qui « parle[nt] à tout le monde ». D'après elle, « dès qu'on touche à [l']identité [...], tout le monde se sent concerné ». De ce fait, l'interculturel serait un levier pour l'expression et pour le développement de thèmes : « on est en France, on a des nationalités autour, déjà moi, pleine de curiosité j'aurais des questions à poser, eux pareil entre eux, donc l'endroit est propice à la discussion ». Pour I., les aspects culturels ne semblent donc pas constituer une « difficulté », comme le suggèrent certains textes (cf. chapitre 2, section 2).

Il est vrai qu'en ateliers de conversation, la masse d'informations relevant de l'identité des participants contribue fortement au développement des échanges. Cela a d'abord été le cas pour l'activité sur les voyages qu'avait prévue I., qui a été très riche en termes d'échange sur les pays des participants et qui par là même, a déconstruit plusieurs idées clichées sur les pays dont il a été question. De son côté, A. a elle aussi animé un atelier qui a été porté par des discussions faisant appel au vécu des participants. Elle avait prévu de faire porter la conversation sur le thème des films et du cinéma, mais finalement, les présentations de chaque participant ont duré jusqu'à la fin de l'atelier car elles ont donné lieu à de nombreux développements, entre autres sur les différences

entre pays, sur les études, sur la ville d'origine, etc. Les informations que livrent les participants sur leur origine peuvent donc se suffire à elles-mêmes pour déclencher de longues conversations.

C'est dans cette optique que pour les ateliers que j'ai animés, j'ai fait en sorte de mettre en relation le thème choisi avec des éléments de réflexion en lien avec le pays des participants ou avec leur culture. Presque tous les thèmes peuvent susciter des questions qui pouvaient amener à comparer divers aspects culturels : la gastronomie, la grève, les systèmes éducatifs, l'écologie...

Pour reprendre l'exemple qu'a donné E. au cours d'un entretien, le thème choisi par sa camarade et elle-même (les expressions idiomatiques) permettait de comparer des expressions dans leur langue avec des expressions françaises. D'après elle, faire le lien avec « leur culture [aux participants] donne envie de parler parce qu'on peut parler de quelque chose qu'on connaît bien, de notre culture ».

Finalement, sur la durée des animations et des observations d'ateliers, je n'ai jamais observé de tensions dues à l'interculturel. Il m'a semblé qu'en atelier de conversation, l'interculturel était un levier pour l'expression plutôt qu'un obstacle, permettant d'élargir les thèmes de discussion en mettant à profit l'identité des participants. Nous verrons dans la section 3 dans quelle mesure conseiller les étudiants-animateurs sur l'interculturel et sous quelle forme il apparaît dans la « Fiche pratique pour les ateliers », après s'être arrêtés sur l'influence du niveau des participants sur le déroulement des ateliers.

2. Le niveau de français des participants aux ateliers

Le niveau de français des participants a parfois une influence sur la correction des étudiants-animateurs. Dans certains cas, ce niveau justifie le fait de corriger ou non un énoncé : « A2, il n'a peut-être pas vu le point », « il va falloir passer par la règle [...], il va falloir faire le cours », et l'atelier n'est pas l'endroit adapté pour le faire (cf. chapitre 8, section 2.2 sur la correction des erreurs). Pour L., on peut adapter l'apport langagier et la correction avec « ce que la personne essaie d'exprimer ». Par conséquent, même si l'étudiant-animateur n'a pas le temps de « faire cours », il pourra apporter des mots ou des éléments dont les participants ont besoin pour

s'exprimer pour appuyer les « stratégies » que les participants mettent en place « pour se faire comprendre » ou « pour dire quelque chose de difficile pour [leur] niveau ».

D'autres étudiants-animateurs se préoccupent aussi de la prise de parole des participants, sans s'inquiéter du niveau ou de la justesse des énoncés. D'après E., le « but » de l'atelier est distinct de celui d'une classe, car il s'agit surtout de « parler [...] français avec des gens de même niveau [pour être] moins stressé ». C'est cette idée d'aisance à l'oral qui prévaut pour G. : au « niveau A2/B1, ce qu'il lui faut c'est pas d'être juste, juste, ce qu'il lui faut, c'est de réussir à avoir de l'aisance, qu'il ait cette volonté de pouvoir parler » pour pouvoir se dire : « j'ai réussi à parler à l'atelier, j'ai réussi à parler pendant 5 minutes, je peux le refaire ».

Sans prendre en compte la justesse grammaticale, il est tout à fait possible que les ateliers animés par les étudiants de Master se révèlent très différents en termes de prise de parole. D'après le retour d'un binôme ayant animé un atelier selon les paramètres prévus (niveau A2/B1 le mardi et niveau B2 le jeudi), les deux étudiants-animateurs avaient eu beaucoup plus de mal à tenir des conversations détaillées avec les participants du jeudi.

G. explique impute cela au fait que les participants de niveau A2/B1 ont moins « l'opportunité de parler en français [...] avec d'autres personnes » dans leur vie quotidienne. D'après lui, le fait de pouvoir s'exprimer dans la vie de tous les jours est « plus réservé aux B2 », qui « ont [plus] l'habitude » et qui ont plus d'opportunités de pratiquer le français à l'extérieur de la classe. Par conséquent, ces derniers, ayant « déjà fait ce genre de discussions-là », se sont sentis moins motivés à prendre la parole le jeudi que les niveaux A2/B1 du mardi, qui « se prêtaient au jeu » et qui « voulaient participer ». De mon côté, je ne suis pas sûr que la situation que décrit G. soit complètement due au niveau de français. Pour mettre en relation ce que nous avons déjà évoqué sur l'imprévisibilité des ateliers de conversation, il me semble que c'est plutôt vers là qu'il faut regarder pour comprendre pourquoi une même trame ne produit pas toujours le même atelier de conversation. Comme le faisait d'ailleurs remarquer G., qui accordait pourtant une certaine importance aux niveaux des participants, le déroulement d'un atelier dépend aussi des personnes qui y participent, indépendamment donc de leur niveau.

On pourrait par ailleurs penser que les participants de niveau A2 possèdent moins de vocabulaire pour s'exprimer, et que par conséquent, leur prise de parole en serait amoindrie. J'ai observé quelques exemples validant cette hypothèse comme le cas d'un participant égyptien de niveau plus 'élevé' (impossible à définir car il n'était pas étudiant au CUEF, mais avait suivi une partie de sa scolarité en français) avec qui c'était un plaisir de discuter en atelier, du fait de son enthousiasme et de sa fluidité à l'oral.

Cependant, plusieurs autres situations vont à l'encontre de la même hypothèse : des apprenants ont des connaissances à l'écrit plus poussées mais ont du mal à dépasser le stade de la prise de parole. Au contraire, il existe des personnes qui sont plutôt de nature bavarde et qui n'hésitent pas à prendre la parole spontanément malgré de grandes lacunes en français, qui parfois même, mélangent les langues en s'exprimant, comme c'était le cas d'une apprenante mexicaine qui n'avait pas de mal à prendre la parole, mais qui utilisait de nombreux mots espagnols lorsqu'elle s'exprimait en français. De plus, j'ai rencontré certains étudiants du CUEF inscrits aux cours de niveau B2, qui s'inscrivaient à des ateliers de conversation du même niveau, alors que le niveau en expression orale ne correspondait pas forcément à ce que l'on pourrait attendre au niveau B2. C'était par exemple le cas d'un apprenant thaïlandais qui suivait des cours de niveau B2, mais qui avait des difficultés à s'exprimer de façon fluide à l'oral. Pour parvenir à le comprendre, je devais écouter ses énoncés avec la plus grande attention, et parfois les reformuler en partie pour que les autres participants puissent le comprendre. Bien que ce ne soit nullement une généralité, j'ai constaté dans les ateliers de conversation que l'éloignement ou la proximité des langues parlées par les participants aux ateliers, avaient parfois un effet sur leur prise de parole. Ainsi, j'ai parfois eu l'impression que certains apprenants de niveau débutant ou intermédiaire, dont les langues sont plus proches du français, pouvaient en tirer avantage pour prendre plus facilement la parole, tandis que certains apprenants dont les langues sont plus éloignées conservaient certaines difficultés à l'oral, même à des niveaux plus avancés.

D'autre part, au moment de l'inscription de nouveaux participants aux ateliers, il est souvent difficile pour la bibliothèque de connaître leur niveau exact. Cette information n'est pas toujours évidente à déterminer car on ne sait pas toujours si les personnes qui s'inscrivent nous donnent le niveau qu'ils ont déjà validé, ou le niveau qu'ils suivent au moment présent. Il est par exemple arrivé qu'un apprenant vienne tout juste de passer du cours de niveau B1 à celui de B2 (au CUEF),

et qu'il souhaite dans la foulée participer à tous les ateliers de niveau B2, et plus à ceux de niveau A2/B1. De telles situations créent une confusion qui fait que certains participants ne s'inscrivent pas toujours pour les niveaux auxquels ils devraient. Bien que cela ne soit pas l'objet du présent mémoire, ce problème pourrait être résolu en clarifiant la procédure des inscriptions aux ateliers de conversation, à la fois pour préciser le niveau que doivent justifier les participants, et dans une autre perspective, pour la rendre plus accessible à des personnes dont le FLE n'est pas la spécialité.

Comme l'imaginait S. (« peut-être que les niveaux peuvent se mélanger aussi »), je suis de l'avis que le niveau de français des participants n'est pas d'une importance cruciale pour le déroulement des ateliers de conversation. Il m'est souvent arrivé d'accepter des inscriptions de dernière minute, même s'il s'agissait de personnes dont le niveau de français n'était pas celui de l'atelier du jour. Dans ce genre de situations, je n'ai presque jamais senti que c'était le niveau 'officiel' des participants qui posait des problèmes de communication. Comme je l'ai mentionné plus haut, j'ai pu observer que le degré d'aisance à l'oral ne semblait pas toujours correspondre au niveau de français général. Par ailleurs, j'ai constaté qu'en atelier de conversation, d'autres facteurs extérieurs aux niveaux pouvaient influencer la prise de parole des participants, tels que leur personnalité (timide ou extraverti), leur humeur, le nombre de participants (plus ou moins d'espace pour s'exprimer), etc.

En fin de compte, le niveau de français des participants n'est pas d'une importance cruciale en atelier de conversation. Il a tout de même pour moi deux avantages : il permet premièrement un cadre défini pour les inscriptions (mardi pour les A2/B1 et jeudi pour les B2), ainsi qu'un point de repère pour les étudiants-animateurs qui savent plus ou moins comment adapter les deux ateliers.

3. Du côté du Guide...

Nous venons de voir que les questions du niveau de français des participants et de l'aspect interculturel des ateliers étaient deux points d'analyse importants dans le cadre des recherches qui ont conduit à la réalisation de ce travail.

L'aspect interculturel fait son apparition dans la fiche pratique. Il n'est pas mentionné à proprement parler à l'intérieur du déroulement (introduction au thème, développement, conclusion) mais se matérialise sous forme d'un encadré sur le côté de la fiche, en dessous du choix des supports. Comme certains M1 l'ont évoqué, l'interculturel est la pierre angulaire des ateliers. J'ai cependant remarqué qu'on ne pouvait pas savoir à quel moment les aspects culturels et interculturels pouvaient émerger dans la conversation. Dans un prototype de fiche pratique, j'avais intégré les questions interculturelles à l'intérieur du déroulement de l'atelier, entre le développement et la conclusion. En testant ce modèle au cours d'un atelier, je me suis rendu compte que les questions 'd'ordre interculturel' que j'avais prévues à un moment précis de l'atelier avaient en fait émergé d'elles-mêmes au tout début de l'atelier, ce que je n'avais pas prévu dans mon déroulement initial. Loin d'être pour moi la simple cause d'un glissement thématique, c'est à ce moment-là que j'ai pris conscience que l'interculturel était omniprésent en atelier de conversation, et qu'on ne pouvait le prévoir à un moment donné de la discussion. S'agissant tout de même d'un point essentiel lors de la préparation d'un atelier, j'ai décidé de le détacher du déroulement 'linéaire', tout en le conservant sur la fiche, pour inviter les étudiants-animateurs à s'interroger sur ce que leur thème peut apporter en termes de comparaison entre les pays et les cultures des participants.

La question du niveau de français des participants est abordée dans le Guide, dans la partie présentant des éléments techniques à connaître avant d'animer un atelier et de remplir la fiche pratique (thème choisi, durée et niveau des participants). Le Guide suggère aux étudiants-animateurs de prendre en compte ce niveau pour adapter les activités qu'ils prévoient pour leurs deux ateliers, mais que « la prise de parole n'est pas toujours liée au seul degré de connaissance de français ». Pour éviter toute présupposition quant aux niveaux, le Guide recommande aussi aux étudiants-animateurs de ne pas prévoir qu'un groupe pourrait parler plus que l'autre en se basant sur leurs niveaux respectifs.

Pour tenir compte des niveaux de français lors de mise en place d'activités à l'oral, le conseil que je pourrais donner aux étudiants de M1 et de M2 est de construire un seul déroulé d'atelier pour les deux ateliers qu'ils auront à animer, et d'adapter certains points et certaines questions aux niveaux du CECRL. Pour les niveaux B2, il est par exemple possible d'introduire les notions de thèse et d'antithèse en demandant aux participants leur avis sur un sujet défini et de trouver des arguments en faveur et contre. Ces questions-là ne sont pas abordées de façon plus détaillée dans le Guide, puisqu'il n'a pas pour but de se substituer aux enseignements que les étudiants du Master FLES reçoivent dans les cours de didactique de l'oral.

Conclusion partielle

Nous l'avons vu dans cette partie, à la suite d'un recueil de données auprès d'animateurs et de participants aux ateliers de conversation ayant lieu à la bibliothèque *Bulles*, différents points d'analyse ont fait émerger des pistes pédagogiques en vue de la conception d'un Guide pour les ateliers, à destination des étudiants du Master FLES.

Plusieurs situations observées, repérées et expérimentées ont permis la mise au point d'une Fiche pratique, proposant le déroulement-type d'un atelier, adaptable selon les envies et les besoins des étudiants-animateurs. Ces fiches offrent un format privilégié pour conserver une trace des ateliers qui ont déjà été animés à la bibliothèque, permettant aux étudiants-animateurs suivants d'avoir un exemple des thèmes, des supports utilisés et des activités choisis auparavant.

D'autres points d'analyse ont donné lieu à une réflexion sur les ateliers de conversation, qui a été synthétisée et intégrée au Guide pour les ateliers. Sous forme de rubriques, cette partie réflexive a pour premier but de sensibiliser les étudiants-animateurs à certaines situations ayant lieu en ateliers de conversation. De façon secondaire, elle a pour vocation à rendre compte des recherches et de l'expérience acquise au cours de ces quelques mois passés à observer et animer des ateliers de conversation, un domaine connu dans le champ du Français Langue Etrangère, et pourtant sur lequel peu a été écrit.

Conclusion

Au cours des recherches sur les ateliers de conversation que j'ai menées durant ce stage dans l'optique de sensibiliser les étudiants du Master FLES de l'UGA au processus de mise en œuvre d'ateliers de conversation en français, plusieurs points d'analyse ont émergé. Certains aspects n'ont pas semblé nécessiter une forte sensibilisation des étudiants-animateurs : il est par exemple apparu qu'ils connaissaient déjà certains aspects et situations rencontrés en ateliers, tels que l'informalité des échanges, ou encore la correction des erreurs à l'oral. Certains étudiants de M1 n'ont d'ailleurs eu aucun mal à préparer et à animer leur(s) atelier(s), jusqu'au point où je me suis parfois demandé s'ils avaient besoin d'un mode d'emploi.

Concevoir un guide pour appuyer ces étudiants de didactique du FLE est toutefois loin d'être inutile. Avant ce stage, il n'existait pas de réel support quant à la préparation et à la mise en place des ateliers de conversation ayant lieu à la bibliothèque *Bulles*. Certains étudiants-animateurs ne savaient pas forcément par où commencer, ne trouvaient pas de sujet, et ont donc perdu du temps dans la préparation. Sans prescrire ou ordonner une marche à suivre, le Guide s'emploie donc à montrer la voie à des étudiants-animateurs, qui, j'ai eu l'impression, savaient déjà intuitivement ce qu'ils devaient faire et qui avaient surtout besoin de repères.

C'est pour cela que le Guide tente de synthétiser les éléments observés et recueillis dans le but d'en faire une synthèse, à partir de la pratique des étudiants-animateurs, ainsi que sur d'autres aspects observés ou expérimentés sur lesquels il a semblé nécessaire de faire le point, tels que le caractère imprévisible des ateliers, ou encore l'utilisation de supports.

