



HAL
open science

Conception et animation d'unités didactiques centrées sur le débat

Matthieu Métin

► **To cite this version:**

Matthieu Métin. Conception et animation d'unités didactiques centrées sur le débat. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02935594

HAL Id: dumas-02935594

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02935594v1>

Submitted on 10 Sep 2020

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.

Conception et animation d'unités didactiques centrées sur le débat

**METIN
Matthieu**

Sous la direction de CHARLOTTE DEJEAN

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Conception et animation d'unités didactiques centrées sur le débat

**METIN
Matthieu**

Sous la direction de CHARLOTTE DEJEAN

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

En premier lieu, je voudrais remercier la directrice de *La Maison de France*, qui m'a permis de réaliser le stage dans une structure où je bénéficiais de la latitude suffisante pour envisager librement aussi bien la méthode d'enseignement à employer que les contenus pédagogiques. Merci aux autres personnes côtoyées dans la structure et particulièrement à la secrétaire pour son appui sur le terrain.

Un grand merci aux apprenants qui ont participé aux séances que j'ai animées.

Je tiens par ailleurs à adresser mes sincères remerciements à Charlotte Dejean, directrice de mon mémoire à l'Université Grenoble Alpes, autant pour les échanges qui m'ont permis d'analyser mon action pédagogique en cours de stage que pour la grande attention portée à mon travail de rédaction. Merci également à Thierry Soubrié, dont les travaux et la posture m'inspirent beaucoup, pour sa disponibilité tout au long des deux années de Master.

Merci à ma famille, et particulièrement à mes parents, qui ont pris le temps de relire mon travail, à mes amis, et à ma conjointe.

Un remerciement aussi aux camarades de Master avec qui j'ai eu un contact plus étroit.

DÉCLARATION

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

NOM :*MÉTIN*.....

PRENOM : ..*MATTHIEU*.....

DATE : ...*23.08.2020*.....

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire	4
Introduction	6
Partie 1 - Du contexte à la mise en place de l'action	8
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE DE STAGE	9
1. DES COURS DE FLE DANS UNE STRUCTURE PRIVEE	9
2. LE PUBLIC D'APPRENANTS	10
3. LA GESTION DE L'ARRIVEE DES APPRENANTS	11
4. LA METHODOLOGIE ET LES ENSEIGNANTES DE LA STRUCTURE	13
CHAPITRE 2. VERS L'ACTION : UNE REFLEXION EN DEUX TEMPS	15
1. DU CONSTAT DE DEPART AU PROJET INITIAL	15
2. PREMIER PASSAGE A L'ACTION ET PROBLEMATISATION DE L'INTERVENTION	16
3. VERS UN NOUVEAU PLAN D'ACTION	19
4. LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE	22
Partie 2 - Cadre théorique	26
CHAPITRE 3. ACTION ET UNITE DIDACTIQUE	27
1. L'ENTREE DANS L'UNITE DIDACTIQUE	27
2. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE : UNE REMISE EN QUESTION DE LA CENTRATION SUR LA LANGUE	28
3. LA NOTION DE TACHE	30
CHAPITRE 4. GENRE ET UNITE DIDACTIQUE	35
1. GENRE ET PERSPECTIVE ACTIONNELLE	35
2. LA MOBILISATION DU GENRE DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE	38
CHAPITRE 5. LA TRAME REPERE	41
1. TROIS TEMPS FORTS ET UN THEME	41
2. UNE LOGIQUE COGNITIVE	42
Partie 3 - Mise en œuvre du projet	45
CHAPITRE 6. LE CHOIX DU DEBAT	46
1. L'ARGUMENTATION, UN ENJEU CENTRAL AU NIVEAU B2	46
2. LE DEBAT, UN INTERET LANGAGIER ET SOCIAL	47
CHAPITRE 7. CONCEPTION ET ANIMATION DES UD	53
1. LA PROGRESSION GENERALE DES UD	53
2. CREER DES CONDITIONS FAVORABLES AU TRANSFERT	55
3. L'EVALUATION DE LA PRODUCTION DES APPRENANTS	60
4. TACHES DE PROLONGEMENT ET UTILISATION DU WEB SOCIAL	61
Partie 4 - Analyse des productions langagières	64
CHAPITRE 8. QUEL BILAN AU NIVEAU LANGAGIER ?	65
1. UNE REUSSITE PARTIELLE	65
2. LA TENTATION DU JEU DE ROLE	68
CHAPITRE 9. DES OBJECTIFS GENERAUX ATTEINTS ?	70
1. LA MISE EN PLACE D'UNE REFLEXION COLLECTIVE	70
2. LE ROLE DE L'ENSEIGNANT DANS L'INTERACTION	75
Conclusion	82
Bibliographie	84

Sigles et abréviations utilisés.....	88
Table des annexes.....	89
Table des matières.....	147

Introduction

C'est au sein d'une structure privée située à Grenade, en Espagne, que nous avons réalisé notre stage de Master 2 professionnel, dont nous attendions qu'il nous permette de vivre notre première expérience « institutionnelle » en tant qu'enseignant de Français Langue Etrangère. Ce stage, nous l'avons obtenu à la suite d'une candidature que nous avons adressée spontanément à la direction de *La Maison de France*, un centre surtout fréquenté par des étudiants dans lequel nous avons déjà effectué une période d'observation dans le cadre du Master 1. Ce travail ethnographique nous avait d'ailleurs permis de faire le constat d'une méthodologie assez traditionnelle, caractérisée par une centration sur la langue écrite, une vision très normée de la langue et des interactions très didactisées. Du reste, cette approche n'était pas tout à fait favorable au développement des compétences orales des apprenants, que ce soit en réception, ou en production, et dans une logique de « recherche-action » (Catroux, 2002), c'est à partir de ce constat que nous avons réfléchi à la mise en place d'un dispositif pédagogique dont les apprenants pourraient profiter sur le plan de l'oral.

Nous sommes donc à l'origine du projet dont il sera question dans ce mémoire. La directrice de la structure nous avait en effet simplement invité à proposer des pratiques pédagogiques qui rendraient les cours plus dynamiques, mais il nous est apparu d'ajuster l'intervention aux besoins du public avec lequel nous avons mené l'expérimentation, des apprenants visant pour la plupart la certification du niveau B2. Afin de pallier le manque de pratique des apprenants en compréhension orale (CO), nous avons logiquement envisagé l'utilisation de documents audiovisuels authentiques, et pour proposer une pratique orale renouvelée, nous avons imaginé une production finale interactionnelle. Mais comment procéder pour construire un ensemble cohérent ? Nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle le genre discursif pouvait permettre d'assurer une vraie cohérence au sein d'unités didactiques (UD) qui se concrétisaient par une interaction orale authentique, pensée comme une tâche finale et définie de cette façon : débattre sur une question polémique et actuelle. La question à laquelle nous tenterons ainsi d'apporter une réponse dans ce mémoire, en ayant toujours à l'esprit la réflexion sur les besoins des apprenants, est la suivante : comment développer les compétences orales d'apprenants visant le niveau B2 en mobilisant une approche actionnelle centrée sur le genre discursif ?