La commande initiale de stage, qui était la création d'une fiche pédagogique pour les ateliers de conversation, s'est vue muée en la conception d'un véritable guide, qui a permis à la fois de répondre de façon plus complète à la problématique de ce mémoire ainsi que d'accompagner au mieux les étudiants de Master dans la préparation et dans la mise en œuvre de leurs ateliers. Même s'il a été accueilli de façon très positive par la bibliothèque, le « Guide pour les ateliers de conversation » n'a pas subi de vraie évaluation de la part des personnes à qui il s'adresse. Il sera proposé aux futurs étudiants-animateurs de l'année universitaire 2019-2020, dont feront partie les étudiants de M1 de l'année 2018-2019 qui ont contribué au projet en acceptant d'être observés

pendant leurs ateliers ou sollicités pour des entretiens. La version électronique permettra des ajustements fréquents si besoin, tandis que les versions papier pourront être rééditées.

Même si la Fiche pratique n'a pas non plus été évaluée, je m'en suis servi à plusieurs reprises pour l'animation des derniers ateliers du stage et du semestre. Grâce à ses rubriques prêtes à être complétées la fiche m'a facilité la préparation des ateliers, même si pendant l'animation, j'ai eu tendance à l'oublier, surtout quand tout se déroulait bien. Elle m'a tout de même été utile à des moments où j'avais besoin d'une question pour relancer la conversation. C'est finalement ce que j'escomptais de la part de la Fiche pratique : faciliter la préparation d'un atelier et servir de point de repère pendant de l'atelier.

Avant la fin du stage, j'ai également entamé un fichier d'exemples d'anciens ateliers en retranscrivant sous le format de la Fiche pratique les déroulés de plusieurs ateliers ayant été animés durant le semestre. Ce recueil prendra la forme d'un second livret électronique qui pourra continuellement être mis à jour par la bibliothèque, au fil des ateliers animés.

Rétrospectivement, le fait de se mettre dans la peau d'un concepteur de guide peut se révéler délicat : il n'est pas toujours évident de conseiller sans prescrire. Cette expérience s'est toutefois révélée enrichissante, puisqu'elle m'a mis dans une situation d'animateur d'ateliers, mais aussi d'observateur, ce qui m'a poussé à me détacher de ma propre pratique pour me rendre compte de façons d'opérer très différentes les unes des autres.

En seulement quatre mois de stage, il est vrai que j'ai souvent eu le sentiment de seulement effleurer le large sujet des ateliers de conversation. Pour chaque piste d'analyse énoncée dans ce mémoire, il y aurait en effet beaucoup plus d'éléments à développer dans des thématiques aussi vastes que l'interculturel, la posture d'animateur, la correction des erreurs à l'oral, la déplanification en ateliers de conversation, etc.

Enfin, j'espère que ce mémoire ainsi que le Guide et la Fiche pratique seront utiles à toute personne (étudiants, professeurs des écoles en reconversion, enseignants de FLE, etc.) qui serait amenée à préparer et à animer des ateliers de conversation à la bibliothèque *Bulles*, qui, je le souhaite, restera encore pour longtemps un véritable lieu d'échanges, de ressources et de partage, comme telle est la vocation des personnes qui la font vivre.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. 2004. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Angers, M. 1996. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : CEC.
- Ardouin, T. 2017. *Ingénierie de formation*. Malakoff : Dunod.
- Bigot, V. 1996. Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*, n°4, pp. 33-46.
- Burney, P. & Damoiseau, R. 1969. *La classe de conversation*. Hachette : Paris.
- Cambra Giné, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Caré, J.-M. & Talarico, K. 1983. *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*. Sèvres : CIEP.
- Chevalier, L. & Trubert-Ouvrard, T. 1997. Pour un guide du cours de conversation. *Dialogues et cultures*, n°41, pp. 386-391.
- Cicurel, F., Dabène, L., Forestier, C. & Lauga-Hamid, M.-C. 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier.
- Cicurel, F. 2011a. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. 2011b. De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, n° 149-150, pp.41-55.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cuq, J-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Damoiseau, R. 1969. La classe de conversation. *Le français dans le monde*, n°69, pp. 58-62.

Delorme, V & Gageot, N. 2017. Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : vers la construction d'une culture commune. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 36, n°1. En ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/5587> consulté le 08 juin 2019.

Kaufmann, J.-C. 2016. *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Le Boterf, G. 1999a. *Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ?* En ligne : http://www.agropolis.fr/formation/pdf/Le_Boterf.pdf consulté le 08 juin 2019.

Le Boterf, G. 1999b. *L'ingénierie des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.

Le petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. 2016. Paris : Le Robert.

Lejeune, C. 2014. *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Rivens Mompean, A. 2014. Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ? *Alsic*, n°17. En ligne : <http://journals.openedition.org/alsic/2747> consulté le 08 juin 2019.

Robert, J.-P. & Rosen, E. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys.

Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE international.

Traverso, V. 1998. *La conversation familière*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Traverso, V. 2004. Un exemple d'analyse d'un genre interactif oral : la conversation à bâtons rompus. In J.-C. Beacco, S. Bouquet & R. Porquier (dir.). *Niveau B2 pour le français, textes et références*. Paris : Didier, pp. 149-164.

Vion, R. 1992. *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Table des annexes

Annexe 1 - Questionnaire envoyé aux participants aux ateliers de conversation	84
Annexe 2 - Réponses au questionnaire envoyé aux participants	85
Annexe 3 - Questions posées aux étudiants de Master FLES.....	89
Annexe 4 - Transcriptions des entretiens avec les étudiants-animateurs de M1 FLES.....	91
Annexe 5 – La fiche pratique pour les ateliers	132
Annexe 6 – Extraits du « Guide pour les ateliers »	133

Annexe 1 - Questionnaire envoyé aux participants aux ateliers de conversation

Questionnaire anonyme sur les ateliers de conversation. Vous pouvez répondre librement

1) Que préfères-tu dans les ateliers de conversation ? (plusieurs choix possibles)

- parler et discuter en français
- apprendre la langue française
- les échanges culturels
- Autre
- (possibilité d'ajouter un choix)

2)

a) Tu préfères : (un choix possible)

- être corrigé(e) quand tu parles
- qu'on te laisse parler quand tu parles

b) Pourquoi ?

3) Sur quels thèmes aimes-tu discuter en atelier ? (réponse libre)

4) Quelles activités préfères-tu en atelier ? (plusieurs choix possibles)

- Discussions
- Jeux de sociétés
- Autres : ...

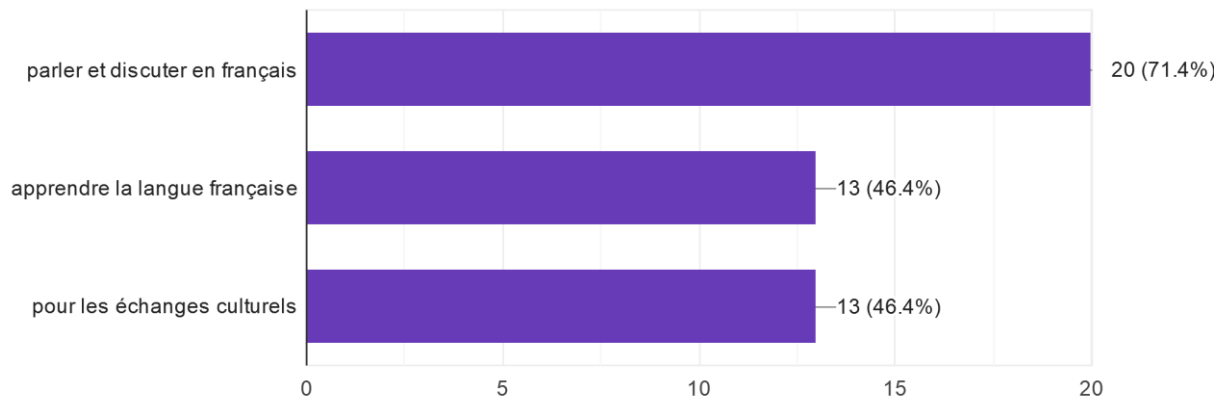
5) Remarques libres sur les ateliers

Annexe 2 - Réponses au questionnaire envoyé aux participants

1)

Que préfères-tu dans les ateliers de conversation ?

28 responses

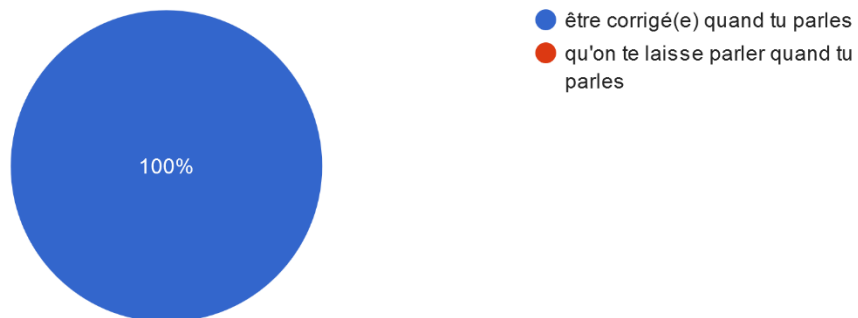


2)

a) *Être corrigé à l'oral en atelier ?*

Tu préfères :

28 responses



b) « Pourquoi ? »

Quand je fais une erreur et quelqu'un me corrige, je vais mémoriser l'erreur. C'est une manière bonne et effective d'apprendre la langue.
Puisque on n'a pas beaucoup d'occasions dans la vie quotidienne d'être corrigé, et c'est très utile.
C'est la seule occasion dans lequel des gens n'hésitent pas à m'aider avec mes fautes, car on a tous le même but d'améliorer (comme apprenante et comme les profs)
parce que j'ai l'habitude de parler sans penser bcp de grammaire, donc en fait je parle avec bcp de petites fautes. J'aimerais d'être corrigée pour améliorer (oui bien sur pas trop parce que ça perte bcp de temps et les gens autour seraient ennuyés)
Pour améliorer mon niveau et éviter les fautes
Ça peut m'aider à améliorer la langue
Je peux comprendre quels sont mes erreurs
parce que je connais mes erreurs et je retooiper dans la meme erreur
Sinon on continue à faire des fautes dont on ne se rend (pas ?) compte
Parce que c'est meilleur d'apprendre
Je vais sauver le faute pour le éviter autre fois.
Pour se perfectionner
On se rendre compte des fautes au moment et essaie de ne les faire plus
Parce que normalement on parle mais les autres n'ont pas trop le courage d'interrompre et corriger, tandis qu'il serit bien de comprendre où on se trompe. Toutefois, c'est vrai que pour ceux qui ont di mal avec la fluidité à l'oral se pourraient sentir un peu moins motivés.
Pour apprendre comment parler justement rapidement

3) Sur quels thèmes aimes-tu discuter en atelier ?

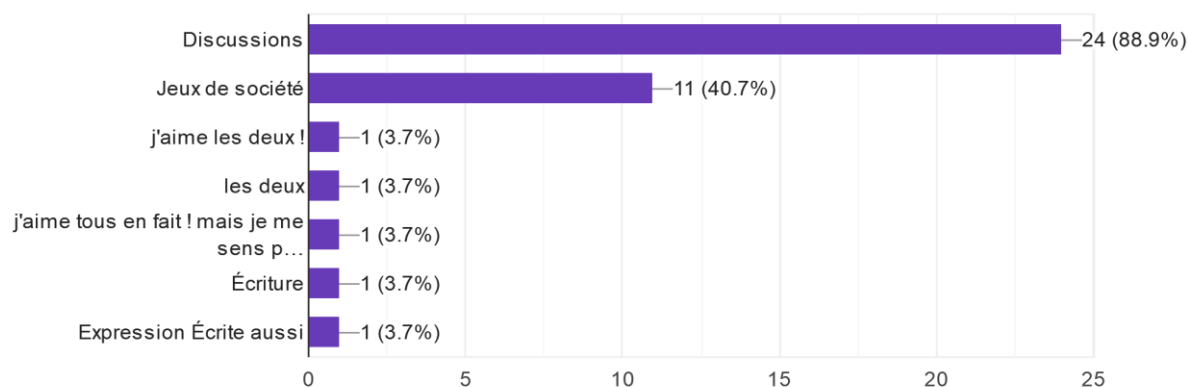
Thèmes sur lesquels tout le monde peut discuter pour que tout le monde puisse participer.
LA technologie, la culture, la gastronomie, le travail, l'histoire...
La culture française ex: les fêtes
Les fêtes international
N'importe quoi
La politique, l'économie, des cultures
- culture -Slangs+gestes français qu'il faut savoir
Le français de la vie quotidienne
N'importe quoi
La vie quotidienne ainsi les cultures en France
je n'ai ^pas u thème spécifique
causes sociales
Thème culturel
Sur les programmes actuelles et touchables .
Quelque soit le thème je les apprécierais
Culture française et de ailleurs. Culture en général
Culture française et de ailleurs. Culture en général
culture
culture
sur les points de vue et les expériences de chacun
culture français

N'importe quel thème

4)

Quelles activités préfères-tu en atelier ?

27 responses



5) Remarques libres sur les ateliers

- L'atelier de conversation est vraiment utile et c'est une bonne opportunité de pratiquer le français. Merci beaucoup !
- Merci beaucoup !
- J'aime bien tous les ateliers ! Merci !
- C'est bon
- Ils sont super dynamique, les animateurs(trices) sont toujours bien préparés, polyvalents et encourageants. C'est vraiment grâce aux ateliers que j'ai appris français. Je pense qu'il serait bien si la Maison des langues peut travailler plus avec la BU Bulles pour partager des ressources et des idées, faire la promotion/des pubs(?) pour des événements axés sur les mêmes intérêts, par exemple le festival cup cake
- Les ateliers sont très bonnes opportunités de parler et échanger mais je trouve qu'il y a moins de participants chaque semaine. C'est dommage ! Peut-être vous pouvez demander les professeurs de CUEF de parler avec les étudiants pour qu'ils sachent. - La qualité des ateliers dépend de thème, de personnes qui dirigent...donc en fait il faut aller souvent pour profiter. Peut-être il y a des étudiants qui viennent une fois mais ça leur intéresse pas donc ils ne retournent plus.
- Ambiance conviviale, très bien organisé et animé
- merci pour les sympas ateliers .
- Ils étaient assez bien je les ai aimés bien .

Annexe 3 - Questions posées aux étudiants de Master FLES

Questions préparées pour les étudiants ayant déjà animé un ou plusieurs ateliers :

Avant d'animer, tu pensais que c'était quoi un atelier ?

Maintenant que tu as animé un atelier, tu en penses quoi ?

Et avant ça, tu avais déjà eu une expérience d'enseignement ?

DEROULÉ

Quand tu as prévu ton atelier, par quelles étapes es-tu passé ?

Qu'est ce qui t'a semblé important en termes de contenu ?

THEMATIQUE

Comment tu as choisi ton thème ? tu avais envie de faire quoi ?

Il arrive que le sujet de l'atelier change durant la conversation (exemple personnel)

C'est arrivé dans ton atelier ? tu aurais fait quoi ?

CORRECTION

Pour toi, il faut corriger les erreurs de français à l'oral ? Si oui, à quel moment ?

Et les erreurs de prononciation ? Si oui à quel moment ?

Est-ce que tu as corrigé les fautes à l'oral ?

POSTURES

Il arrive qu'un apprenant prenne momentanément le rôle d'animateur (parler de l'expérience perso)

C'est arrivé dans ton atelier ? tu aurais réagi comment ?

ANIMATEURS

Tu as aimé animer l'atelier en binôme / seul ?

C'était bien d'être à deux / seul ?

FICHES PRATIQUES

Est-ce que tu aurais eu besoin d'un guide pour les ateliers ?

Montrer prototype de fiche pratique : j'ai pensé à ça, tu en penses quoi ?

Questions préparées pour les étudiants n'ayant pas encore animé d'atelier :

Quand on t'a dit que tu allais animer un atelier de conversation, tu t'es dit que ça allait ressembler à quoi un atelier ?

Et avant ça, tu avais déjà eu une expérience d'enseignement ?

DEROULÉ

Si tu devais organiser un atelier de conversation, par quelles étapes tu passerais ?

Qu'est ce qui te semble important en termes de contenu ?

THEMATIQUE

Tu as des idées de thématiques à aborder en atelier ? Tu choisirais quoi comme thématique ?

Il arrive que le sujet de l'atelier change durant la conversation (exemple personnel)

Tu ferais quoi si le sujet dévie au cours de l'atelier ? ça serait grave ?

CORRECTION

De façon générale, tu penses qu'il faut corriger les erreurs de français à l'oral ? Si oui, à quel moment ?

POSTURE

Il arrive qu'un apprenant prenne momentanément le rôle d'animateur (expérience perso)

Tu réagiras comment toi ?

APPRENANTS

Pour l'atelier que tu vas animer, qu'attends-tu de la part des participants ?

FICHES PRATIQUES

Est-ce que tu aurais besoin d'un appui / d'une aide pour mettre en place un atelier ?

Montrer prototype de fiche pratique : j'ai pensé à ça, tu en penses quoi ?

Annexe 4 - Transcriptions des entretiens avec les étudiants-animateurs de M1 FLES

Conventions de transcription :

- : phrase coupée, reformulations

/ : pause

... : hésitations, phrases non terminées

(?) : inaudible

[...] : passages coupés

N.B. : le temps est précisé au début et à la fin de chaque extrait

Entretien - I.

Durée : **28:15**

01:17

I : avant c'est vrai que je me suis dit que ça va être euh... ambiance cool, entre -c'est comme si on est entre copains

Nadi : mh

I : je me suis dit c'est des apprenants, je suis étudiante, ça va être ambiance cool

N : mh mh

I : et j'avais pas forcément je pensais pas à mon rôle d'experte, mais une fois dans l'action une fois à l'atelier je.. j'ai senti que voilà j'avais une position un peu ...

N : plus haute?

I : détenteur de savoir

N : ouais mh

01:49

02:10

N : par exemple ça serait quoi comme aspects qui t'ont fait penser à la classe de langue ?

I : ben quand tu incites -tu veux les faire parler et puis déjà par le choix de thématiques déjà j'avais dit c'est une fois à l'atelier mais c'est vrai en réfléchissant tu penses à thématique qui peut faire parler le groupe

N : mh

I : et après une fois lancé tu -tes questions elles sont pas que .. elle sont pas spontanées, c'est réfléchi tu veux obtenir quelque chose une réponse, du coup c'est ça l'aspect qui était...

N : mh mh provoquer, enfin, provoquer-

I : voilà

N : déclencher la parole

I : déclencher la parole

N : des participants

02:50

02:52

N : t'es passée par quelle étape toi quand t'as... quand t'as mis en place ton atelier ?

I : ben déjà c'était une activité -à la base c'était une activité brise-glace / sauf que tout l'atelier c'était sur *ce jeu là, tu te rappelles c'était sur le voyage*

N : *ah oui c'est vrai c'est vrai je me souviens*

I : du coup la première phase j'avais pensé faire des présentations pour faire connaissance et tout et ensuite après commencer le jeu et faire d'autres activités, sauf que voilà il y avait tellement de choses à dire, l'interaction elle était spontanée après je les ai laissés parler

N : oui, t'as trouvé ça plus important de laisser *libre cours*

I : oui

N : à ce qu'il se passait ?

I : oui j'ai même pas utilisé le tableau, je m'étais dit que si y avait du vocabulaire qui était nouveau pour eux je mettrais sur le tableau mais au final j'ai privilégié la parole

N : oui, puis c'est vrai qu'on t'a pas demandé d'écrire des mots au tableau ... des fois ça peut arriver

I : ben moi je pensais que j'allais le faire mais du coup je voulais pas couper l'interaction

N : ah oui... couper... enfin, pourquoi, couper l'interaction ?

I : bah j'avais peur en fait que... c'est comme si je détecte une erreur et que ça va ralentir un peu le flux de.. des apprenants, celui qui parlait j'avais peur qu'il.. que ça stoppe en fait

N : le fait *d'écrire*

I : voilà

N : d'écrire au tableau

I : qu'ils perdent le fil

N : et quand c'était à l'oral est-ce que ça ça t'a -tu l'as vécu pareil ou pas, enfin, t'avais peur de couper ?

I : la correction des erreurs c'est vrai que je me suis posé la question , est-ce que je corrige, je corrige pas ?... le premier atelier j'avais laissé parler, même si il y avait des erreurs, tu as remarqué

04:37

04:40

I : après au deuxième j'essayais de corriger les erreurs les plus importantes, voilà, mais pas toutes les erreurs

N : ... pourquoi ?

I : ben j'avais peur en fait de les... de mettre leur face un peu en danger si à chaque je le corrige il va se sentir un peu... la correction des erreurs c'est pas évident

05:07

05:53

I : après euh, parce que c'est l'atelier de conversation on a pas beaucoup de temps mais je pense qu'en cours de FLE la correction elle peut être différée, repérer les erreurs (inaudible) celles qui se répètent et puis faire un moment voilà, ça, ça ça

N : c'est vrai qu'on a pas de temps, une fois que c'est fini on a pas le temps de revenir sur euh..

I : voilà, et puis il y avait tellement une bonne ambiance, tout le monde parlait que moi j'ai vu l'heure je me suis dit déjà c'est ...

06:14

07:27 I : à un moment je sentais qu'il fallait reculer un peu et les laisser parler entre eux. Et il y avait des co-constructions comme ça entre eux

07:38

N : euh juste pour en revenir rapidement aux erreurs/corrections, tu m'as dit y a des moments ou ça semblait important de corriger, c'était quoi, quelle erreur te ...

I : ben moi je suis sensible aux erreurs phonologiques, la phonétique... Je pense que quand j'étais intervenue c'était sur des erreurs phonétiques

08:08 I : après la grammaire voilà, c'est vrai, on sait que l'erreur elle est là, elle fait partie de l'interlangue. Il y a des erreurs, surtout il y a des erreurs et des non-erreurs dans la même, chez le même apprenant. Donc tu te dis il y a quelque chose qui se construit, il est en cours... Il doit savoir la règle mais c'est juste des erreurs de performance

N : et du coup c'est plus important de corriger la phonétique alors ?

I : ben important je ne sais pas, mais moi intuitivement je pense plus la phonétique que la grammaire
08:37

08:43 - II : surtout quand on observe que le même apprenant il peut faire l'erreur et après la même forme elle est produite correctement, tu te dis il y a quelque chose en cours ... l'acquisition

09:07 - I : et après la phonétique tu la corriges alors que la grammaire peut être qu'il va falloir donner la règle alors qu'en atelier de conversation on a pas le temps de faire ça. Alors que dans le flux de parole on est plus sensible à la phonétique

09:37 - I : parce que quand tu vas le corriger, il va falloir passer par la règle, et comme tu dis A2, il a peut-être pas vu le point, il va falloir faire le cours, un atelier de conversation je pense que c'est pas l'endroit pour faire euh ... le cours de grammaire

10:35 - I : en fait j'avais prévu de faire trois activités, et comme ils étaient vraiment lancés dans l'interaction, j'ai changé le programme

10:52

I : je sais que c'est un phénomène qui risque d'arriver lors de.. plus tard en fait quand je serai enseignante, et je pense qu'il va falloir juste trouver euh si j'ai un programme assez précis qui va falloir que j'avance je saurai les ramener vers euh vers mon programme, sinon si je vois qu'il y a des co-constructions, qu'il y a des moments d'acquisition, si je vois que c'est des points où ils peuvent apprendre, ben je laisserai faire

N : mais là pour l'atelier...

I : mais là pour l'atelier

N : ... ça t'a dérangée que ça arrive ?

I : Non, non parce que, en fait c'était, l'essentiel c'était, il fallait qu'ils parlent. Et au moment où ils parlaient, même si ça me convenait pas moi ce que j'avais imaginé faire, l'objectif est le même, c'est de les faire parler

11:43

12:22

N : du coup là c'était marrant parce que c'était une participante

I : une des apprenantes

N : qui a pris un peu le rôle de l'animatrice

I : ah c'est vrai que c'est euh c'est spécial

N : ouais, tu trouves

I : euh ...

N : pourquoi ?

I : ben elle a pris un peu le rôle de l'animatrice de l'atelier, mais tant mieux si y a eu après *des...*

N : *ben* au début je sais pas si j'ai bien fait de laisser *faire parce que*

I : *au* début tu l'as .. *oui*

N : ben euh après coup je me suis dit est-ce que j'ai bien fait de laisser faire

I : comment tu as - les autres - ils ont réagi comment ?

N : euh ben ils lui posaient des questions et euh

I : donc c'était constructif après tout

N : oui c'est pour ça *que j'ai laissé*

I : ouais

N : j'ai peut-être eu un peu de mal après à revenir sur - à commencer mon sujet parce que je l'avais pas commencé mais euh ben toi t'aurais fait - t'aurais réagi comment ?

I : ben je pense comme toi, j'aurais laissé faire ... parce que l'objectif au final c'est qu'ils interagissent et qu'ils discutent

N : oui ... bah c'est un peu comme - c'est un peu ce que t'avais fait aussi [...] dans ton atelier

I : oui, après - est-ce que ce qu'elle - elle leur apprenait le contenu après ? est-ce que c'est - plus tard - moi je pense toujours au groupe-classe fle - est-ce que c'est - est-ce que ça convient au groupe classe, est-ce que c'est des sujets... ?

N : ben là c'était une conversation qui s'est créée *naturellement*

I : d'accord

N : donc - je pense peut être que c'est - il valait mieux les laisser faire je pense

I : oui, je pense

N : parce que c'est le but - enfin pour moi en tout cas c'est le *but*

I : c'est le but

N : *ouais* enfin comme tu l'as dit - le but c'est qu'ils parlent entre eux, en français

I : et puis c'est pas grave si on atteint pas les objectifs qu'on avait - c'est vrai que lorsqu'on imagine une séance, et [??] sauf que l'interaction à l'oral il y a des choses qui sortent et qui nous - qui amènent en fait l'atelier de conversation vers un autre ...

N : donc pour l'atelier toi ça te *dérangerait* ...

I : *non*

N : ça te dérange pas si tu perds un peu ton rôle *premier* ...

I : *non*

N : ta position haute

I : non

N : ça te met pas trop mal à l'aise

I : non

14:32

15:00

I : après tout c'est un atelier de conversation

N : donc c'est différent quand même -pour toi d'une classe ?

I : oui - je pense - parce que l'enseignant dans un cours de fle il va avoir sa hiérarchie, il va avoir un certain programme, il va être limité par le temps, il doit atteindre certains objectifs, et il y a l'évaluation après, il y a tout ce qui - alors que atelier de conversation, non, c'est plus, c'est plus - on va dire - moi pour moi c'était naturel, c'est - ça peut être un café ou un salon de thé entre potes

- c'était pareil. J'avais pas senti un poids d'institution ou un stress de mal faire ou mal dire ou évaluation ou les notes y avait - y a pas tout ça

15:56

15:56

N : toi t'as animé toute seule, est-ce que c'était -t'as bien aimé être toute seule pour l'animer ?

I : oui, franchement, ça m'a pas dérangé d'être seule, peut-être parce que j'ai l'habitude d'enseigner, et puis je voulais voir ce public FLE, j'étais motivée plus qu'autre chose et puis y avait ta présence aussi qui me rassurait je savais que si j'avais des doutes tu es là

N : j'étais pas non plus expert

I : mais ta présence me rassurait, et puis franchement ça me dérangeait pas, je voyais pas ça comme un cours, c'était -je me suis dit je vais être moi-même et on verra bien -j'aurais même pu arriver moi à un atelier de conversation sans rien préparer parce que pour déclencher la parole c'est ... c'est naturel

N : t'as pas peur du blanc ?

I : non, non

N : t'aurais fait comment sinon ?

I : si y'a un blanc ?

N : moi ça m'intéresse, je sais pas

I : y aura toujours un sujet qui ... je ne sais pas, ne serait-ce la météo, l'aspect interculturel, on est en France, on a des nationalités autour, déjà moi, pleine de curiosité j'aurais des questions à poser, eux pareil entre eux, donc l'endroit est propice à la discussion. Je peux arriver arriver sans préparation et tenir un atelier de conversation

17:29

17:37

N : et du coup ça t'aurait rassurée -enfin t'aurais bien aimé être en binôme pour l'animer l'atelier ?

I : euh ... franchement je me suis pas posé la question -au début je devais le faire avec ma binôme, okay on allait discuter de ce qu'on allait faire, tout de suite après elle n'a pas pu, du coup, j'ai pas réfléchi, ça m'a pas dérangé d'être seule -et être en binôme je sais pas ce qui est le... est-ce qu'on

aurait fait la même chose, est-ce qu'on serait complémentaire, je sais pas ce que... après y a pas beaucoup de participants donc, être à deux, pourquoi en fait ?

N : moi ça m'a servi par exemple pour écrire des mots au tableau tu vois, pendant que j'écrivais, ça s'arrêtait pas parce que la deuxième personne était toujours là

18:32

21:33

I : je pense que le voyage, les plats, tout ça, ça parle à tout le monde, et dès qu'on touche à son identité quelque part, tout le monde se sent concerné -c'est rare qu'on parle de -quand on parle de l'identité de quelqu'un qu'il reste neutre, ou des identités -parce que quand on dit langue on dit forcément identité

N : parce qu'il y a toujours un avis à donner

I : voilà -un avis ou défendre quelque chose quelques fois

22:06

23:48

I : [...] un étudiant par exemple de M1 qui doit animer des ateliers on lui donne ces outils c'est vrai que c'est plus concret, il a une image de ce qu'il va faire, des moments, c'est comme une feuille de route -je trouve que c'est un bon outil pour des gens qui n'ont pas d'expérience d'animation -que ce soit ateliers de conversation ou animation de cours de FLE

N : ouais, feuille de route ça me plait

I : ça c'est une feuille de route pour moi, je sais où je vais, j'ai les infos -l'essentiel ici et puis j'ai des phases, je sais que si je me perds je sais -parce que je vais pas arriver et commencer par là donc je sais qu'il y a des étapes à respecter -je sais que cette phase elle est importante, je sais que celle-ci aussi elle suit, donc pour moi c'est une feuille de route

N : ok, et donc selon toi ça serait pas problématique, par exemple ça enfermerait pas dans un -ça bloquerait pas -ça obligerait pas les gens à faire de cette façon là

I : non, non parce que c'est pas figé -ça fermera pas les gens parce que les gens ils sont obligés de faire une ouverture, et ouvrir -tu vas pas faire les présentations plus tard, même si c'est pas -

N : non c'est sûr

I : tu vois pour moi c'est logique ... après les gens ils peuvent inventer, ils peuvent faire ce qu'ils veulent après, une fois qu'ils ont les outils ils peuvent adapter comme ils veulent, enrichir ou -mais pour des débutants déjà ils vont savoir où ils vont ... c'est quelque chose de plus concret, alors que

moi avant tu m'aurais dit atelier de conversation comme ça ... je m'imagine, j'essaye de m'imaginer en fait sans mes cours de master et tout, atelier de conversation et puis arriver et oui, c'est bien et après ? alors que là j'ai ça, okay

25:48

Entretien - L.

Durée : **16:54**

00:07

Nadi : du coup maintenant que t'as animé ton atelier et tout, est-ce que tu peux me dire un peu ce que t'en as pensé, qu'est ce que c'est un atelier de conversation pour toi ?

L. : euh ... alors, sans préparation

N : non mais comme ça ...

L : ouais, d'accord, euh qu'est ce que c'est . ben en fait c'était un premier pas vers des apprenants parce que du coup j'avais, hormis dans ma vie privée ou dans d'autres cadres, j'ai jamais donné de cours et j'avais jamais été confrontée à des apprenants - et surtout - c'est un cadre défini quoi, on est les étudiants du master à la bibliothèque avec des étudiants du CUEF c'est vraiment pas informel du tout, mais l'ambiance est sympa - enfin si l'ambiance est pas formelle justement - l'ambiance est détendue et euh

N : c'est - c'est informel en ayant un cadre quand même ?

L : ben c'est cadré oui parce qu'on demande pas à tout le monde de faire ces ateliers et en même temps euh ... c'est tout

N : tu veux dire on demande aux étudiants de fle quoi

L : oui ben oui, mais euh ... bah j'ai trouvé que vous nous avez bien fait sentir - les personnes qui nous encadraient je te compte dedans avec Aliette ... que c'était avant tout un moment de plaisir et ça ça m'a bien aidé à me guider pour la conception et même sur le moment dans le comportement à avoir mais c'est vrai que quand on a programmé l'atelier quand on l'a un peu organisé avec Eva on s'est - et même dans ma tête j'étais plus sur quels objectifs on peut donner -sortir -j'avais plus tout ce background didactique en tête et du coup - en fait c'est bien parce que ça permet d'allier à la fois un côté sympathique conversation mais avec un objectif didactique quoi, bah voilà c'est ça

01:59

N : C'est quoi à toutes les deux qui vous a semblé important dans la mise en place de l'atelier - quel euh - par quelles étapes vous êtes passées puis quel genre de contenu vous avez privilégié ?

L : on a privilégié un contenu interculturel, potentiellement interculturel donc là on a pris les expressions idiomatiques on a privilégié ce qui pouvait ... amener la conversation ... donc voilà on a pas cherché à faire des - de exercices ou y'a une progression très technique, on a cherché une progression mais plutôt dans l'élaboration du contenu c'est à dire au début on va donner des mots on va donner des outils et cetera et après on va essayer d'en discuter - enfin à la fois sous tendre par des activités mais garder en tête que le but c'est juste de parler et d'interagir

02:48

N : vous aviez pensé à des étapes dans la construction de l'atelier -ou -ou vous avez fait comment ?