Pour traiter cette problématique, nous situerons d'abord plus précisément notre action dans le contexte d'enseignement / apprentissage dans lequel nous avons évolué. Cette première partie sera également l'occasion d'expliquer comment et pourquoi notre projet a évolué d'une première à une seconde version, et nous y présenterons la démarche méthodologique retenue pour analyser le dispositif pédagogique que nous avons finalement mis en place, dans un contexte marqué par la crise du coronavirus qui nous a amené à modifier les modalités de notre intervention. Nous consacrerons la deuxième partie au soubassement théorique de notre action pédagogique, articulé autour de trois pôles : la tâche, le genre et l'unité didactique. Dans la troisième partie de ce mémoire, nous exposerons d'abord la démarche qui nous a encouragé à faire le choix du débat, que nous justifierons notamment à partir des compétences générales pouvant être développées par le biais de son traitement. Nous reviendrons ensuite sur les choix pédagogiques que nous avons faits dans le cadre de la conception et de l'animation des deux UD que nous avons conçues. Enfin, dans la dernière partie, nous verrons, à travers l'analyse des productions langagières réalisées dans le cadre des tâches finales des UD, quel a été le résultat de notre action, aussi bien sur le plan langagier que d'un point de vue social.

Partie 1

-

Du contexte à la mise en place de l'action

Dans cette première partie, nous donnerons d'abord des indications sur notre contexte de stage, et caractériserons notamment le public cible de notre intervention pédagogique. Nous verrons ainsi comment s'est organisée notre réflexion sur le projet à mener à partir des besoins que nous avons identifiés. Ensuite, nous nous attacherons à expliquer comment et pourquoi l'action mise en place a évolué d'un premier dispositif, que nous décrirons succinctement, à un second, qui fera l'objet d'une analyse approfondie dans ce mémoire. Ce sera l'occasion de montrer comment des questionnements progressifs ont abouti à une problématisation de notre intervention. Du reste, l'objectif de cette partie est tout particulièrement de mettre en relief le pendant réflexif de notre action sur le terrain. Une fois l'action problématisée, nous exposerons la démarche méthodologique mise en œuvre dans l'optique de l'analyse du dispositif pédagogique.

Chapitre 1. Le contexte de stage

1. Des cours de FLE dans une structure privée

La structure qui nous a accueilli pour la réalisation de notre stage dans le cadre du M2 se nomme *La Maison de France*. Elle est située à Grenade, en Espagne, et se définit comme un centre culturel et de formation. Il s'agit d'un établissement privé qui a été créé en 1988 par la directrice actuelle. *La Maison de France* est aussi le siège du Consulat français de Grenade, ce qui lui donne d'ailleurs, de ce fait, une certaine renommée.

L'activité de la structure est assez diverse, mais dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons évidemment plus particulièrement aux cours de FLE en groupes réduits qui y sont dispensés. Arrêtons-nous un instant sur la politique générale de la structure dans ce cadre. Sur son site internet¹, *La Maison de France* indique : « Nous nous adaptons aux besoins de l'élève. Nous donnons des cours pour tous les niveaux et tous les âges (enfants, élèves de primaire, collège et lycée, étudiants, professionnels, étudiants Erasmus, etc.) » (notre traduction)². Il y est également expliqué que

les groupes sont composés au maximum de 6 élèves, ce qui permet un meilleur apprentissage, une meilleure gestion du temps en classe et un meilleur suivi de la part du professeur. L'élève peut choisir la date du début de ses cours et le nombre d'heures. Les professeurs d'origine

¹ <http://www.lamaisondefrance.org/>

² Nos adaptamos a las necesidades del alumno. Ofrecemos cursos de todos los niveles y para todas las edades (niños, estudiantes de colegio, instituto y de universidad, profesionales, ERASMUS etc.)

française sont diplômés en langue espagnole et française et ont une grande expérience dans l'enseignement (notre traduction)³.

Le fait que les groupes soient réduits favorise une relation de proximité entre enseignants et apprenants. Cela aurait pu être un avantage dans l'optique du développement des compétences orales, mais nous ne pouvons pas dire qu'il en soit vraiment tiré parti, comme nous le verrons par la suite.

2. Le public d'apprenants

Cette modeste structure prétend donc accueillir un public dont les besoins et objectifs sont variés. Dans les faits, c'est le cas, cependant, nombreux sont les individus souhaitant suivre des cours de FLE dans l'optique d'obtenir un diplôme. Bien que *La Maison de France* soit le seul centre d'examen officiel dans la ville pour le TEF⁴, le DELF⁵, pour les niveaux B1 ou B2, est plébiscité, notamment chez les étudiants qui doivent certifier dans une langue l'un ou l'autre de ces niveaux (en fonction de la filière universitaire) pour valider le diplôme du *grado*, qui correspond plus ou moins à la licence française, ou pour intégrer des formations de niveau master. Il en va de même pour des candidats aux concours d'enseignement, à qui on attribue plus de points si ceux-ci ont en leur possession deux diplômes de langue (qui sont bien souvent, des diplômes d'anglais et de français).

Le français, qui occupe historiquement une place de choix dans l'enseignement espagnol, est une des options privilégiées par les étudiants et autres aspirants à certifier ces niveaux. Par ailleurs, en Andalousie, l'apprentissage d'une deuxième langue vivante (LV2), de manière ultra-majoritaire le français, est depuis la rentrée 2016 obligatoire dès le primaire, avec des professeurs de niveau B2. Ce changement encourage beaucoup de candidats aux concours de l'enseignement à se former en français.

Le noyau dur des apprenants de la structure est ainsi constitué de personnes souhaitant préparer le DELF B1 ou B2, mais on trouve aussi des personnes ayant des besoins professionnels, comme celles qui souhaitent renforcer leur bagage linguistique

³ Grupos de 6 alumnos como máximo, lo que permite un mejor aprendizaje, una mejor gestión del tiempo en clase y un mejor seguimiento por parte del profesor. El alumno puede elegir la fecha de inicio de sus clases y su duración. Los profesores de origen francés son licenciados en lengua española y francesa y tienen una gran experiencia en la docencia.