L : bah en fait euh - des étapes ? on a tout de suite pensé à comment on allait présenter la chose, donc ça c'était le tout premier truc, comment présenter notre sujet, et si possible d'une manière ludique, ou en tout cas avec des modalités différentes, soit par l'image, soit par le son, soit par des questions -enfin en tout cas de manière vivante euh après on s'est dit -la deuxième grande questions c'était comment expliciter le contenu, euh bah ou expliciter le lexique, et du coup on s'est dit comment s'y prendre pour que ce soit également ludique -et après comment proposer une réutilisation, comment est-ce qu'ils peuvent s'approprier et que ça puisse être interactif en même temps

03:31

04:19

N : et t'as pensé quoi de la dynamique de groupe, avec les participants ?

L : j'ai trouvé qu'une fois qu'on les a sollicités -que la présentation était très importante, et que je pense qu'on était assez fun entre guillemets pour casser la barrière prof/élève, enfin ne pas être -et je pense que ça c'était aussi communiqué par A. et par vous -voilà qu'on est dans un espace de conversation, on est pas dans une classe, y'a pas d'aspect de -on doit cadrer, structurer l'atelier, diriger, mais on doit pas contrôler -voilà -et j'ai trouvé que les apprenants se détendaient bien et discutaient, et j'ai trouvé ça génial et c'est sûr qu'au départ ils étaient réservés, très -j'ai trouvé qu'ils étaient très réservés

N : t'as dû aller les chercher un peu ?

L : pas trop parce qu'ils -mais en fait comme c' - on a eu que des petits groupes -on a eu un groupe de 5 je crois et un groupe de 4 et donc en fait, en les appelant par leurs prénoms, et en -certes oui on les a sollicités directement souvent -et toi ? soit directement soit en groupe et comme on avait une manière d'échanger avec eux qui était quand même informelle, il se sont très vite détendus j'ai trouvé, et l'activité de groupe a fait qu'ils ont dû bouger, un peu se mélanger, chercher des images,

et du coup par la libération des gestes je pense que ça permet aussi de se libérer -libérer la parole, j'ai trouvé que ça allait, après on est assis autour d'une table c'est sûr que c'est pas -bon c'est bien aussi, enfin ça fait une base

06:04

06:11

N : Tout à l'heure tu disais il faut quand même structurer un peu ce qu'on veut faire mais même si c'est cool du coup, si par exemple -ça m'est déjà arrivé en fait, tu prépares une sorte de plan et puis en fait tout change, ou alors des fois on parle de quelque chose qui n'a rien à voir, toi ça t'aurait pas dérangé ?

L : Ben en fait comme c'était la première fois je pense que j'étais un peu coincée quelque part, un peu -un peu tu fais comme tu penses tu te laisses guider également, donc ça c'est tout ce dont j'ai parlé mais j'ai pas de point de comparaison ...

N : enfin non ma question c'était plutôt est-ce que -dans un atelier de conversation, tu ... -ça te dérangerait que *-ce que t'as prévu*

L : qu'on parle d'autre chose ?

N : ça soit chamboulé

L : en fait si le sujet dont on parle me semble sympa, interactif et avec du contenu, non ça me dérangera pas, mais je pense que je peux ressentir une frustration d'avoir préparé quelque chose que j'ai envie de montrer et qui n'est pas utilisé -surtout si on en fait qu'un et que c'est un gros truc -si on en fait régulièrement je pense qu'il y aurait pas de frustration mais c'est vrai que si c'est genre ta seule expérience un peu concrète du master, du coup ça peut être frustrant, mais pas justifié parce que le but c'est avant tout de discuter donc, c'est ça qui compte

07:37

07:59 L : bah oui et puis c'est plutôt bienvenu en même temps, ça veut dire que les gens s'approprient le moment pour en faire quelque chose

08:09

N : alors par contre à la différence d'un cours classique, des fois aussi il peut arriver que ... un des participants prenne un peu le rôle de l'animateur, momentanément, toi ça t'aurait mis mal à l'aise ou... enfin t'aurais réagi comment ?

L : ben ... je pense que j'aurais laissé faire...

N : moi ça m'est arrivé une fois

L : mais c'est vrai -et comment ça t'es arrivé, dans quel euh-

N : alors c'était simplement au début des présentations ils ont commencé à parler d'où ils venaient et tout, et puis ils ont -il y en a une en particulier qui a parlé d'où elle venait et puis les autres ont commencé à lui poser des questions et elle a commencé à expliquer plein de choses, après elle a sorti sa tablette pour leur montrer des trucs, et les autres ils lui posaient des questions aussi donc, moi je suis resté un peu en retrait ... et j'étais juste [?] à des phrases ... et du coup ils parlaient vraiment du coup j'ai laissé faire

L : bah c'est bien

N : après je sais pas si j'ai bien fait au début pour pas passer à côté de mon sujet, enfin je sais pas toi t'en penses quoi ?

L : bah je pense que je ressentirais une petite frustration de pas pouvoir participer

N : ah oui t'aimes bien quand même, enfin...

L : bah parce que j'aime bien participer et échanger *et aussi avoir une place quoi*

N : tu te vois aussi en tant que participante ?

L : ben ouais je trouve que c'est une rencontre ... mais c'est vrai qu'après en tant que prof, on peut être humble et là je trouve que ton comportement c'était euh -oui tu as reformulé les phrases, tu as corrigé *bah c'est super*

N : après ça t'empêche pas de participer à ce qu'elle dit, moi j'ai participé aussi dans ce qu'elle disait, mais du coup c'est elle qui avait le rôle d'animatrice -moi j'étais participant, enfin dans mon cas en tout cas

L: ben c'est bien, ouais c'est bien comme ça

09:49

10:12

N : est-ce que pour corriger -est-ce que tu trouves que c'est important la correction dans les ateliers de conversation -la correction à l'oral hein j'entends

L : ben ... oui je pense

N : si t'entends une erreur, est-ce que tu ...

L : dans une mesure oui, faut pas tout corriger mais certaines choses fortes, qui peuvent devenir facilement des mauvaises habitudes je pense qu'il faut le reformuler, pas forcément dire non -enfin mais il faut aussi que la personne soit attentive à notre reformulation donc il faut quand même

attirer son attention dessus, mais sans lui opposer une grosse correction ... mais ... oui certaines - pas tout , pas tout, mais certaines choses oui ça me semble important

N : qu'est ce qui serait plus important d'après toi ?

L : euh ... là j'ai vraiment pas d'exemple, mais par exemple -enfin, dans le cadre d'une phrase je sais pas ... *par exemple*

N : *si ça change* le sens de la phrase ?

L : par exemple si quelqu'un - non je pensais plutôt aux prépositions par exemple parce que c'est une erreur vachement fréquente et en français ça fait vraiment bizarre

N : oui enfin je te demandais pas d'être si précise mais -je veux dire, c'est un bon exemple hein, c'est un bon exemple

L : ouais ... et oui si le sens n'est pas compris aussi, après c'est vraiment mettre en rapport je pense avec la difficulté de ce que la personne essaie d'exprimer, par exemple si on voit qu'elle utilise vraiment des stratégies pour se faire comprendre, pour dire quelque chose de difficile pour son niveau, tu peux pas -tu peux lui apporter un élément, un mot par exemple, mais voilà tu peux pas lui faire un cours de grammaire...

N : oui oui, comme tu disais, apporter des mots de vocabulaire c'est aussi important en atelier oui

L : bah juste je pense que c'est bien de corriger une formule qui est dite devant la classe et que - enfin devant la classe, devant le groupe et que tout le monde entend et qui est vraiment -si c'est juste des petits mots comme ça qu'on entend pas c'est pas grave mais à partir du moment où la phrase elle est vraiment vue et entendue tout ça -et peut être mémorisée -à ce moment-là je pense que c'est bien de la reformuler -c'est plutôt voilà, on attrape ce qui passe quoi

12:28

13:25

L : bah oui, bah je trouve que ça peut -c'est intéressant mais après euh -ça permet de poser ses idées en fait simplement ... je pense que la -ce que j'ai trouvé -ce que je ne saisisais pas forcément c'était cette espèce de -d'écart entre notre attente en tant qu'étudiants pour une expérience un peu concrète face à des apprenants et l'attente du service et des gens qui ont mis en place ces ateliers qui veulent que ce soit juste un échange conversationnel, sympa un peu informel et je pense que c'est bien d'explicitier ce que vous attendez de ces ateliers

N : alors oui voilà c'est vraiment pour aider à mettre en place l'atelier c'est pas pour dire "il faut absolument que vous parliez de ça, de ça" c'est juste pour aider

L: ouais, ça permet une trame

N : des fois y a certaines personnes qui savent pas par où commencer

L : oui oui, c'est quand même un guide

14:22

14:46

N : et puis des fiches avec exemples

L : ouais ça c'est vachement bien exemples

N : pour montrer ce qui a été fait

L : je trouve ça top parce que tu vois là "présentations", "qu'avez-vous fait ce week-end?" ben c'est super sympa ...

14:57

15:22

N : est-ce que là toi si je te montres ça tu trouves ça cohérent, tu pourrais t'en servir par exemple, t'en inspirer pour faire ton atelier ?

L : ben je trouve que d'avoir un livre comme support c'est vachement bien, j'avais pas du tout pensé, mais c'est top, ou un film ou quoi, après il faut du coup, soit savoir qu'ils en ont entendu parler ou qu'ils l'ont vu, ou soit être en mesure de faire une présentation rapide de l'objet et qu'ils comprennent

15:49

Entretien - E.

Durée 14:42

00:12

Nadi : maintenant que t'as animé ton atelier de conversation qu'est-ce que ça représente un peu pour toi un atelier de conversation ?

E. : en fait quand j'étais apprenante au CUEF j'ai fait déjà quelques fois des ateliers de conversation, [...] donc en fait ça m'a beaucoup aidé pour avoir une occasion de parler avec des gens, donc j'aimerais bien de faire ça pour aider les autres aussi

N : par rapport à une classe de langue quelles différences -pour toi qu'est-ce que -quelle est la différence -est-ce qu'il y a une différence avec une classe de langue ?

E : tu veux dire en tant qu'apprenant ou bien en tant qu'enseignant ?

N : mhh, les deux, comme tu -

E : ben en fait je pense que -un atelier de conversation c'est moins formel et le but est différent aussi parce que c'est plutôt pour parler donc on parle français avec des gens de même niveau donc on est moins stressés c'est pas pour avoir une phrase parfaite, ouais c'est plutôt pour discuter n'importe quoi et n'importe comment même si des phrases sont pas très euh voilà c'est bien pour les élèves et pour les enseignants je pense que 'est une occasion pour avoir des étudiants qui sont relaxés, ouais voilà

N : tu veux dire avant de -comme première expérience c'est bien pour des futurs enseignants ?

E : oui

N : t'avais déjà donné un cours ou fait un atelier comme ça ?

E : pour l'atelier de conversation en fait c'est ma première fois mais quand j'étais à Taiwan moi j'ai enseigné pendant quelques années le français, mais le problème c'est qu'en fait quand j'étais à Taiwan j'enseignais plutôt en chinois, j'utilisais le chinois pour expliquer donc en fait c'est difficile pour moi d'expliquer le français en français

N : toi quand t'as fait ton atelier de conversation, avant de le faire t'es passée par quelles étapes pour créer ton atelier ?

E : en fait, parce que on s'inscrit sur Doodle que Madame Aliette a créé et je -d'abord je savais pas comment ça marchait donc j'ai écrit simplement mon nom, mais Madame elle voulait qu'on fasse par deux donc j'ai cherché, et y a aussi N., elle est toute seule, donc bah je lui ai demandé ben on le fait ensemble, et en fait au début N. elle a une idée de parler du thème de la mer, mais on a parlé, on a discuté, je lui ai dit en fait en tant qu'apprenante j'ai une expérience d'ateliers de conversation que je trouve bien c'est les expressions idiomatiques [...]

N : donc parce que toi tu avais été du côté apprenant, donc tu avais déjà une idée du thème qui pouvait marcher ?

E : oui, et je pense que ça marche pour tous les niveaux aussi parce qu'il y a des expressions de niveaux différents, même si on a un niveau très très avancé, y a toujours des expressions que -
ouais, ouais

N : *oui pour tout le monde*, même moi y en avait certaines que je connaissais pas

04:13

04:18

N : donc toi en termes de contenu, pour animer l'atelier, est-ce que vous aviez pensé à une sorte de déroulé ?

E : moi j'ai l'habitude de commencer par le vocabulaire pour faciliter la compréhension, donc j'ai parlé avec N. et elle a eu l'idée de présenter sous la forme d'images et je pense que c'est bien -elle a beaucoup d'idées donc on a discuté de mettre le jeu d'appariement comme ça et de comparer avec des expressions de leurs pays, du pays des apprenants, voilà je pense que ça leur donne envie de parler parce qu'on peut parler de quelque chose qu'on connaît bien, de notre culture [...]

05:11

05:22

N : toi t'as préféré être en binôme pour faire l'atelier ?

E : oui, et ça c'est plus rassurant pour moi

N : ouais ... puis en termes d'organisation, dans le déroulement de l'atelier aussi ouais

E : ouais

N : t'as préféré être en binôme que de le faire toute seule

E : oui

N : y en a certains qui le font tout seul aussi, toi t'aurais bien aimé ou pas ?

E : en fait, ça dépend parce que si je dois le faire toute seule ça veut dire moi je suis quelqu'un qui se stresse facilement donc il faut que je prépare parfaitement, mais quand je travaille avec quelqu'un d'autre, surtout une française, donc je me s -c'est plus rassurant pour moi, je me repose un peu à côté [...]

N : et tu dis que t'aimes bien préparer les choses en avance pour que ça soit bien préparé, enfin bien défini -

E : oui mais on a eu un problème c'est qu'en fait avant notre atelier, c'était une semaine de vacances donc on ne s'est pas vus pendant les vacances, c'était un peu difficile de se contacter pendant les vacances

N : mais ce que vous aviez préparé et ce qu'il s'est passé dans l'atelier c'était à peu près la même chose ? vous aviez eu le temps de faire ce que vous vouliez ?

E : à peu près -surtout pour -seulement pour le niveau B2 parce qu'on a pas eu le temps de leur faire parler, utiliser, réutiliser

N : ouais je me souviens ça

E : mais pour le groupe de A2/B1 ben ça va bien je pense

N : y a des fois où tu prépares des choses et puis après le sujet ça peut changer dans la conversation, moi ça m'est déjà arrivé que -

E : oui mais je pense

N : la moitié de mon atelier -on commence à parler de quelque chose et en fait on parle -le sujet dévie complètement

E : oui mais je pense que c'est moins grave dans un atelier de conversation parce que c'est -donc c'est -quand ça fait comme ça, ça veut dire les élèves ont envie de parler, on peut changer de -vaut mieux changer que personne ne parle

N : ouais, tu t'en fiches si le sujet ça change en cours de route -des fois même c'est même carrément un apprenant qui prend un peu la place de l'animateur des fois, ça m'est déjà arrivé aussi dans un atelier, ouais, et toi ça t'aurait stressée ou pas ?

E : je pense que si un apprenant il parle -parle, parle, parle, ben je pense que je peux guider mais euh plutôt laisser le temps de parler ou bien solliciter les autres de participer à sa conversation, je peux ne pas parler mais plutôt pour les autres -ils doivent parler aussi

08:25

08:49 E : mais c'est quand même pas mal parce que quand les élèves -les autres ils posent des questions ça veut dire ça les intéresse aussi

09:19

N : pour les corrections des erreurs, et tout ça, est-ce que tu trouves que c'est important de corriger

E : oralement ?

N : à l'oral ouais

E : moi je pense que ça dépend de -parce que je -le but c'est plutôt de se faire comprendre, quand il y a des petites erreurs qui gênent pas la compréhension je pense que ça va, mais parfois c'est plutôt les élèves, ils veulent être corrigés,

N : ouais aussi

E : ouais aussi, donc, ouais donc je -dans ces cas-là je les corrige

N : et tu corrigerais plutôt -ouais, ce qui nuit à la compréhension, donc plutôt phonétiquement, grammaticalement ?

E : phonétiquement, moi j'ai un problème c'est qu'en fait -parce que je suis pas française, donc quand les élèves parlent avec un accent fort, je pense que comparé à mes camarades français, pour eux il y a moins de problèmes de comprendre les élèves avec un accent fort, mais moi j'ai une difficulté à comprendre un accent fort, je préfère avoir un français normal -on peut pas dire ça...
(rires)

10:45

10:54

N : t'as senti toi qu'il y avait une dynamique de groupe dans l'atelier ?

E : oui

N : ouais, ça a bien marché ?

E : bah au début, j'avais un peu peur parce que on m'a dit que le groupe B2 c'est moins dynamique, c'est moins comme ça, [...] au début je m'inquiétais un petit peu, mais comme en fait je connais K. (une étudiante japonaise) (rires)

N : oui, après c'est pas toujours les mêmes personnes donc d'une semaine à l'autre ça peut tout à fait changer

11:21

12:26 E : c'est très bien je pense parce que quand je discute avec N. normalement on a une idée à peu près [?] mais c'est pas très concret pour nous, et on a pas -d'abord on fait ça, on fait ça -mais, on n'a pas précisé par exemple combien de temps pour ça, on laisse plutôt les élèves parler, nous guide-euh voilà, et moi je pense que c'est utile pour les gens qui préparent l'atelier de conversation, voilà

13:06

13:59 E : et je vois "la dimension interculturelle" c'est important dans l'atelier de conversation je trouve

Entretien - S.

Durée : 15:15

00:07

Nadi : du coup quand on t'a dit que t'allais faire un atelier de conversation, toi tu t'es dit... ça va être comment ?

S. : okay, alors en quoi ça consiste ? c'est quoi les attentes ? comment on s'y prend ? tu vois, si y a des petites euh -comment on dit ça, des petites ficelles qui puissent ...

N : ouais, du coup t'as essayé de te renseigner ?

S : euh, voilà, on cherchait un peu des documents, des choses sur quoi s'appuyer puis on n'a pas vraiment trouvé donc c'est pour ça...

N : ouais, enfin vous avez regardé quoi, vous avez fait comment ?

S : ben après on est allés demander un petit peu à Aliette aussi, du coup c'est comme ça que -surtout qu'elle avait dit de -en fait c'est -enfin plus faire quelque chose de trop organisé pour que ça reste informel et tout

N : et du coup vous auriez fait quelles démarches pour mettre en place votre atelier ? toi t'aurais pensé à quoi ? les premières choses qui te viennent à l'esprit quand on te dit tu vas faire un atelier ?

S : ben la première chose je me dis, voilà, ça veut dire faire vraiment parler les gens et du coup je me dis, ben comment amorcer en fait ? parce que finalement c'est voilà, amorcer, trouver des sujets intéressants, donc il y a plein de sujets, mais comment lancer ? un lanceur en fait qui puisse permettre des petites choses comme ça quoi -ou je me questionnais là-dessus ouais

N : ouais, ouais, tout à fait

01:21

01:44

S : je pense que c'est parce qu'aujourd'hui j'en suis là, puis qu'on avait déjà commencé à un peu la démarche, je pense qu'au départ, ouais, je m'étais certainement dit, tiens, comment -quel thème, qu'est-ce qui peut les intéresser, qu'est-ce qui peut aussi -dans un contexte interculturel comme ça -être vraiment un sujet convergeant quoi, pour tout le monde, intéressant pour tout le monde, et c'est vrai que là en ayant vu un peu les thèmes qui ont été développés par les autres -enfin dans ma démarche en tout cas, de mon côté, c'était, okay, j'ai des idées de thèmes, maintenant si je voulais les mettre en place, comment lancer ça parce que -est-ce que c'est avec jeu ? est-ce que c'est avec une petite chose...

N : ouais, ouais ouais, c'est possible aussi

S : voilà c'est les questions que je me pose quoi

02:26

02:26

N : et t'avais -t'as déjà fait des choses comme ça, ateliers de conversation, ou des classes, des cours, ou n'importe ?

S : des cours ouais, des cours, ben beaucoup en leçons particulières puis en classe aussi avec des ados, ou *alors avec des adultes*

N : *en classe* oui, t'as donné des cours ?

S : voilà, à l'étranger, puis aussi avec des adultes, des classes en collectifs ou en particulier à des professionnels

N : d'accord donc avant de faire le master là t'avais déjà-

S : en fait j'avais fait le DU il y a quatre ans, et depuis ben j'enseignais comme ça, et c'est vrai que voilà, atelier de conversation proprement dit non j'avais jamais fait

N : d'accord, mais c'était pas, c'est pas inconnu pour toi une classe de langue, une classe de français ?

S : non non, non non, mais toujours un peu voilà, à la recherche d'idées nouvelles, de choses pour faciliter aussi la préparation, parce que, que ça nous prenne pas toujours trop de temps

N : oui c'est vrai, oui, surtout quand on est en M1 on a déjà plein de choses à faire

03:21

03:23

N : du coup ça -pour toi c'est une chose bien différente d'une classe un atelier de conversation ?

S : bah, pour moi oui, parce que j'imagine que ça peut être plusieurs, enfin par exemple quand on est dans un endroit où il y a plusieurs classes de plusieurs niveaux, ça peut être quelque chose de plus informel hors classe, ou peut-être que les niveaux peuvent se mélanger aussi, donc c'est .. non, enfin?

N : ah oui oui, tout à fait ouais

S : j'imagine que c'est plutôt une cellule plut... -enfin voilà, le fait de le faire c'est pas forcément avec le tableau, avec tout ça, mais plus quelque chose autour d'une table et -ouais je pense que c'est quand même bien différent, puis peut être que ça délie un peu plus facilement les langues je sais pas, enfin j'ai pas l'expérience donc c'est toi qui peux me dire

n : oui oui, non, moi je veux juste savoir ce que pour toi -ça t'évoque pour toi en fait

04:05

04:06

N : du coup, ouais, par quelles étapes tu serais passée, ça serait d'abord essayer de trouver une sorte de lancement avec un thème qui puisse intéresser...

S : ouais, je pense déjà voilà, trouver un thème, puis après comment trouver quelque chose pour lancer, soit une micro-activité, soit quelque chose d'un peu amusant ou interloquant, ou qui soulève des questions

N : donc en contenu toi ce que tu trouverais important ce serait peut-être de trouver une activité à faire ?

S : ouais ou...

N : en termes de contenu n'importe, qu'est ce qui te viendrait à l'esprit toi ?

S : ben ça serait ça peut être tout d'un coup -en fait une introduction vraiment au thème et puis quelque chose qui puisse soulever des questions et les inciter à parler ... après c'est pas forcément encore très clair pour moi justement

N : non non mais y a pas... non c'est juste pour savoir ce que toi t'en penses, ça m'intéresse comme t'en as pas fait encore d'ateliers

05:03

05:11

N : par rapport à ça toi, les participants tu imagines qu'ils vont être comment, enfin qu'est-ce que - leur posture, enfin pendant l'atelier -de leur part, qu'est-ce que...

S : ouais, ben j'imagine en fait, c'est vrai que du fait que -je pense que pendant l'atelier de conversation il n'y a pas forcément tout ce qui est l'aspect linguistique à proprement dit, de grammaire etc. donc peut être qu'ils sont un petit plus -ils osent peut être un peu plus parler, mais, ouais ma question aussi quand je me dis atelier de conversation c'est quelle place est-ce qu'il faut laisser à la correction ? quelle place est-ce qu'il faut -tu vois ? donner vraiment aussi à l'aspect linguistique ou est-ce que vraiment c'est juste échanger, pratiquer, et puis après, peut-être -moins on va être là à corriger, plus plus aussi ils parleront... voilà c'est tout des questions que je me pose vraiment dans cet objectif

06:11 N : justement, du coup toi tu ferais comment si... tu penses qu'il faudrait corriger certaines choses, ou pas, ou laisser parler, *ça serait quoi ta posture ?*

S : *je pense* qu'il faudrait, ah j'ai envie de croire qu'il faudrait lieux laisser parler vraiment, pour inciter à la parole, à chaque fois quand on est repris au bout d'un moment ça nous coupe dans notre élan, dans notre motivation, mais après voilà peut-être même que ça peut, j'imagine dans les cours de conversation qu'ils se corrigent un peu aussi entre eux, pourquoi pas, que si y a quelqu'un qui comprend pas il va demander puis l'autre va répéter ou autre, je pense que c'est ça qui est intéressant et qui se produit pas forcément en classe puisque souvent c'est quand même l'échange avec le formateur

06:55

07:21

S : en fait, moi je me suis plus posé la question à me dire, voilà, si il y a des erreurs mais qu'on comprend le message, pas corriger forcément, après si vraiment on comprend pas parce que phonétiquement c'est pas compréhensible ou structurellement dans la phrase on peut pas comprendre le message, ben peut être là voilà, reprendre ou demander peut-être est-ce qu'on a bien compris, est-ce que c'est bien ça et ...

N : ouais c'est ce que je m'étais dit aussi, que, à partir du moment que ça changeait le sens de ce qu'on disait, il fallait peut-être reprendre le -ouais...

S : pour être sûr de -voilà, que le message soit bien passé, puis -de en fait -c'est pour ça je serais curieuse de voir aussi comment ça se passe, j'imagine que celui qui est là, du coup je sais pas si on l'appelle un formateur, mais il-

N : moi je dis animateur tout simplement

S : animateur voilà, parce que du coup il a plus cette posture de former, mais juste d'être un peu, ouais d'animer en fait, médiateur, de lancer un peu les -

08:17

09:03

N : [...] et c'est plutôt elle qui était l'animatrice à ce moment là

S : d'accord -donc du coup ouais, c'est chouette -en fait ça-

N : je sais pas si ça t'es déjà arrivé en classe ça ?

S : non pas forcément

N : en classe je pense pas que ça arrive,

S : ouais

N : mais tu *réagirais bien* ?

S : *mais en fait c'est ça* qui est intéressant, ouais parce que-

N : ça te poserait un -enfin ?

S : ça me poserait pas de problème, parce que quand tu parles de ça je me dis, oui mais en fait c'est tout le sens des ateliers de conversation, c'est que, ouais, peut-être, prévoir du matériel, au cas où si -pour lancer un peu le truc, mais que si ça part tout seul laisser faire en fait non ?

N : ouais laisser faire

S : puis juste -c'est intéressant

N : ben tant qu'ils parlent français -c'est ce que je m'étais dit, après coup je me suis dit, est-ce que j'ai bien fait parce que, du coup après il restait une demi-heure pour le sujet que j'avais prévu et je savais plus comment revenir -enfin, lancer vraiment mon sujet, donc je savais pas si j'avais bien fait, tu vois sur le coup et-

S : ouais une fois que t'es parti loin comment refaire la transition avec-

N : après ça s'est fait tu vois, mais sur le coup j'étais pas sûr

S : ben moi je me dis que ça peut être bien parce que finalement ça favorise la -comment on peut dire ça, spontanément la conversation -peut être après, sans doute faire attention que ce soit pas une personne qui monopolise et qu'il y a ait un équilibre entre tous, mais après -ouais du coup c'est plutôt ça le rôle de l'animateur, de dispatcher un peu la parole et, non ?

N : oui oui, c'est un peu aussi ce qu'elle faisait là à ce moment-là la participante

10:26

11:26

N : alors ça c'est la fiche vierge sans rien, donc c'est en fait juste pour aider à la mise en place de l'atelier en fait, il suffit juste de la remplir avec ce que tu comptes *mettre*

S : Ahhh

N : dans ton *atelier*

S : d'accord

N : c'est vraiment deux choses différentes, là c'est un truc avec un jeu, et là c'est un thème on va dire classique de l'atelier quoi voilà, et du coup ben on a fait des catégories avec des petites rubriques et voilà, donc juste comme ça -vue d'ensemble, est-ce que ce genre de fiche pratique tu trouverais ça utile toi pour mettre en place ton atelier ?

S : ben ouais, donc l'idée ce serait voilà qu'il y ait plusieurs fiches avec plusieurs thèmes

N : pour donner des exemples

S : pour donner des exemples

N : et après y'a la tienne là que tu peux remplir

S : que tu peux remplir et tout

N : pour toi en fait voilà ... est-ce que tu trouverais ça pratique comme le nom le suggère ?

S : ben je pense carrément, c'est ça en fait

N : toi ça t'aiderait si tu devais mettre en place ton atelier ?

S : parce que du coup après d'avoir des fiches comme ça ben justement on voit lancement, se dit okay alors je peux le lancer avec ça, puis peut-être qu'on va faire ça, ou peut-être que tout d'un coup ça va nous faire penser à autre chose, enfin, mais juste -ouais, de savoir que c'est rassurant aussi, on a un support, on- complètement

N : après on peut pas faire un truc qui -tu vois, que ça fasse le contraire, genre qui oblige les gens à faire comme ça, tu vois, ça serait

S : ah oui

N : ça se veut quelque chose de modulable en fait

S : ouais

N : je sais pas si c'est comme ça *que...tu le vois*

S : bah oui, moi c'est comme ça que je le verrais, souvent c'est comme ça que je fonctionne en fait

N : j'ai l'impression que c'est un peu tu viens de me dire là tu me dis : comme ça ça te fait penser à autre chose, tu vois c'est modulable

S : souvent en fait c'est ma façon de fonctionner, même avec le manuels et tout ça, je vais pas prendre un manuel puis faire tout, c'est -je vais piocher un petit peu puis celui-là il me donne une idée puis tout d'un coup je vais faire ça, et en fait juste ça c'est pareil c'est -ben surtout qu'en plus ça peut permettre -des fois quand on a une méthode on est toujours dans le même schéma, alors que ben là tout d'un coup ça peut donner des idées diverses, un peu variées aussi, les supports, les -donc ouais, je pense que ça peut être vraiment intéressant ... j'aime -c'est clair en plus

13:26

Entretien - A.

Durée : 21:24

00:11

Nadi : tu t'imaginais que c'était quoi un atelier de conversation ?

A. : ben en fait j'avais déjà fait des ateliers de conversation mais dans un autre contexte, au Brésil, avec d'autres étudiants

N : un cours de conversation, une classe de conversation ?

A : ouais, cours de conversation, mais en fait on avait un manuel et on devait simplement suivre - on avait un dialogue, on devait leur faire lire le dialogue et ils devaient [?] le dialogue tout simplement ... donc c'était ça ma seule expérience par rapport aux ateliers de conversation

N : et quand t'as animé ici c'était bien différent ?

A : oui c'était différent parce qu'on avait pas de dialogues à faire, et c'était plus libre en fait

N : oui, parce que là y avait une contrainte, *enfin vous deviez suivre un truc*

A : oui c'était la contrainte

N : en particulier

A : *on avait pas le droit* de faire autre chose

N : ok

A : donc c'était une autre expérience

N : d'accord

00:59

01:00

N : avant ton atelier, t'es passée par quel cheminement, un peu, pour mettre en place ton atelier, trouver une idée ?

A : ben on était avec Raphaël, on a commencé à émettre des thèmes qu'on aimerait bien aborder, et on s'est mis d'accord sur les thèmes qu'on voulait faire, et après on a commencé à se dire 'comment on pourrait articuler ça dans un atelier de conversation ?'

N : vous aviez imaginé quoi comme étapes, tu vois comme introduction ?

A : ouais, ben en fait c'était hyper différent parce qu'on avait pas du tout les mêmes idées, moi je visais plus quelque chose sur, pas des exercices, mais quelque chose vraiment qui stimulait, lui c'était plus des questions un pu plus vastes, etc., donc on a eu beaucoup de mal à créer un plan

01:44

01:46

N : ouais donc ça a pas été facile de faire *le truc à deux*

A : *ouais* c'était pas difficile de faire le truc à deux, mais pour en revenir à l'organisation du truc finalement, j'essaie de me souvenir, ça remonte un peu, c'était ... on avait fait -oui, en intro, on s'est dit bon qu'est-ce qu'on fait, parce qu'on va leur demander tout de suite de parler, et on s'est dit quoi qu'il arrive dans l'introduction, faut d'abord commencer par (...)

N : donc vous avez quand même réussi à vous mettre d'accord pour mixer un peu vos idées pour le ... ouais ?

A : oui, finalement ça s'est fini

N : après pendant l'atelier -enfin, c'était bien d'animer à deux ou ... t'aurais préféré animer toute seule ?

A : euh ... bah peut-être que j'aurais préféré animer toute seule je pense, ça aurait été... je pense que ça m'aurait plus plu parce qu'au final c'était plus une charge pour moi qu'un plaisir

N : ouais de se retrouver à deux ?

A : je pense oui

N : c'était plutôt l'organisation ? ou -parce qu'après j'étais là donc je me souviens, mais j'ai l'impression que ça tournait bien quand même ?

A : ouais ça tournait bien parce qu'au final ben j'ai accepté tout ce que voulait faire Raphaël sans faire mes trucs en fait, donc forcément ça se passe bien

N : ok / ok / y en a que ça rassure en fait d'être à deux pour ...

A : oui c'est vrai que ça pourrait rassurer je pense, si y'a un loupé y'a l'autre qui est là pour euh /

N : tu me parlais des thèmes, comment (...) t'as fait comment pour choisir des thèmes ?