⁴ Test d'évaluation du français, dépendant de la *Chambre de commerce et de l'industrie Paris Île de France (CCIP)*, reconnu par l'université de Grenade pour accréditer les niveaux B1 ou B2.

⁵ Le seul centre d'examen officiel à Grenade est l'*Alliance française*.

pour avoir plus d'opportunités dans le domaine de l'hôtellerie, par exemple (en Espagne, en 2018, « un touriste sur huit était Français »⁶). D'autres ont des besoins plus personnels, et d'autres apprennent le français simplement par plaisir. C'est notamment le cas chez les plus âgés, qui, corroborant ainsi les dires de Brémond, accordent souvent un certain prestige à la culture française (2008 : 9). Du reste, les apprenants les plus nombreux sont sans aucun doute des étudiants âgés de 18 à une vingtaine d'années.

En général, donc, nous pouvons dire que les apprenants se trouvent tous dans une situation volontaire d'apprentissage. Dans le cas de ceux qui n'ont pas d'autre alternative que de se présenter à un examen, ils ont au moins choisi le français plutôt qu'une autre langue. Même si cela peut paraître évident, il est également important de signaler que tous les apprenants du centre sont hispanophones. Il n'est pas impossible que des apprenants d'une autre nationalité suivent des cours de langue, mais cela est assez rare, et si le cas se présente, il est encore plus rare que l'espagnol ne fasse pas partie de leur répertoire linguistique. En définitive, nous avons donc affaire à un public plutôt « non-captif » (Courtyllon, 2003 : 13 cité par Astier, 2013 : 49) en contexte alloglotte, puisque la langue étrangère (LE) est apprise « dans un pays où cette langue n'est pas parlée » (Causa, 2002 : 1, d'après Dabène). Considérant les langues du point de vue de la situation d'enseignement / apprentissage, nous nous référerons à l'espagnol comme langue source (LS), et au français comme langue cible (LC).

3. La gestion de l'arrivée des apprenants

Nous avons vu plus haut que les apprenants pouvaient choisir la date du début de leurs cours, ainsi que le nombre d'heures. C'est un argument commercial de poids, car cette possibilité n'existe pas forcément dans les centres concurrents. Mais cela ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes pédagogiques, qui ont à voir notamment avec le placement des apprenants, sur lequel nous allons nous arrêter maintenant.

Nous signalerons avant tout qu'aucun test de positionnement objectif n'est prévu dans la structure. L'évaluation du niveau des apprenants souhaitant suivre des cours est réalisée par la directrice du centre, par l'intermédiaire d'un entretien au cours duquel l'apprenant décrit son expérience d'apprentissage du français et annonce ses objectifs avant que ne s'enclenche une petite conversation en français.

⁶ Source : <https://lepetitjournal.com/barcelone/actualites/2019-nouvelle-annee-record-pour-le-tourisme-en-espagne-261319>

Après avoir estimé le niveau de l'apprenant selon une échelle subjective très opaque, on cherche à placer l'apprenant dans un groupe déjà formé (c'est l'intérêt du centre) correspondant plus ou moins à son niveau et à ses objectifs, et adapté à ses disponibilités. Si aucun groupe ne convient et dans la mesure où l'un des enseignants de la structure est libre pendant les créneaux de disponibilité du potentiel apprenant, un autre cours se met en place. En réalité, un groupe se forme donc lorsque des apprenants s'inscrivent plus ou moins au même moment. Ainsi, aucun créneau n'est défini à l'avance. Chacun peut s'inscrire tout au long de l'année et il n'y a pas de périodes de cours définies. Ajoutons à cela que les potentiels apprenants ont la possibilité de s'inscrire au mois ou au trimestre, et selon plusieurs modalités (3h par semaine, 4h par semaine, etc.).

Ces modalités d'inscription ont deux conséquences importantes au regard de notre projet. La première, c'est que les groupes sont très hétérogènes. En effet, l'estimation du niveau des apprenants, d'abord, est peu précise et largement centrée sur leurs acquis grammaticaux. La flexibilité des inscriptions, ensuite, provoque beaucoup de mouvements au sein des groupes, ce qui ne garantit pas une programmation pédagogique structurée, et encore moins que les apprenants, bien qu'il soit estimé que leur niveau est proche, aient abordé les mêmes contenus à l'occasion de leur passage dans le centre. D'une manière générale, le système en place ne pouvait pas garantir une préparation complète à l'examen du DELF, et c'est pourquoi nous avons proposé quelques changements (mise en place d'un test de positionnement, de périodes de cours, définition de volumes horaires, de programmes, etc.) en parallèle de l'action pédagogique entreprise dans le cadre de notre projet.

Les arrivées, départs et même parfois retours dans les groupes évoqués ci-dessus nous amènent vers la deuxième conséquence importante de ce fonctionnement : la très grande instabilité des groupes, même si nous avons pu constater que les étudiants privilégiaient certains trimestres⁷. Ils s'organisent notamment en fonction des périodes de cours et examens à l'université, ce qui facilite la constitution d'un noyau dur, surtout au sein des groupes constitués principalement par des étudiants, ceux-là même dont l'objectif est de certifier le niveau B1 ou B2. Nous avons pu, dans une certaine mesure (la situation sanitaire a posé des problèmes à la structure), nous appuyer sur ces étudiants pour tester notre dispositif.

⁷ Les périodes octobre – décembre et mars – mai sont celles des plus grandes affluences.

4. La méthodologie et les enseignantes de la structure

4.1. Généralités

En ce qui concerne la méthodologie, *La Maison de France* communique sur son site web qu'elle privilégie un enseignement individualisé, à travers des groupes à effectif réduit et homogènes et orienté vers les besoins et attentes des apprenants. En tant que structure privée, elle est indépendante en termes de « politique pédagogique » et ne suit donc pas de programme particulier. La démarche méthodologique est par conséquent conditionnée par les pratiques des deux principales enseignantes de la structure, dont la directrice fait partie et qui sont les mêmes depuis l'ouverture du centre. Les autres enseignantes interviennent de façon plus ponctuelle. En tous les cas, la méthodologie de travail est orientée par la directrice, française, qui a ouvert l'académie après avoir obtenu une licence LLCE Espagnol en France, puis l'équivalent d'une licence, en philologie française⁸, à l'université de Grenade. L'autre enseignante, quant à elle espagnole, a suivi un double cursus de philologie française et philologie romane à l'université de Grenade.