A : ben en fait dès le début, G a proposé des thèmes classiques genre, et j'ai dit non je veux pas faire un truc un peu bateau, quelque chose qu'ils ont déjà vu, ils en ont déjà parlé, peut-être faire un truc un peu plus original, sans être trop dans l'originalité, mais / et du coup j'ai proposé d'autres thèmes comme le système éducatif français pour qu'ils puissent faire une comparaison avec leurs systèmes éducatifs, et cetera, et il voulait pas, du coup on a mis assez longtemps pour se mettre d'accord sur un thème, et finalement j'ai proposé les gestes et il a dit ça me parle

N : et c'est quoi un bon thème en fait ? quand t'as choisi tes thèmes comment tu te disais 'bah ça ça serait un bon thème' ?

A : parce que un thèmes qu'ils connaissent pas forcément -parce que la gastronomie ils -je prends la gastronomie parce que c'est quelque chose qu'on prend souvent ils connaissent déjà et ils savent déjà ce que c'est la gastronomie, ils peuvent découvrir des choses, mais ça sera sans surprise / alors que par exemples les systèmes éducatifs il sera forcément différent de leur pays / généralement c'est ça et ça peut peut-être leur permettre de comprendre beaucoup de choses quand ils arrivent / parce que la plupart des étudiants du CUEF il y en a qui veulent étudier après, qui veulent continuer en licence, ou je sais pas, à la fac, et je pense que s'ils savent, s'ils connaissent le système français, ça pourrait les aider plus tard / alors que la gastronomie ça peut les aider mais c'est pas forcément /

N : donc un truc qui leur permettrait de mieux appréhender notre culture

A : c'est ça

N : pour que ça se passe mieux pour eux ici

A : ça de voir -par exemple le système éducatif, de voir comment nous on fait et comment un chinois fait c'est plus exercice et cetera, nous on va plus parler par exemple, et un brésilien ça va être encore différent, et c'est aussi -ça introduit le choc culturel aussi, ce qui est important

05:09

05:14

N : après pendant l'atelier ça arrive aussi que ton thème il dévie et que des fois tu parles d'un truc - à la fin tu finis par plus parler de ton thème de départ / moi ça m'est arrivé arrivé plein de fois où mon thème changeait

A ; ouais

N : toi ça t'aurait -enfin je sais plus si ça s'était passé pendant on atelier mais je pense pas / mais ça t'aurait dérangé ou ...

A : non / parce que l'atelier de conversation les étudiants doivent parler, donc s'ils parlent en français ça correspond à l'objectif de l'atelier de conversation / l'objectif c'est pas de parler du thème, c'est que les étudiants parlent / généralement le thème il est là pour les guider, enfin c'est mon avis par rapport à l'atelier de conversation après ...

N : tu veux dire ça sert juste de support à la conversation et puis... on s'en fout un peu du sujet au final

A : oui ben après c'est une plus-value c'est mieux c'est cool

N : oui oui, complètement

06:09

06:13

N : et quand ils parlent et tout, enfin quand il y a des interactions, est-ce que -au niveau de la correction, qu'est-ce que t'en penses -est-ce que c'est important de corriger les gens quand ils parlent en atelier de conversation ?

A : alors ça dépend ce qu'on appelle corriger, si on doit tout corriger à la moindre erreur, je pense pas que ça soit forcément bénéfique pour l'étudiant / je pense qu'on doit corriger au moment où on comprend pas ce qu'il dit / si il y a quelque chose vraiment qu'on peut pas comprendre, ben il faut le faire répéter, mais s'il va faire des erreurs du style 'hier avec mon voiture je suis allé à Paris' bon... si ça se trouve c'est plus une faute d'inattention qu'autre chose en fait / donc ça sert à rien de le corriger tout le temps

N : donc quand ça change vraiment le sens de la phrase

A : ouais je pense quand ça change le sens de la phrase / à part si l'étudiant dès le début il nous dit voilà moi je veux qu'on me corrige à chaque fois que je fais une faute

N : mh

A : mais après sinon, un étudiant il fera toujours des fautes et le corriger toutes les deux secondes c'est interrompre sa parole spontanée finalement et donc lui il va peut-être se dire 'han ! ben je vais pas parler si on m'interrompt tout le temps' ça reste un peu délicat

N : et du coup tu ferais comment toi ? t'attendrais qu'ils finissent de parler ?

A : oui, alors en fait, ben là pour les atelier de conversation avec G j'ai laissé faire, mais quand je faisais moi mes cours d'ateliers de conversation [...] j'avais une feuille et je notais généralement / en même temps que l'étudiant parlait je notais sur la feuille et cetera, mais en fait, en amont on en avait parlé, on en parlait souvent, je leur ai dit 'comment vous voulez être corrigé ? moi je vous propose de faire ça, est-ce que ça vous va ? est-ce que vous voulez faire autrement ?' en fait il y a tout ce contrat didactique finalement qui s'est fait au préalable en fait donc il faut vraiment voir avec les élèves avant comment ils veulent ...

N : ouais c'est une bonne idée ça

A : comment ils veulent corriger, et puis à la fin oui, on écrit toutes les erreurs / et je leur dis ... je leurs dis les erreurs, et parfois quand je connais -parce qu'à la fin on connaît les étudiants, quand on connaît l'élève et qu'on sait que c'est -

N : c'est l'avantage

A : voilà, on sait qu'il fait une erreur d'inattention, par exemple pour 'mon voiture' quand on est en B2 je pense que c'est plus une faute d'inattention parce que on parle, parce qu'on veut plus faire une phrase [...]

08:24

11:47

(A relate une expérience précédente en cours de conversation durant laquelle les étudiants devaient momentanément prendre le rôle d'animateur)

N : c'est intéressant cette histoire d'étudiants qui deviennent animateurs, moi ça m'est arrivé une fois en atelier, je sais plus, au tout début de l'atelier en fait, ils ont commencé à parler d'un truc et il y en a une, qui avait des facilités quand même pour parler, qui a sorti sa tablette et puis elle montrait aux autres des trucs et puis ils lui posaient des questions / j'ai un peu laissé faire donc -je corrigeais juste un peu des phrases ou j'aidais à trouver des mots -mais j'ai laissé faire et ça a pris une demie heure sur l'atelier au final

A : oui ben oui, ça prend tout / en fait c'est bien parce que dans la plupart des -dans l'atelier de conversation quand il y a un natif, en l'occurrence un prof, les étudiants ils vont se dire 'ben si il y a un problème y'a le prof' et ils vont essayer de s'appuyer sur le prof en gros, toute façon le prof est là et cetera, sauf que le fait d'échanger les rôles comme ça, eux ça leur permet de prendre conscience que / ils ont besoin de personne pour parler et qu'ils peuvent parler tout seul sans l'intervention d'un natif / donc pour eux c'est bénéfique

N : après faut aussi que les animateurs soient prêts à ça, se dire 'ben c'est pas grave si ...

A : oui c'est vrai qu'il faut que l'animateur il puisse dire...

N : parce qu'il y en a que ça pourrait déstabiliser, enfin je sais pas ce que t'en penses

A : oui c'est vrai qu'il y en a que ça pourrait déstabiliser surtout si on a -en fait je pense un truc frustrant des profs c'est quand on a prévu un cours et que finalement le cours il se fait pas, pour x ou y raison parce que ben on a parlé d'autre chose, et ça ça arrive à tous les profs, ça arrive à tout le monde

N : ouais déjà dans les cours normaux

A : ça arrive à tout le monde et c'est vrai qu'on est un peu frustrés en se disant 'mince c'est vrai que c'était hyper important de parler' donc c'est vrai qu'au début on se dit, on se demande si on a pas perdu notre temps / mais dans un cours tel que l'atelier de conversation, est-ce que quand les élèves parlent du sujet ou pas c'est une perte de temps en fait ? parce que quand on a prévu de faire le passé composé, ou l'imparfait ou des trucs importants comme ça

N : oui quand on a un programme à tenir

A : oui quand on a un programme à tenir, là on peut se dire 'ouais on a un peu dévié et on a perdu un peu de temps et cetera c'est dommage' / mais pour l'atelier de conversation c'est vrai c'est dommage si on a voulu par exemple présenter un thème qui nous tient à cœur, par exemple je sais pas, une fête française -comme si un animateur vient de la campagne et qu'il veut présenter sa fête de campagne et que finalement ça part sur autre chose, il va peut-être être un peu triste

N : tout simplement un thème qui nous semble important, et au final on en parle pas trop / oui c'est vrai

A : c'est ça / bon après ma question c'est okay cette fois-ci on peut pas en parler mai est-ce qu'on peut pas en parler la prochaine fois finalement de ce thème en fait

14:27

18:24

N : du coup au final, est-ce que ça aurait été utile qu'il existe une sorte de guide, un truc pour mettre -pour aider les M1 ?

A : oui / moi je pense que oui

N : ouais

A : oui parce que y'en a beaucoup qui ont pas d'expérience, moi j'en ai fait un petit peu mais j'étais quand même hyper perdue ou -atelier de conversation, on sait pas -qu'est-ce que c'est un atelier de conversation ? on sait pas l'objectif d'un atelier de conversation / comment on peut faire pour -en fait pour nous c'était évident qu'on devait se présenter dès le début, mais est-ce que c'est évident pour tous les animateurs en fait, toutes les personnes qui sont amenées à faire ça, ou je sais pas / je sais pas si tout le monde a fait ça

N : se présenter au début ?

A : ouais

N : en général oui

A : généralement oui, mais -après est-ce que les animateurs ils se disent 'faut se présenter au début parce que c'est comme ça' ?

N : mh / peut-être / mais je sais pas

A : voilà / et ça je pense que c'est intéressant pour ça le guide en fait ... que l'animateur il comprenne bien le but de ...

N : ben là c'est la raison de mon stage en fait, c'est de faire un guide, et on a une première version

A : ouais

N : prototype / voilà

A : mh mh

N : donc en fait ça sera sous forme de fiches pratiques avec des exemples de ce qui a été fait, donc ça permettra à la fois de donner des exemples aux gens qui viennent animer, et en même temps ça permettra de garder une trace de toute ce qui a été fait, des thèmes, des façons de faire, voilà

A : ça c'est intéressant -et ça c'est -est-ce que les étudiants ils auront ça ? c'est que les-

N : les masters

A : les étudiants du master oui c'est ça

N : oui oui

A : moi je pense que ça peut être intéressant

N : donc ça sera à l'intérieur d'un guide en fait ça / y aura pas ça tout seul / y aura des choses qui expliqueront les différentes rubriques

A : ben ça je pense que ça pourrait être intéressant

N : après y aura des choses facultatives, on est pas obligés de tout -de se servir de tout / ouais tu penses que ça pourrait être utile ?

A : moi je pense que ça pourrait être super utile parce que... ben parce que déjà en fait y en a parfois qui ont pas du tout d'idées de thème / donc au bout de plusieurs années si vous avez rempli ça au fur et à mesure ben ça sera plus facile de prendre un thème et de se dire, voilà ils ont fait ça, ça, ça

N : je pense qu'on les mettra en ordre chronologique

A : ouais je pense qu'on peut faire ça ça ça et au pire changer, je veux dire, la fiche elle peut changer

N : oui voilà ouais

A : mais pour des idées de thèmes c'est vrai que -nous avec G. on a passé plusieurs journées sans avoir de thème précis

20:54

Entretien - G.

Durée : 29:23

00:24

Nadi :avant tout ça là, quand on vous a parlé des ateliers la première fois, tu t'es dit que c'était quoi un atelier ?

G. : je l'ai entendu à la pré-rentree, et la personne gérait le truc là et qui a bien expliqué et du coup je trouvais ça intéressant de faire une discussion un petit peu -moi c'était plus l'aspect discussion c'est pas tant les exercices mais c'est plus avoir des points de vue différents, que les personnes -pas s'amuse mais du coup qu'il y ait une émulation collective, que ça soit pas trop formel et que tout le monde se prenne au jeu un petit peu d'une discussion qu'on pourrait avoir je sais pas... genre au bar, des fois les trucs Erasmus, simplement des élèves A2/B1 ben ils ont pas l'opportunité de parler en français comme ça avec d'autres personnes, c'est plus réservé aux B2 -c'est vrai que les B2 c'était moins intéressant, parce que finalement eux ils ont l'habitude / et ça se voyait que le français ils maîtrisaient suffisamment, ils avaient déjà fait ce genre de discussions là / et du coup eux ils voulaient un truc plus carré

N : ah ok donc entre guillemets ça les ennuyait un peu plus de parler d'un sujet un peu comme ça, banal

G : oui, je pense y a des attentes peut-être plus formelles alors que les A2/B1 ils se prêtaient au jeu ils voulaient parler, ils voulaient pratiquer

01:35

01:35

G : le problème que j'ai eu [...] c'est que moi j'étais vraiment en mode discussion où vraiment je voulais un truc à la bonne franquette, trouver un sujet intéressant qui puisse lancer tout le monde, et elle était plus sur des exercices... tac tac tac / y avait pas de bonnes choses ou mauvaises, simplement je pense ça dépend des niveaux

N : ok / du coup le fait d'être deux ça vous a un peu gêné pour la phase de préparation ?

G : oui oui / parce que moi j'ai tout fini -en deux heures c'était torché, j'avais le sujet plus ou moins -je savais plus ou moins ce que je voulais dire, et voilà genre je fais souvent des soirées Erasmus et des fois on lance un sujet comme ça, on a une discussion de 45 minutes, une heure sur un sujet lambda et y a pas d'exercice et pourtant tout le monde, tous les pays ont voulu parler à dire 'ah moi dans mon pays c'est comme ça' les autres sont intéressés genre 'ah c'est marrant parce que-' et tu peux rebondir et vu que toi t'es le seul français et que tu veux amener tout le monde à parler [...] les nouvelles personnes qui sont dans le groupe ben tu balances la parole, ça j'avais l'habitude de le faire, si j'ai pu le faire pendant 4 ou 5 ans avant y a pas de raison que pour un truc comme ça j'y arrive pas quoi

N : ouais, ouais, donc t'as retrouvé un peu ça

G : ben c'est ce que je voulais faire à la base [simplement j'étais pas en accord avec ? qui fait 'oui c'est un truc formel c'est bien, c'est intéressant pour notre cursus, il faut faire ça correctement, des exercices [...]

02:59

03:00

N : et du coup pendant l'atelier après ça s'est bien passé quand même ou... le déroulement de l'atelier ça allait ?

G : oui [...] le premier atelier, le B1... le A2/B1 était vraiment intéressant et je pense je pense c'est peut-être lié aux personnes qui étaient là / y avait des réponses, c'était vraiment gratifiant, on se sentait un petit peu utiles, et j'ai vraiment appris des choses que je ne connaissais pas c'était vraiment intéressant, et par contre -du coup ça allait tout seul presque -juste on était là pour faire participer tout le monde, mais d'eux même ils auraient pu se débrouiller -et par contre la sauce elle a pas pris le jeudi, elle a pas pris du tout

N : ouais ouais

G : et... on était un peu emmerdés, vraiment on voulait que ça prenne, mais du coup il fallait les lancer et ils faisaient des réponses courtes et hop, ils voulaient se débarrasser de la parole plus ou moins, c'était un peu compliqué...

N : d'accord

G : donc... ouais on a trop trop apprécié le mardi, ce qui fait qu'on pensait avoir la même chose le jeudi, du coup on s'est dit finalement ça va, on peut ne pas préparer / et ça a été rédhibitoire

04:16

06:32

G : [...] on voulait faire (le thème de) la bise [?] ouais ça va durer... je sais pas 20 minutes quoi / là ils l'ont torché en 2-3 minutes

N : les participants ?

G : 'ouais on sait, dans le sud ça peut être 3, à Paris des fois 4, machin' j'ai fait 'ah !'

N : ah oui d'accord et puis après ils ont pas relancé

G : ben ils le savaient déjà, simplement, c'est pas de leur faute, du coup c'était un peu compliqué - y en a qui savaient pas et on aurait pu leur expliquer, mais du coup vu qu'il y en a qui séchaient ça et qui expliquaient comme ça, ben nous on avait pas à intervenir et c'était -tout ce qu'on a fait en trois quart d'heures le mardi, ben ... ces éléments là je pensais -suffire pour faire une séance entière, ben du coup... on les as tous bazardés au bout de 20 minutes / et là du coup j'ai dû prendre ma feuille, y avait des morceaux de blanc et tout, c'était vraiment, là c'était pas -

N : et du coup à ce moment-là tu savais plus vers quoi te replier quoi ?

G : oui voilà on avait des sujets de secours qu'on avait pris mais qu'on a un peu bazardés pendant nos recherches pour faire le truc, du coup qu'on a utilisé

07:31

08:35

N : par quelles étapes, un peu, t'es passé... quel cheminement t'as fait pour, tu sais, construire un peu ton atelier, t'as prévu comment ?

G : au tout début du coup y avait la sélection du thème

N : ouais / mais comment t'as sélectionné ton thème ?