Les deux enseignantes ont une grande expérience de l'enseignement du français à des hispanophones, un public qu'elles connaissent donc bien et dont on peut légitimement penser qu'elles savent appréhender les difficultés potentielles. C'est d'ailleurs le seul contexte qu'elles n'aient jamais connu. Dans leur pratique, elles s'appuient toutes les deux largement sur leurs connaissances formelles des deux langues.

4.2. Une méthodologie traditionnelle

Les observations réalisées dans le cadre de notre stage d'observation de Master 1, ainsi que les entretiens informels que nous avons eus avec la directrice de la structure à la même occasion nous ont en outre permis de faire plusieurs constats quant à la méthodologie privilégiée. D'abord, la démarche adoptée est explicite et déductive, et l'usage du métalangage est très important. Ensuite, la traduction occupe une place centrale dans les cours. Elle est ainsi largement utilisée, dans les deux sens, pour traiter les faits linguistiques. La progression pédagogique est en outre construite à partir de contenus grammaticaux. Aussi, il est selon elle indispensable que les enseignants pratiquant au sein de la structure aient une parfaite connaissance de l'espagnol et soient « capables d'expliquer la grammaire française ». D'autre part, le vocabulaire des textes est

⁸ *Grado de filología francesa.*

systématiquement abordé à travers le prisme de la langue première des apprenants, qui occupe une place prépondérante dans les cours.

Ainsi, nous avons pu faire le constat d'une méthodologie traditionnelle, qui ne laisse que peu de place à un travail sur les compétences orales des apprenants. Les apprenants ont très rarement accès à des documents audiovisuels authentiques en classe ; le travail est axé quasiment exclusivement sur des documents écrits. La CO est ainsi largement négligée au profit de la CE. D'ailleurs, les transcriptions sont souvent utilisées sans le document oral correspondant. La compétence de CO n'est en fait pas envisagée de manière isolée, mais dans le flux de l'interaction. De plus, les activités de CO prévues dans les différents manuels sont très souvent réalisées comme des activités de compréhension écrite par les apprenants lorsqu'il leur est demandé de faire ce type de travail en dehors des séances présentiels. En outre, la phase de production correspond systématiquement à une « rédaction », dans laquelle il s'agit de réinvestir le vocabulaire de la liste établie en cours. Elle n'est donc jamais envisagée d'un point de vue oral : ni dans le cadre d'une production monologuée, ni dans le cadre d'une interaction.

Du reste, il semble que la pratique enseignante ait assez peu évolué et que les manuels utilisés soient les seuls qui aient donné lieu à de la nouveauté. Ceux qui étaient utilisés dans le centre au moment de notre stage sont : *Vite et Bien 1* pour les niveaux A1 – A2, *C'est-à-dire B1-B2* pour le niveau B1, et *Saison 4* pour le niveau B2, bien que d'autres manuels, comme ceux de la série *Alter Ego +*, soient également disponibles.

Signalons par ailleurs que les perspectives de développement numérique sont très réduites au sein de l'organisation. Le personnel n'est pas formé, aucun projet n'a été imaginé, et la directrice de la structure semble douter de l'intérêt du numérique, qu'elle ne voit que sous l'angle de « l'ordinateur-tuteur », selon la typologie élaborée par Robert Taylor dans l'introduction de *The Computer in School : Tutor, Tool, Tutee*, c'est-à-dire des machines qui remplacent l'enseignant, et mettent selon elle en péril la dimension humaine de la situation d'enseignement / apprentissage.

Chapitre 2. Vers l'action : une réflexion en deux temps

1. Du constat de départ au projet initial

1.1. Ciblage de l'action

Les éléments de présentation le montrent : les besoins de la structure étaient assez pluriels, et il était donc possible de mettre en place différents projets, comme la conception de tests de placement ou la mise en place de nouvelles formules de cours. Ceci étant dit, nous avons orienté notre proposition sur l'enseignement / apprentissage de l'oral, que nous avons identifié comme zone d'intervention potentielle en amont de notre stage de M2, jouant ainsi un rôle central dans la première des quatre phases de la démarche recherche-action, au cours de laquelle il s'agissait de cibler un problème sur lequel nous avions, en tant qu'enseignant – stagiaire, « la capacité d'agir » (Catroux, 2002).

Nous avons donc proposé à la structure un projet qui donne une place centrale aux compétences orales, en considérant celles-ci sous les angles de la réception et de la production, et ce choix était également justifié par les caractéristiques du public cible. Non seulement, d'une manière générale, il nous paraissait dommageable que la dimension orale de l'enseignement / apprentissage du français ne fasse pas l'objet d'une plus grande focalisation (d'autant que des groupes réduits devraient permettre à notre sens une pratique renforcée de l'oral), mais en plus, ce manque de pratique, que ce soit en réception ou en production, semblait assez problématique en vue de la préparation des apprenants à l'examen du DELF.

Les discussions avec la directrice du centre pour définir les contours de notre intervention ont révélé par ailleurs qu'il y avait une volonté de voir évoluer les cours, et celle-ci nous a indiqué qu'elle souhaitait que des contenus qui rendent les cours plus interactifs soient mis en place. Par ailleurs, selon elle, le public du centre exprimait souvent la volonté de pratiquer la langue française de façon « plus authentique ». Elle nous a ainsi proposé dans un premier temps de mettre en place des ateliers de conversation, mais, à notre sens, bien que cela puisse être une solution pour pallier le manque de pratique authentique, cela ne permettait pas de répondre aux besoins des apprenants en termes de préparation à l'examen du DELF, et il nous paraissait important de réaliser en classe un travail sur la CO, clairement traitée comme le parent pauvre.

1.2. Le projet initial

Il s'agissait ensuite d' « [établir] un plan d'action » (Catroux, 2002), c'est-à-dire de définir les modalités de notre intervention sur le terrain. Cette phase s'est d'abord enclenchée, elle aussi, en amont du stage. Notre expérience dans la structure et notre connaissance du contexte général, rendait cela possible, car nous avions de ce fait une idée précise du public que nous étions susceptible de rencontrer. Notre projet ingénierique a ainsi été imaginé à partir de deux éléments incontournables : d'une part, les besoins des apprenants de la structure dans laquelle nous avons évolué, et d'autre part, les caractéristiques du contexte d'enseignement / apprentissage.