G : [...] au début on avait pensé à la cuisine, on avait pensé à des thèmes un peu bateau comme ça, et on savait pas trop quoi en faire et finalement on est tombés sur le truc des gestes, on a trouvé ça super intéressant / même si c'était beaucoup trop pointu et vraiment très dur / on s'est dit 'ah ben ça ça nous fera faire des recherches, ça va être intéressant pour nous même plus tard pour-' c'était pas un bon choix finalement / mais en tout cas oui on est passés par tous les sujets possibles, on a

marqué ça sur une feuille / on avait pas forcément les mêmes affinités au niveau des- [...] littérature, cinéma, moi c'est vraiment des choses que je ne peux pas enfin-

N : ouais c'est pas ton affinité donc t'arrives pas-

G : ouais non parce que j'ai pas assez d'attention, je peux pas rester trop longtemps sur un truc donc forcément tout ce qui est cinéma, séries, machin, je ne peux pas et je n'ai aucune culture là-dedans et quitte à choisir un sujet autant prendre un truc qui soit au moins un truc que je gère un petit pas mais pas un truc que je déteste vraiment quoi

09:55

11:16

G : moi je voulais juste aborder des pistes comme ça pour rebondir, comme quand on fait un oral et qu'on a pas de notes et qu'on a juste du coup des points pour savoir un petit peu où on en est [...] après on a voulu changer de sujet, trouver un sujet de secours parce qu'on s'est rendu compte que les gestes pour tenir une heure c'était vraiment très compliqué / on a commencé à avoir les premiers retours -vu qu'on était le troisième groupe je crois ou le deuxième -le premier retour des premiers groupes qui eux étaient déjà passés qui nous ont dit 'ah j'avais prévu cinq activités, j'en ai fait qu'une seule, ça a tenu une heure' et du coup là on a refait le truc un petit peu et voilà

N : ça dépend de l'activité aussi

12:10

13:06

N : à des moments il faut corriger peut-être les erreurs à l'oral, toi t'en penses quoi un peu ? est-ce qu'on corrige pendant que la personne parle ou après ? c'est quoi ta posture par rapport à ça ?

G : ça dépend, alors au niveau seulement de...

N : ben quand quelqu'un -t'es atelier et quelqu'un fait sa phrase et puis y a des erreurs

G oui / pour l'atelier ce que je vais faire, ça va dépendre des niveaux des apprenants, c'est à dire qu'un niveau A2/B1 / ce qu'il lui faut c'est pas d'être juste, juste, ce qu'il lui faut c'est de réussir à avoir de l'aisance, qu'il ait cette volonté de pouvoir parler et que de lui-même il [?] 'j'ai réussi à parler à l'atelier, j'ai réussi à parler pendant 5 minutes, je peux le refaire' et c'est plus ça qui est intéressant, le fait qu'il fasse des erreurs et tout c'est pas grave, on peut le reprendre sans le reprendre, c'est à dire qu'il va dire un truc et tout 'oui quand je suis laissé mon sac dans la classe', 'oui du coup quand tu as laissé ton sac dans la classe' tu reprends mais sans qu'il capte que tu le corriges et pour que ça continue et qu'il y ait pas du coup une cassure...didactique je sais pas comment dire ça

N : dans la communication peut-être

G : oui voilà il faut continuer, il faut que tu montres 'c'est bien t'as parlé', il faut que ça soit positif, par contre du coup pour les B2 quand c'est des grosses erreurs là tu les reprends un petit peu genre vraiment tu notes comme ça pour être sûr qu'il la refait pas et bon après tu relances le sujet mais il faut -je pense ouais il faut corriger, et sinon dans la vie de tous les jours même les personnes qui ont un bon niveau je les corrige parce que du coup y a des erreurs qui ne sont jamais corrigées, des italiens qui sont en France depuis six ans et qui font tous la même erreur, tous tous tous, il font une erreurs de 'oublier' qui est un verbe réfléchi en italien [...] et du coup ça, vu que c'est une erreur où tout le monde comprend ce que tu veux dire, personne ne les corrige, et du coup ils vont jamais pouvoir le corriger parce qu'ils vont toujours penser que c'est normal, et du coup là c'est -moi personnellement je corrige mais c'est parce que c'est eux qui me le demandent et ils contents mais c'est pas forcément une attitude que tout le monde a et des fois y a des moments où faut pas le faire, ça va casser du coup la conversation

N : donc en gros pas donner la mauvaise habitude, enfin, si tu corriges pas ils vont croire que c'est juste

G : oui je pense des fois ils faut leur dire simplement -tu leur dis et ils sont contents parce que s'ils ont pas -si personne -si tout le monde se dit bon ben j'ai peur de le gêner, machin, il va jamais progresser et si déjà la personne elle-même, quelle que soit son origine, voit qu'il y a de la bonté en toi, que tu veux vraiment l'aider et que c'est pour lui que tu fais ça, il va vraiment te remercier et de demander de continuer à le corriger en fait, du coup je pense que c'est ça le -enfin en tout cas pour moi c'est important

15:49

16:22

G : parce que hier y avait une italienne qui était genre peut-être A2 et qui pouvait parler, mais elle osait pas parler parce qu'elle s'est dit j'ai un mauvais niveau [...]

16:43 G : mais elle [...] elle se dit 'ah non ben j'ai beaucoup appris le français donc j'ai un mauvais niveau, donc faut pas que je parle' et non du coup il faut vraiment ne pas chercher à corriger tout à chaque fois, juste lui -l'inciter à avoir la prise de parole pour que du coup avec la pratique elle puisse du coup parler français, qu'elle puisse entendre du français comme ça, et que du coup elle capte un petit peu des schémas, des structures, et qu'après du coup elle les réutilisera parce qu'elle trouvera ça bien, elle pourra les utiliser et c'est comme ça qu'elle va s'améliorer, c'est pas forcément en apprenant ou en sachant des trucs sur le subjonctif ou le conditionnel voilà

17:20

17:23

N : et du coup tu penses qu'on a une... notre posture quand on anime un atelier, on a plus une posture -on s'éloigne un peu du prof basique... enfin pas basique mais habituel, est-ce que t'as senti ça pendant ton atelier toi ?

G : oui, toute façon déjà par rapport au nombre d'élèves

N : oui déjà oui

G : simplement voilà, si du coup les cours de FLE étaient donnés à des classes de 6 ou de 12, j'imagine qu'on pourrait avoir un truc plus ou moins pareil, c'est juste ça le souci, c'est le nombre d'élèves

17:57

18:58

N : et ce qui semble important pour toi quand même c'est de donner quand même -d'apporter des connaissances sur la langue quand même ?

G : le thème je pense que c'est juste un prétexte [...] s'ils sont là s'ils sont motivés, les inciter à parler plus, et de pratiquer plus, et en même temps voilà simplement je pense que c'est quand même leur rendre service de faire en sorte qu'ils puissent pratiquer des phrases différentes

N : donc d'apporter des éléments...

G : même s'ils en ont pas conscience, après bon ça c'est des choses qui sont pas premières je pense que le plus important dans un atelier de conversation c'est de profiter du fait qu'ils se soient portés volontaires, de les remercier pour ça, dire ouais vous avez fait un l'effort et tout, c'est gratifiant, t'as vu, tu as parlé, vous avez compris, oui voilà t'inquiète pas tout le monde t'a compris [...] le fait d'avoir de la reconnaissance par des français mais également les autres qui font 'oui on t'a compris' ça c'est bien [...] parce que c'est pas des structures que le prof aura appris [...] ou le prof a expliqué juste avant , du coup ils savent que quand tu dis 'salut ça va' faut dire 'oui merci et toi' mais là c'est le prof qui l'a dit juste avant / alors que là il faut qu'elle crée d'elle-même la personne une phrase et elle sait pas ce que vont répondre les autres, et faudra quand même qu'elle puisse rebondir là-dessus, et y a une part d'imprévisibilité [...] c'est à mi-chemin entre un cours, parce que c'est quand même structuré et qu'il est obligé de rester dans une salle, mais je pense que c'est assez -il faut rendre ça -profiter du fait que ça soit plus... je sais pas personnel, particulier...

N : plus détendu peut-être ?

G : oui voilà c'est ça il faut les mettre à l'aise je pense

21:02

21:07

N : et tu t'étais servi du tableau pour écrire des mots des trucs ?

G : oui les expressions c'est important, je me débrouille un peu en dessin du coup pour certains gestes c'était plus facile / pour la carte de France, des bises par exemple, pour... pour expliquer genre y en a ras-le-bol, ce genre de choses / parce que pour expliquer un bol c'est compliqué du coup t'as meilleur temps de dessiner [...] on l'a rempli les deux fois le tableau

21:55

21:57

N : du coup est-ce que ça t'aurait servi toi d'avoir une sorte de... comment dire, pas une sorte de trame mais quelque chose pour aiguiller un peu, enfin pour guider ce qui -pour donner des exemples, et puis / une sorte de déroulé que t'aurais pu avoir avant ?

G : je pense que si on avait eu un déroulé on l'aurait vraiment suivi à la lettre en fait

N : et ça aurait été problématique tu penses ?

G : ça enlève peut-être une part de spontanéité

N : non mais juste au moins pour poser tes idées en fait, est-ce que... ? pas un déroulé mais un support pour aider à mettre en place l'atelier

G : oui un support ou une vidéo à la limite [...] en tout cas moi ça m'aurait aidé [...] vu que c'est un truc en groupe (binômes) [...] quoiqu'il arrive si ça part trop en vrille y a forcément l'autre qui va lui dire 'attends, là tu vois c'est comme ça qu'il faut faire' [...] je pense que ça peut être bien quand même d'avoir un exemple

N : ouais, ouais d'accord [...] c'est plutôt un guide et c'est pas pour dire 'vous devez faire comme ça, comme ça'

23:18

24:40

G : dans le -ça ça peut être bien, la fiche elle-même elle est bien parce que c'est rassurant d'avoir un truc un peu -qui fasse un peu officiel tu vois, mais on sent que c'est un truc qui est bien structuré [...] là au moins ça fait un peu plus sérieux, un peu plus -déjà ça c'est un truc qui est rassurant pour les personnes, et le fait d'avoir déjà rempli les trucs les plus [...] c'est un peu rassurant je pense

25:07

Entretien - M.

Durée : 12:17

00:03

Nadi : est-ce que t'aimerais bien en faire ? (des ateliers de conversation)

M. : là du coup c'est un peu la fin de l'année, mais ça m'attirerait

N : ouais si t'as l'opportunité d'en faire

M : l'opportunité oui / mais j'ai besoin d'être accompagnée, enfin...

N : ouais tu le ferais par ...

M : j'ai pas de méthodo

N : tu le ferais par binôme si tu devais le faire

M : par binôme... ouais

N : donc si on te dit 'voilà tu dois animer un atelier de conversation' qu'est-ce que tu te dis, qu'est-ce que c'est un atelier de conversation pour toi ?

M : c'est un moment où on... on va trouver un thème et on va faire parler les personnes qui... qui apprennent le français / voilà, c'est comme ça que j'imagine le truc, par exemple on prend le sport et puis moi je vais commencer à parler du sport, et après à faire émerger chez eux aussi, chez les apprenants ce qu'ils savent à propos de ce thème-là, de leur pays ou de notre pays

N : ouais d'accord, et ça ressemblerait à quoi un atelier, puisque toi tu t'y connais quand même en enseignement, c'était tes études avant, comment tu l'imagines par rapport à une classe, on va dire classique ?

M : alors je mettrais une photo et puis par exemple -ou écrire un mot et puis après leur demander ce qu'ils en pensent ou voilà...

N : comme introduction ?

M comme introduction / mais après je, non je sais pas vraiment, pour moi ça se fait au fur et à mesure / j'ai pas l'impression qu'on puisse vraiment tout contrôler du début à la fin en fait

N : ouais c'est vrai, oui / donc toi tu commencerais une introduction qui ferait parler, enfin, une introduction au thème de façon générale c'est ça ?

M : oui c'est ça

N : pour faire émerger des idées ?

M : voilà -après j'en aurai quelques-unes, j'aurais une liste de mots sûrement, j'aurais fait le tour et puis après selon ce qu'ils vont m'apporter aussi ça va nourrir l'atelier

N : et pour la suite de l'atelier tu préparerais des choses en particulier, ou comme tu dis tu ferais un peu au feeling ?

M : je pense que je ferai au feeling

N : tu leur poserais des questions ?

M : oui, oui oui, sûrement, comment ça se passe dans leurs pays, ou qu'est-ce qu'ils ont remarqué en France peut-être

N : oui / l'aspect un peu -enfin, se servir un peu de l'interculturel ? pour faire parler ?

M : oui, c'est ça / exactement / je viens de sortir d'un contrôle d'interculturel, c'est pour ça

N : ah oui d'accord, donc t'es dans le thème / quand je te demandais ça pour l'atelier... à quoi ça te fait penser par rapport à -un peu l'ambiance tu vois par rapport à une classe normale on va dire, toi t'imagines ça comment ? pas tant dans le déroulé mais dans l'atelier lui-même, à quoi ça ressemble ?

M : ben je donne des cours dans une association des ASL / du coup je sais pas si c'est comme ce qu'on fait ici / du coup y a une thématique et en fait, si, je structure quand même un petit peu quoi, j' imagine des activités en fait

N : ouais, d'accord / et avec les apprenants, enfin les participants à l'atelier, t'imaginais quoi un peu comme dynamique ?

M : alors... laisser la parole spontanée... mais que ce soit en français par contre, après s'il faut on peut traduire avec l'anglais mais...

N : ouais c'est ce que je fais aussi de temps en temps

M : ouais c'est ce que tu fais / et l'objectif c'est qu'ils parlent c'est pas qu'ils écrivent ?

N : oui

M : voilà / alors euh... essayer de leur présenter le plus de vocabulaire, ou de phrases aussi, en lien avec le thème

N : comme ça ils peuvent s'en resservir dans...

M : oui voilà, dans la vie de tous les jours / ou peut-être, non après je sais pas trop

N : vas-y non, dis ce qu'il te passe par la tête

M : ah, ou leur faire écouter une musique et puis, voir ce qui...

N : oui, alors ça c'est des idées encore

M : ça c'est des idées oui voilà, mais sur après, le déroulé, peut-être avoir une ou deux activités que j'ai quand même réfléchies en amont et puis après voir comment ça se déroule selon ce qu'ils vont nous apporter / voilà, ça serait plutôt comme ça

N : ok / au niveau des erreurs, si dans la conversation tu entends des erreurs, pour toi est-ce que c'est important de-est-ce qu'il faut les corriger systématiquement, ou pas ?

M : oui, je pense, parce que par exemple dans mon groupe là, d'ASL, il y a une fille qui confond le son [y] et le son [u], au lieu de dire 'la rue' elle dit 'la roue', et là forcément elle va pas être comprise, donc y a des mots -bon après si c'est des petites erreurs de prononciation -mais y a des choses sur lesquelles on est, je crois, obligés de -ben gentiment, d'expliquer que ça se dit pas comme ça, et... voilà

N : oui quand ça change un peu -carrément le sens de...

M : de sens, et ouais / et après peut-être -ou demander aux autres apprenants -on lui demande de répéter et les autres apprenants 'est-ce que vous avez compris ?' pour qu'eux -peut-être faire jaillir le mot juste des apprenants, et pas forcément de moi

05:38

05:45

N : donc tout à l'heure tu disais de -donc oui on va choisir un thème et tout, et c'est en effet ce qu'on fait dans l'atelier, mais ça arrive qu'au cours de l'atelier, ou même au début, le thème il change suivant la discussion [...] ça m'est déjà arrivé [...]

M : mais ils parlent en français de toute façon après ?

N : ouais

M : c'est l'objectif -c'est de parler en français, donc après -si ça les intéresse plus, tu vois, toi t'auras toujours -vu que tu parles, t'es locuteur natif, tu pourras quand même... suivre la discussion

N : oui oui

M : mais oui ça m'étonne pas vu que c'est de la langue vivante, ça vit, donc ça change quoi, enfin ça me paraît normal en tout cas

N : donc toi ça t'embêterait pas plus que ça dans ton atelier ?

M : non... pas du tout / tant qu'on parle, et qu'ils sont content -que ça vit quoi, qu'il y a pas le silence, là quand y a un silence... c'est -on s'écarte un peu de l'objectif du coup, d'après moi

N : l'objectif de ?

M : d'atelier de conversation, où il faut converser, il faut pas être silencieux, voilà

N : oui

M : mais bon ça arrive jamais j'imagine

N : le silence ? ça peut arriver des fois tu poses une question et des fois ça peut tomber à plat la question

M : ah ouais

N : savoir aussi un peu rebondir... reformuler sa question / alors après des fois ils peuvent aussi se poser des questions entre eux et y a des moments où t'as même plus besoin d'intervenir et y en a un ou deux des fois qui prennent un peu le... on va dire entre guillemets le rôle d'animateur, tu vois ça...


M : okay

N : ça te dérangerait toi dans l'atelier si... ça arrive -tant qu'on parle en français ?