Voici donc le plan d'action qui nous a semblé, dans un premier temps, être en mesure de pouvoir satisfaire les besoins identifiés au préalable. L'intervention pédagogique prévue consistait à animer une heure de cours, sur les quatre hebdomadaires, dans des groupes de niveau « vers le B1 », « vers le B2 » et « vers le C1 ». Ces séances, construites en parallèle de cours dont nous n'avions pas la charge, devaient être conçues à partir de documents audiovisuels authentiques. L'objectif était de passer de la CO à l'interaction, en profitant des groupes réduits pour mobiliser intensément les apprenants. L'idée était donc de mettre en place une sorte d'atelier de conversation basé sur l'exploitation d'un document audiovisuel authentique et actuel, à partir duquel on développerait aussi les stratégies de CO. Les séances s'insérant dans le flux des cours dispensés par d'autres enseignantes, il s'agissait avant tout de maintenir la cohérence thématique. Si les apprenants étaient plongés dans une unité sur les loisirs, par exemple, nous devons concevoir une séance sur ce thème.

Ce projet ingénierique faisait donc intervenir deux axes principaux de travail : la conception des séances (sélection des documents support et didactisation) et leur animation en classe. Compte tenu de l'instabilité très probable des groupes dans le temps, il était en outre impératif que le dispositif pédagogique se matérialise par des interventions relativement courtes et indépendantes les unes des autres.

2. Premier passage à l'action et problématisation de l'intervention

2.1. L'action dans le cadre du « plan A »

Le problème identifié et le plan d'action établi, il était temps de mettre en place l'action, troisième phase de la recherche-action (Catroux, 2002). Dès notre arrivée dans la structure, nous avons animé, comme prévu, des séances d'une heure avec les groupes

préalablement ciblés. Pour éviter de démarrer de façon brutale et pour nous familiariser avec la didactisation de documents vidéos, sur lesquels nous avons l'intention de nous concentrer, en portant une attention particulière à la multimodalité, nous avons commencé par adapter quelques séances préconçues sur *TV5 Monde*⁹. Puis, rapidement, nous avons élaboré nos propres contenus. Une discussion avec les enseignantes responsables des différents groupes permettait de cibler la thématique à aborder lors des séances, et la consultation des méthodes utilisées dans les différents groupes d'anticiper quelque peu.

En parallèle de la conception et de l'animation des séances, nous avons travaillé à partir des références à notre disposition pour asseoir la méthode de sélection et didactisation des documents supports authentiques, et pour appréhender les activités de CO à concevoir. Nous nous sommes notamment appuyés sur plusieurs guides très utiles proposés sur le site de *TV5 Monde*¹⁰. Les séances suivaient globalement ce schéma :

1. Mise en route

2. CO : anticipation, compréhension globale, compréhension détaillée

3. Interaction, éventuellement à partir d'un support d'une autre nature

L'objectif de la mise en route était d'introduire le sujet de la séance et de mobiliser les connaissances des apprenants. De son côté, le travail réalisé sur la compréhension avait trois fonctions : confronter les apprenants à un document audiovisuel authentique et actuel, développer les savoir-faire des apprenants en termes de CO (notamment dans l'optique de l'examen) et alimenter la conversation. Quant à l'interaction, elle devait permettre de mobiliser la subjectivité des apprenants et leur expérience personnelle pour favoriser des échanges informels et spontanés.

Au cours de ces séances, il s'agissait donc avant tout d'amener les apprenants à interagir sur un sujet relatif à la thématique dont il était alors question dans le cours. Notre intervention était ainsi, dans un premier temps, surtout orientée vers la CO et l'interaction, et aucune activité visant un travail sur la langue n'était prévue (mais des corrections pouvaient avoir lieu dans le flux de l'interaction). Signalons ici que l'idée d'intervenir sur des groupes intégrés par des apprenants « allant vers le C1 » a été très vite abandonnée, le seul groupe correspondant à ce niveau ayant rapidement disparu.

⁹ <https://enseigner.tv5monde.com/>

¹⁰ Nous avons utilisé notamment la grille d'analyse et le guide de conception, disponibles à cette adresse : <https://enseigner.tv5monde.com/articles-dossiers/dossiers/kit-pedagogique>

2.2. Un premier bilan de l'action entreprise : la remise en question du dispositif

La possibilité de tester le dispositif pédagogique conçu nous a permis d'avoir une activité réflexive assez intense tout au long du stage. De cette manière, nous avons rapidement fait un premier bilan de notre intervention dans la structure, en vue d'une éventuelle réorientation du dispositif.

Plusieurs constats se sont ainsi imposés quant à l'action mise en place. Le premier avait à voir avec le temps à notre disposition : une heure n'était pas suffisante pour réaliser toutes les activités envisagées. En voulant aller jusqu'à une compréhension détaillée du document authentique, nous ne nous laissions pas assez de temps pour l'interaction, qui était pourtant l'un des objectifs prioritaires. Ensuite, alors que de nombreux apprenants s'inscrivaient dans l'optique de certifier le B1 ou le B2, l'action entreprise n'était pas suffisante pour les préparer à cette échéance, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, le travail effectué sur le document support était adapté au niveau appréhendé et permettait certes de développer les aptitudes de CO des apprenants, mais la sélection des documents n'était pas pensée en fonction des actes de parole à maîtriser à ces niveaux. D'autre part, l'interaction générée ne correspondait pas forcément à ce qui était proposé dans l'examen. Autre élément problématique : alors que nous ambitionnions de favoriser un transfert de la réception à la production (ce qui était de toute façon très ambitieux au vu du volume des séances qui nous était concédé), aucune activité intermédiaire n'était prévue entre la CO et la phase d'interaction. Le document authentique ne servait qu'à introduire un thème de conversation, et il n'y avait pas de travail sur la langue.

En définitive, le dispositif pédagogique s'est donc avéré insatisfaisant, et il a donc fallu faire un premier choix pédagogique. La première option était d'ajuster le dispositif et de l'orienter pleinement vers l'atelier de conversation. Dans ce cas, nous aurions pu poursuivre avec des séances d'une heure, en nous limitant à une compréhension globale, qui servirait simplement à introduire le sujet de conversation, sans empiéter sur celle-ci. Ceci étant dit, nous aurions alors dû nous résoudre à écarter le travail approfondi sur l'aptitude de CO, que nous avons pourtant jugé essentiel. Par ailleurs, nous ne pouvions pas nous contenter d'un simple atelier de conversation si nous visions la préparation des apprenants à une échéance certificative. Nous avons donc abandonné cette idée, et avons privilégié la deuxième option : celle de l'élaboration d'un dispositif plus complet.

Notre intention était alors d'intégrer des activités entre la phase de réception et la phase de production, en vue de réaliser un travail sur des éléments ciblés qui puissent être

réinvestis. Cette volonté d'en faire plus par rapport au premier dispositif induisait nécessairement une augmentation du volume d'intervention, qu'il était donc nécessaire d'obtenir avant d'aller plus loin dans l'élaboration d'un nouveau dispositif. Nous avons ainsi proposé aux enseignantes de la structure de faire passer notre unité d'intervention d'une séance d'une heure à deux séances de deux heures (sur deux semaines), et ce changement ayant été accepté, nous avons poursuivi la réflexion.

3. Vers un nouveau plan d'action

3.1. Des objectifs approfondis pour une nouvelle approche

Dans ces conditions, on peut dire que nous avons en quelque sorte interrompu la mise en place de l'action, correspondant à la troisième phase de la recherche-action, pour revenir sur l'établissement du plan d'action, c'est-à-dire la deuxième phase de ce processus. Désormais, il s'agissait donc de réfléchir à un dispositif plus complet, orienté vers les enjeux spécifiques des niveaux B1 et B2 et pouvant combiner efficacement tous les objectifs généraux alors poursuivis :

- Exposer les apprenants à des documents audiovisuels authentiques et actuels.
- Développer le savoir-faire des apprenants en termes de CO.
- Préparer les apprenants à la partie orale de l'examen.
- Assurer un transfert entre la phase de réception et la phase de production.
- Garantir une phase de communication authentique.

Les objectifs de préparation à la partie orale de l'examen et de transfert entre les phases de réception et de production sont ceux qui nous ont amené à remettre en question notre action, et ils sont en partie liés. Même si nous avons déjà identifié le besoin relatif à la partie orale de l'examen dans le cadre du premier dispositif, le travail entrepris était surtout centré sur la CO, et consistait avant tout à confronter les apprenants à cet exercice (il était ainsi espéré qu'ils puissent développer des stratégies générales). Le document support n'était pas sélectionné en fonction de ses caractéristiques textuelles mais plutôt pour introduire un thème de conversation. La phase de production, quant à elle, correspondait à une interaction qui n'avait que peu à voir avec l'examen.

Ce sont ces considérations sur la nature du document appréhendé en CO et sur celle de la production, pour améliorer le dispositif en termes de préparation à l'examen, qui nous

ont amené, sous l'impulsion de notre directrice de mémoire, à orienter notre réflexion sur le genre discursif. Il s'agissait ainsi de dépasser le simple lien thématique entre le document support et la phase d'interaction, sans quoi, au-delà du vocabulaire, un transfert semblait compromis. L'alignement, en termes de genre, entre le document support appréhendé en réception et la production finale nous permettait en revanche d'envisager la mise en place d'activités intermédiaires impliquant un travail sur la langue basée sur l'exploitation du document support, dont les apprenants pourraient alors profiter au moment de la production, pensée comme une tâche finale.

3.2. Un public cible plus réduit

Nous nous sommes donc orienté vers la mise en place de séquences pédagogiques, ou modules, comprenant deux séances de 2h. Il était prévu que ces modules soient conçus indépendamment de la progression normale des cours. Pour mener la nouvelle version de ce projet ingénierique, nous avons identifié les groupes de niveaux B1 et B2 (deux groupes de chaque niveau) sur lesquels il nous était possible d'intervenir, puis avons planifié notre intervention, de sorte que nous puissions tester deux fois une même séquence, ce qui nous permettait de faire des ajustements « en cours de route » en fonction des échecs, et nous laissait également de la marge pour jouer sur certaines variables (tester différentes modalités d'activités par exemple).

Bien que nous ayons entamé pendant notre stage le travail de conception pour le niveau B1, nous n'y ferons pas référence dans ce mémoire, car nous avons dû abandonner l'idée de tester des séquences avec des apprenants visant ce niveau, suite aux difficultés générées par la situation sanitaire, alors que le centre était déjà dans une situation difficile et avait du mal à attirer des apprenants. La possibilité de travailler de manière satisfaisante avec des apprenants prenant le chemin du niveau B1 était ainsi réduite, et nous avons estimé qu'il était plus judicieux d'assurer une expérimentation dans de bonnes conditions avec des apprenants allant vers le niveau B2.

3.3. Problématique

La réflexion autour du projet ingénierique à mettre en œuvre a commencé avant le début de notre stage. Dans sa première version, le dispositif pédagogique est venu répondre à un questionnaire général portant sur le développement des compétences orales d'apprenants ayant, pour la plupart, l'intention de se présenter à l'examen du DELF. Les transformations du projet sont le fruit de l'analyse réflexive de notre pratique, durant

laquelle nous avons toujours questionné le rapport entre besoins des apprenants et dispositif pédagogique.

En ce sens, le moment auquel nous avons décidé de faire évoluer le dispositif initial vers un dispositif plus complet a été un moment charnière de notre stage. Nous allons ici nous arrêter sur les questions qui ont, dès lors, orienté notre action pédagogique, et qui vont désormais faire office de fil conducteur dans ce mémoire, un travail qui porte sur l'action dans sa deuxième version, dont nous venons de fixer le cadre général. On notera que le processus à l'œuvre, schématisé ci-dessous (figure 1), se rapproche du schéma cyclique proposé par Kemmis et McTaggart, et repris par Catroux dans son travail sur la recherche-action (2002).

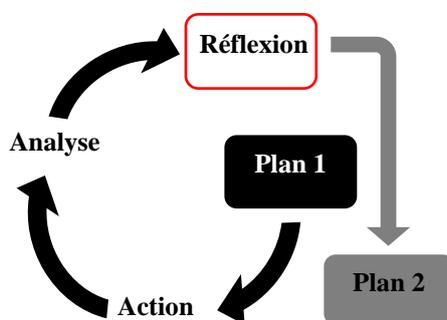


Figure 1. La dynamique de notre projet

Comme nous l'avons démontré plus haut, il était pertinent de concevoir un dispositif pédagogique visant à améliorer les pratiques du point de vue de la CO / réception audiovisuelle (RA) d'un côté et de la production orale (PO) monologuée / interaction de l'autre. Le premier plan d'action allait déjà dans ce sens, mais nous avons considéré qu'il fallait aller plus loin. Dans cette logique, nous sommes parti du postulat selon lequel le genre discursif pouvait permettre d'assurer une vraie cohérence entre la CO et la PO finale, toujours envisagée comme une interaction orale authentique. La problématique traitée dans le cadre de ce mémoire est donc : comment développer les compétences orales d'apprenants visant le niveau B2 en mobilisant une approche actionnelle centrée sur le genre ? Nous verrons par la suite pourquoi nous avons opté pour le genre discursif du débat, et comment nous avons défini la tâche finale des UD conçues : débattre sur une question polémique et actuelle.

4. La démarche méthodologique

Pour clôturer cette première partie, nous allons préciser la démarche méthodologique mise en œuvre et présenter les données qui seront analysées dans les troisième et quatrième partie du mémoire pour traiter la problématique.