M : non ça me dérangerait pas [...] notre but c'est de corriger, peut-être de distribuer la parole et de corriger vraiment sur les erreurs qui [mettent] en difficulté

08:11

Annexe 5 – La fiche pratique pour les ateliers

FICHE PRATIQUE Atelier de conversation	
	THEME :
	Date :
	Noms des animateurs :

Niveau	
Durée	45'
Participants	8 max

Supports et matériel

Dimension interculturelle

Présentations des animateurs et participants
Introduction du thème
Développement
Conclusion

Annexe 6 – Extraits du « Guide pour les ateliers »

Avant de remplir sa fiche

Avant de remplir votre fiche pratique en vue de l'atelier, quelques éléments sont à connaître.

a) Le choix du thème

En premier lieu, vous allez devoir choisir un thème pour votre atelier. C'est à partir de celui-ci que vous allez pouvoir construire le déroulement de votre atelier. Si vous ne savez pas vers quel type de thème vous diriger, rendez-vous page XX à la rubrique « Quel thème choisir ? ».

b) La durée de l'atelier

La durée et l'horaire des ateliers sont toujours les mêmes : 45 mn, de 12h35 à 13h20. Le temps d'accueil peut parfois varier ; les ateliers peuvent commencer légèrement plus tard, et se prolonger jusqu'à 13h30, selon le rythme de la conversation. Cependant, dans un souci d'homogénéité essayez de respecter au maximum la durée et les horaires prévus

c) Le niveau de français des participants

Il est défini à l'avance pour plus de fluidité lors des inscriptions : le groupe du mardi est de niveau A2/B1 tandis que le jeudi est réservé aux B2. Dans une certaine mesure, le niveau des participants est à prendre en compte pour la difficulté des activités que vous prévoyez, mais la prise de parole n'est pas toujours liée au seul degré de connaissance du français. Ne partez donc pas du principe que les niveaux A2 et B1 parleront moins que les B2, et inversement.

Quand remplir sa fiche ?

Avant l'atelier, la fiche vous servira à préparer le déroulement choisi pour votre atelier : introduction, questions, activités, supports, etc. Elle vous aidera à poser vos idées.

Après l'atelier, nous vous conseillons de modifier votre fiche selon le déroulement effectif de l'atelier, puis de l'envoyer à la bibliothèque. Elle complètera le précieux fichier d'exemples des ateliers passés qui sera tout aussi utile aux futurs animateurs qu'il l'a été pour vous.

Descriptif des différentes rubriques

Présentations des participants

Des présentations ont généralement lieu en début d'atelier. Il s'agit le plus souvent d'un tour de table assez rapide, afin de ne pas trop prendre de temps sur le reste de l'atelier.

Ces présentations peuvent parfois se prolonger : il arrive même que les présentations de chacun créent des conversations spontanées qui durent tout l'atelier. Ces imprévus ne sont pas graves, mais si le thème que vous avez choisi est important pour vous, veillez à écourter cette phase pour garder du temps pour la discussion.

N'attendez pas que tous les participants soient là pour commencer les présentations : ils arrivent bien souvent au "compte-goutte". Les présentations servent alors à patienter en attendant que tout le monde soit présent.

Enfin, pour rendre cette première étape moins monotone, il est aussi possible de demander de faire une présentation originale.

Exemples de présentations :

- Le tour de table classique (nom/prénom/pourquoi on apprend le français)
- Donner un mot pour se décrire
- Décrire sa journée avec un mot
- Dire deux choses vraies sur soi et une chose fausse
- Donner un chiffre-clé qui nous correspond
- Choisir un mot français que l'on aime et un que l'on n'aime pas

Introduction du thème

Pour être à l'aise dès le début de l'atelier, il est conseillé de préparer le lancement du thème.

Exemples de lancements :

- Brainstorming/remue-méninge autour d'un mot clé : « écologie », ça vous fait penser à quoi ?
- Une question ouverte : « Faire la grève, c'est quoi pour vous ? »
- Un document sur lequel s'appuyer : une image, une photo, un extrait d'article, une vidéo, un enregistrement...

Développement

C'est la partie de l'atelier à laquelle on consacre généralement le plus de temps. C'est le moment de donner la parole aux participants. Ils vont pouvoir exprimer leur point de vue quant au thème, répondre aux questions des animateurs, se poser des questions entre eux ou aux animateurs...

Exemples de développements :

- Des questions balayant plusieurs aspects du thème choisi
- Une activité à partir d'un support (faire réagir sur un thème, un document...)
- Un ou plusieurs jeux

Conclusion

Faire une conclusion n'est pas une obligation, d'autant plus qu'en fin d'atelier, on est souvent pris de court par le temps. Cependant, en prévoir une est préférable car c'est un moyen d'éviter une fin abrupte aux discussions qui ont eu lieu. Si conclusion il y a, attention toutefois à ne pas trop la développer pour qu'elle ne crée pas un nouveau sujet de conversation !

Exemples de conclusion :

- Question de fin.
Exemple : Thème sur la Chandeleur « vous allez essayer de faire des crêpes ce soir/ce week-end ? »
- Recommander un livre, un film, un site internet...
- Donner un document.
Exemple : Thème sur la Chandeleur : donner une copie de la recette des crêpes
- Demander un retour rapide sur l'atelier : « Ce thème vous a plu ? »

Aidez-vous du matériel et des ressources de la bibliothèque !

Les ressources disponibles peuvent vous aider à préparer votre atelier :

- des livres de FLE, des romans, bandes dessinées, des DVD...
- des jeux à visée pédagogique (= rayon REACTIF de la Bulles)

Du matériel est également à la disposition des étudiants :

- un tableau blanc dans la salle où ont lieu les ateliers et des feutres
- une tablette tactile, un vidéoprojecteur et un ordinateur portable peuvent

Réflexion sur les ateliers de conversation

Quels objectifs ?

En didactique du FLES, on a l'habitude de définir des objectifs plus ou moins précis au moment de la construction d'une fiche pédagogique. Concernant les ateliers de conversation, l'objectif est implicite mais bien évident : faire parler les participants. Chaque animateur peut bien sûr prévoir quelques petits objectifs pour son atelier : tenir une conversation sur un sujet spécifique, la conduite d'une activité, d'un jeu, ou la compréhension d'éléments culturels... Mais au vu du caractère imprévu des ateliers, pas de panique si la direction change en cours de route. Mais n'oubliez pas l'essentiel : la prise de parole des participants !

Quel thème choisir ?

Tout un panel de thématiques et d'activités s'offrent à vous. Dans tous les cas, choisissez un thème propice à créer une conversation. Il peut s'agir d'un thème en lien avec l'actualité ou portant sur des aspects (inter)culturels. Les sujets plus polémiques ne sont pas à proscrire, mais il incombe aux animateurs de savoir comment les aborder en respectant les sensibilités de chacun. Quoiqu'il en soit, il est souvent préférable de choisir un thème qui vous tient à cœur, un sujet que vous appréciez vous-même.

L'utilisation de supports

C'est une question que les étudiants se posent bien souvent avant l'animation d'un atelier. Un grand choix de supports est exploitable, qu'ils soient issus des ressources présentes à la bibliothèque Bulles ou d'internet (vidéos YouTube, sites FLE, etc...). Le choix revient aux animateurs. Un atelier sans support est tout à fait envisageable, comme c'est le cas pour une conversation classique : les seules questions-réponses des animateurs et des participants peuvent suffire à créer l'interaction. Si vous choisissez d'utiliser un support, pensez à ce que vous voulez en faire et prévoyez comment l'intégrer à la conversation pour qu'il la stimule.

Animer seul ou en binôme ?

Au moment de vous inscrire, on vous conseillera sûrement de le faire par deux, bien qu'il soit cependant tout à fait possible d'animer un atelier de conversation tout seul. Pour certains, il est plus rassurant de pouvoir compter sur un(e) camarade, par exemple en cas de panne d'inspiration pour relancer la conversation. D'autres se sentent plus libres seuls pour choisir leur thème et leurs activités. Le choix vous appartient, mais vérifiez les modalités d'inscription avec l'enseignant(e) qui vous suit pour les ateliers de conversation.

La posture d'animateur

L'atelier de conversation renverse en quelque sorte les rôles habituels de chacun. Bien que distributeur et régulateur de parole, il arrivera peut-être que vous perdiez par moments ce qu'on appelle en didactique des langues votre « position haute ». Pas d'inquiétudes ! Pour la plupart des animateurs, l'atelier est l'occasion d'un moment d'échange où tout le monde est en quelque sorte sur un pied d'égalité. Laissez-vous surprendre par le cours de la conversation.

Poser des questions

Dans votre développement, vous allez sûrement prévoir plusieurs questions à proposer aux participants. Si c'est le cas, veillez à ne pas tomber dans le piège de 'l'interrogatoire' en posant toutes vos questions trop rapidement, ce qui pourrait nuire à la prise de parole des participants. Certaines personnes ont parfois besoin d'un petit temps pour mettre en ordre leurs idées avant de répondre, d'autant plus si elles sont en cours d'apprentissage du français.

Les imprévus

Entre le début de l'atelier et sa fin, des imprévus peuvent arriver ! Que ce soit parce que les participants arrivent au compte-goutte, ou parce que le sujet de la conversation change, ou que vous ne réalisez pas toutes les activités que vous vouliez, il se peut qu'il y ait un décalage entre ce que vous aviez prévu et ce qui arrive finalement pendant l'atelier. Pour ne pas vous retrouver bloqués, adaptez-vous à la situation. Par exemple, si la conversation 'ne prend pas', vous pouvez demander aux participants pourquoi le sujet ne les inspire pas, ou quel thème ils aimeraient aborder. Au contraire, si le thème de la discussion change en cours d'atelier, voyez plutôt ça comme une occasion d'enrichir les échanges d'augmenter la prise de parole des participants.

La correction des erreurs

En atelier de conversation, vous serez exposés à des productions orales d'apprenants de FLE. Faut-il les corriger comme dans un cours de FLE plus classique, ou faut-il laisser libre cours à la parole des participants ? Il est difficile d'apporter une réponse précise à cette question. Pour certains animateurs, il est important de corriger les énoncés ne permettant pas la compréhension du message ; pour d'autres, c'est une production orale sans contrainte qui doit prévaloir en atelier. Dans tous les cas, gardez à l'esprit qu'un des objectifs des ateliers de conversation est de déclencher la parole des participants au maximum ; mais pour qu'une conversation ait lieu, les personnes y étant engagées doivent pouvoir se comprendre. De plus, l'une des attentes des participants aux ateliers est d'améliorer leur niveau de français. N'hésitez donc pas à reformuler les phrases des participants, d'autant plus si l'erreur produite nuit à leur compréhension mutuelle.

Tables des matières

Remerciements	1
Sommaire	3
Introduction	5
Partie 1 : Présentation du contexte et de la méthodologie	7
Chapitre 1. Présentation du contexte du stage	7
1. Le lieu du stage	7
1.1. La Bibliothèque « Bulles »	7
1.2. La « Bibliothèque de l'apprenant »	7
1.3. Les ateliers de conversation	8
2. Les missions et la commande de stage	10
2.1. Mission principale	10
2.2. Missions annexes	11
Chapitre 2. Méthodologie	12
1. Le dispositif conçu	12
1.1. Une « feuille de route »	12
1.2. Une mini « base de données » des ateliers passés	12
1.3. Un recueil d'expériences	13
2. Recueillir des données sur les ateliers	13
2.1. Observer l'existant	13
2.2. Recueil auprès des étudiants-animateurs	14
2.3. Recueil auprès des participants	15
3. Méthodologie d'analyse des données recueillies	16
3.1. Un traitement des données au « cas par cas »	16
3.2. Le type de méthodologie employée	17
3.3. L'élaboration d'un dispositif : une analyse en continu	17
Partie 2 : Cadrage théorique	19
Chapitre 3. Les échanges en ateliers de conversation	20
1. La conversation	20
1.1. Qu'est-ce que la conversation ?	20
1.2. L'aspect informel de la conversation	20

1.3. La conversation : du cours à l'atelier	21
2. Une conversation pluriculturelle ?	22
Chapitre 4. La conversation et l'apport langagier	24
1. L'aspect didactique de la conversation	24
1.1. La communication exolingue	24
1.2. La conversation didactique.....	25
2. De quoi parle-t-on en classe de langue ?.....	26
2.1. La bifocalisation entre le fond et la forme	26
2.2. L'apport langagier et la correction des erreurs.....	27
Chapitre 5. De la classe de langue au cours de conversation : vers une évolution des rôles ?	29
1. La relation enseignant/apprenants	29
1.1. La position « haute » de l'enseignant.....	29
1.2. Effacement de la distance et ateliers de conversation	30
2. Classe de conversation : l'enseignant-animateur	31
Chapitre 6. L'appui pédagogique à des étudiants de didactique du FLE.....	33
1. La formation d'enseignants de FLE	33
2. Guider vers la conversation.....	34
2.1. L'existant comme point de départ.....	34
2.2. La démarche d'« ingénierie ».....	35
Partie 3 : Analyse des données pour la conception du guide pour les ateliers	40
Chapitre 7. Sensibiliser à la méthodologie de mise en place d'un atelier et à son déroulement	40
1. Choix méthodologiques avant l'atelier.....	40
1.1. Le thème de l'atelier.....	40
1.2. L'utilisation de supports.....	43
2. Sensibiliser au déroulement d'un atelier	45
2.1. Le nombre d'animateurs.....	45
2.1. Un déroulement linéaire ?	47
3. Du côté du Guide.....	49
3.1. Guider dans l'élaboration d'un atelier.....	49
3.2. Sensibiliser au déroulement d'un atelier	51
3.3. La « Fiche pratique pour les ateliers » : quel accueil de la part des M1 ?.....	51
Chapitre 8. Sensibiliser à la gestion de l'attention	53
1. Se focaliser sur le thème de l'atelier... ..	53

2.	...ou sur l'aspect linguistique ?	56
2.1.	L'apport langagier	56
2.2.	Quelle correction des erreurs ?.....	57
2.3.	Prendre en compte la demande des participants.....	58
3.	Du côté du Guide.....	60
Chapitre 9. Sensibiliser aux relations entre l'animateur et les participants.....		62
1.	L'aspect informel des ateliers	62
2.	Des rôles qui s'inversent	64
2.1.	Quel rôle pour l'étudiant-animateur ?	64
2.2.	Le participant-animateur et l'animateur-élève	65
2.3.	Vers une perte de contrôle de l'animateur ?.....	67
3.	Du côté du Guide.....	69
Chapitre 10. Sensibiliser au public des ateliers		71
1.	La dimension interculturelle en atelier de conversation.....	71
2.	Le niveau de français des participants aux ateliers	72
3.	Du côté du Guide.....	76
Conclusion.....		79
Bibliographie.....		81
Table des annexes		83
Annexe 1 - Questionnaire envoyé aux participants aux ateliers de conversation		84
Annexe 2 - Réponses au questionnaire envoyé aux participants		85
Annexe 3 - Questions posées aux étudiants de Master FLES.....		89
Annexe 4 - Transcriptions des entretiens avec les étudiants-animateurs de M1 FLES.....		91
Annexe 5 – La fiche pratique pour les ateliers		132
Annexe 6 – Extraits du « Guide pour les ateliers »		133
Tables des matières		139

MOTS-CLES : ateliers de conversation, classe de conversation, conversation, FLE, ingénierie didactique, ingénierie pédagogique.

RESUMÉ

Tous les semestres universitaires, les étudiants du Master FLES de l'UGA organisent et animent des ateliers de conversation à l'attention d'un public d'apprenants de FLE, à la bibliothèque d'UFR « Bulles ». N'existant pas de support à proprement parler pour aiguiller ces étudiants-animateurs dans le processus de mise en place des ateliers de conversation, ce mémoire se propose de retracer une démarche de conception d'un guide à leur rencontre. Après avoir effectué un recueil de données, il est apparu qu'il était judicieux de sensibiliser les étudiants-animateurs à plusieurs aspects et situations relatifs à la mise en place et à l'animation d'ateliers de conversation. Nous verrons dans ce mémoire quelles grandes perspectives ont émergé et comment la sensibilisation à ces différents aspects est retranscrite dans le « Guide pour les ateliers de conversation » et dans le modèle de fiche pratique proposé pour faciliter leur préparation.

KEYWORDS: conversation workshops, conversation course, conversation, French Teaching, educational engineering

ABSTRACT

Every academic semester, UGA's French teaching students (Master FLES) organize and lead conversation workshops for an audience of French language learners at the "Bulles" library. As there is no proper guideline to help these students in the process of setting up the conversation workshops, this thesis proposes to retrace a process of designing a guide for them. After compiling a collection of data, it became clear that it was of significant help to educate French teaching students about several aspects and situations related to setting up and running conversation workshops. We will see in this work what perspectives have emerged and how awareness of these different aspects is reflected in the "Guide for Conversation Workshops".