4.1. Travail préparatoire : données descriptives

Dans le cadre du retour à la mise en place de l'action, nous avons d'abord procédé à l'analyse de plusieurs ressources de référence. L'objectif poursuivi consistait à identifier les savoir-faire généraux à développer de façon prioritaire pour amener les apprenants vers le niveau B2, puis de relier ces derniers à des genres textuels pouvant faciliter leur développement. Dans cette optique, nous nous sommes appuyé sur des sujets d'examen et des manuels de préparation au DELF B2 (comme *Le DELF 100% réussite B2*), des référentiels de compétences, le *CECRL*, et des manuels.

4.2. Un questionnaire pour anticiper la conception des UD

En parallèle de la réflexion sur la structure de nos séquences, nous avons également conçu un questionnaire¹¹ à destination des apprenants. Les objectifs de cet outil étaient notamment de :

- Identifier leurs attentes ;
- Connaître leurs centres d'intérêt, afin de pouvoir proposer des thématiques susceptibles d'accroître leur motivation, pour favoriser un investissement important de leur part et ainsi générer un volume d'échanges conséquent ;
- Les mobiliser dans l'élaboration des règles à respecter pour la bonne tenue des débats (dans l'optique de la tâche finale des modules) ;
- Les mobiliser dans la définition des critères de leur réussite personnelle dans un débat afin d'avoir un aperçu de leurs représentations sur le genre et de les impliquer dans l'optique d'une autoévaluation de leur performance dans le débat.

¹¹ Disponible à cette adresse :

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfPQFUIHFZ8WnGU2koVfNeVBxqwZSwav-i5cVeqj0smVivBEA/viewform>

4.3. L'évaluation de l'action

A partir du moment où l'action a été lancée sous sa deuxième forme, les mécanismes d'évaluation de ses effets se sont enclenchés. Dans l'optique de la phase 4 de la démarche de recherche-action présentée par Catroux (2002), plusieurs éléments sont ainsi à prendre en compte.

Pour mesurer les effets de l'action entreprise, les données les plus significatives correspondent logiquement aux productions finales des apprenants. Entre deux séquences, elles nous permettaient déjà de tirer des conclusions sur l'efficacité de notre dispositif, en vue d'éventuels ajustements. Pour collecter ces données, nous avons dû nous adapter au moment du confinement, qui nous a obligé à animer les séquences en ligne. Il était initialement prévu que nous procédions à un enregistrement à l'aide d'un dictaphone, mais nous avons finalement pu profiter de la fonction enregistrement du logiciel *Skype*.

Il était également prévu que les apprenants jouent un rôle explicite dans l'analyse de l'action. A l'issue des tâches finales, suite à l'autoévaluation de leur performance, ils avaient ainsi la possibilité de donner leur ressenti et de faire des remarques globales via *Google Forms*.

Il faut aussi considérer tout un ensemble de notes que nous avons prises à l'issue des séquences que nous avons animées. Elles sont venues intégrer une sorte de journal de bord, au sein duquel nous avons pu faire un certain nombre de constats. Par exemple, nous avons pu observer lors de l'expérimentation le décalage entre l'estimation de la durée de certaines activités et leur durée réelle, mettre en évidence le manque de clarté de certaines consignes, ou encore tirer des conclusions sur le degré d'autonomie des apprenants participant aux séquences. Les caractéristiques de notre plan d'action, alternant des phases de conception et d'expérimentation à travers des séquences se succédant dans le temps, nous permettaient alors d'envisager des ajustements en cours de route (voir figure 2 ci-dessous), en fonction de l'analyse de l'ensemble des données auxquelles nous venons de faire référence, mais aussi de nouvelles idées, pour optimiser les séquences, améliorer le dispositif et faire en sorte qu'il soit au plus près des caractéristiques du public.

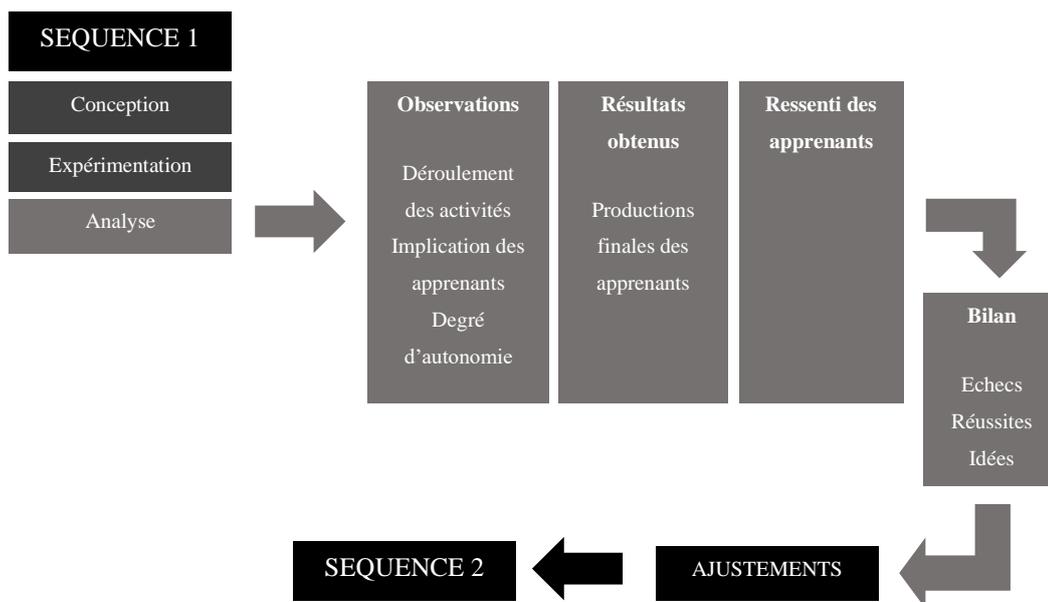


Figure 2. Des ajustements dans l'action

A l'origine, cette démarche pouvait même s'opérer à l'intérieur d'une même séquence, puisque notre intention était de tester chacune d'entre elles avec deux groupes différents d'apprenants visant le niveau B2. Par exemple, on aurait pu imaginer de tester différentes modalités pour une activité poursuivant les mêmes objectifs. Cependant, au vu des circonstances très particulières liées au confinement, nous n'avons pu tester deux fois la même séquence, la première, qu'à une seule reprise. Pour la deuxième, nous avons dû nous résoudre à rassembler des apprenants issus des deux groupes d'origine.

L'« évaluation des effets de l'action » (Catroux, 2002), s'est ainsi organisée de deux façons différentes. D'une part, dans l'action et d'autre part, après que toutes les séquences aient été conçues et testées, pour évaluer le dispositif dans sa globalité. D'abord, l'analyse plus fine des productions finales nous permettra d'avoir un regard sur l'implication des apprenants, mais aussi d'analyser la manière dont ils auront profité ou non du continuum d'activités précédant la tâche finale. La qualité des échanges constituera donc un indicateur incontournable pour l'évaluation globale du dispositif dans ce mémoire (quatrième partie). Nous avons ensuite conçu un questionnaire à destination des apprenants¹², qui fait écho à celui auquel nous avons fait référence plus haut. Il s'agissait d'impliquer les apprenants ayant participé aux deux séquences conçues et testées dans

¹² Accessible à cette adresse : https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe0NLIbH4qgggLqQA_eimYXuWikR81sQm5m5ntCXh2HLqPIJA/viewform?usp=sf_link

l'évaluation du dispositif. Les objectifs de ce questionnaire étaient de chercher à savoir si l'action avait répondu aux attentes qu'ils avaient exprimées à travers le premier, d'avoir accès à leur ressenti sur l'intérêt et l'apport de l'ensemble des séquences, et de leur permettre de faire des propositions d'amélioration. Toutefois, nous ne commenterons pas les résultats de ce questionnaire car deux apprenantes seulement ont participé aux deux séquences que nous avons animées, et seule l'une d'entre elles y a répondu (ses réponses sont disponibles en annexe 13, p.144).

En définitive, nous avons cherché à disposer d'un corpus varié pour évaluer notre action, en mobilisant des acteurs différents. Au-delà de notre propre regard, les apprenants avaient ainsi un rôle à jouer. Le concours de notre directrice de mémoire a également été important au moment de la remise en question du dispositif imaginé dans un premier temps. Nous pouvons simplement regretter de n'avoir pu profiter du regard des enseignantes de l'institution dans laquelle nous avons évolué.

Dans cette première partie, il était à notre sens important de montrer quelle dynamique avait mené à un changement d'approche, en faisant le lien avec la méthode de recherche-action. Nous voulions montrer de quelle façon le dispositif pédagogique avait évolué pour s'ajuster au public d'apprenants. L'idée centrale de ce travail, c'est bien que ceux-ci sont le point de départ du dispositif, dont nous allons désormais nous attacher à préciser les fondements théoriques.

Partie 2

-

Cadre théorique

C'est au moment où nous avons révisé le plan d'action que les assises théoriques de notre projet ingénierique se sont concrétisées. Il s'agissait alors, pour construire les séquences, de définir une suite d'activités cohérente, pour passer efficacement de la CO à la production finale. C'est bien cette idée de « suite cohérente » qui a concentré l'essentiel de nos recherches sur le plan théorique. Celles-ci ont d'abord été menées pour satisfaire un besoin de cadre méthodique pour la conception, et elles ont également largement contribué à la révision de notre plan d'action. Trois concepts interconnectés sont au centre de notre cadrage : la tâche, le genre, et l'unité didactique. Rappelons ici ce en quoi consiste la tâche finale que nous avons imaginée : participer à un débat sur une question polémique et actuelle. Nous verrons, à travers la réflexion sur l'UD, toile de fond de notre cadrage, comment cette tâche conditionne tout ce qui la précède. Nous la situerons dans la perspective actionnelle (PA), sur laquelle nous nous attarderons. Nous nous intéresserons ensuite à la question du genre, et nous verrons comment elle peut être mobilisée dans le cadre de notre dispositif pédagogique. Nous concluons cette partie théorique avec une réflexion sur l'axe de progression cognitif de l'UD, à travers la trame.

Chapitre 3. Action et unité didactique

1. L'entrée dans l'unité didactique

A partir du moment où nous concevions notre propre matériel pédagogique, nous sortions du cadre sécurisant – surtout pour un enseignant novice – offert par les méthodes. Dans ces conditions, il a fallu d'abord s'interroger sur l'ossature des séquences que nous souhaitions proposer, c'est-à-dire sur l'organisation des activités les constituant. Cette problématique, identifiée par Puren comme l'un des deux « grands problèmes structurels que l'enseignement formel des langues a constamment cherché à résoudre » (2006b : 42), c'est celle de l'unité didactique. Elle concerne

la nécessité de découper le flux du processus d'enseignement / apprentissage en des segments successifs relevant d'un même modèle de **cohérence**, alors même que l'objet de ce processus est composé de domaines multiples et hétérogènes – compréhensions / expressions écrites et orales, culture, grammaire, lexique, graphie et phonie et leurs relations – (*ibid.* : nous soulignons)

Comme l'explique Laurens (2012 : 59), qui s'appuie sur Courty (1995), « la notion d'UD [...] vise à donner un cadre à l'organisation des activités de découverte et d'appropriation de la langue pour des non francophones afin de développer leur capacité à communiquer et à agir dans cette langue ». Selon cette auteure (*ibid.*), la capacité

à « [organiser] des activités d’enseignement / apprentissage » est pour les enseignants une compétence professionnelle clé, qui renvoie principalement à trois questions : « Quel enchaînement d’activités est potentiellement propice à l’apprentissage de la langue ou d’un genre discursif ? », « Dans quelle **cohérence** doit se construire une suite d’activités et d’exercices proposés aux apprenants ? » (nous soulignons), et « Comment un cadre d’organisation des activités peut-il être adaptable dans différents contextes éducatifs ? ».

Définie sur le site du *CNRTL* comme « harmonie, rapport logique, absence de contradiction dans l’enchaînement des parties [d’un] tout »¹³, la cohérence des UD apparaît comme le premier souci dans les citations précédentes. C’était aussi le nôtre à l’heure de penser l’enchaînement des activités. Mais comment cette logique se construit ? La thématique apparaît comme un premier liant, mais cela suffit-il à la cohérence générale ?

Pour Puren (2006b : 42), c’est « l’entrée », c’est-à-dire « le domaine par lequel l’enseignant a choisi de pénétrer sur son territoire à chaque nouvelle unité didactique, celui par lequel va commencer sa séquence, et qui va ainsi donner à la fois le sens de son parcours et du sens à son parcours », qui permet de « répondre à la question de la cohérence des séquences d’enseignement », et ce « dans toutes les configurations didactiques ». Dans le même article, il analyse à travers ce concept la construction des séquences d’enseignement depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle. Ainsi, l’entrée par la grammaire est caractéristique de la méthodologie traditionnelle (jusqu’à la fin du XIX^e siècle), alors que l’entrée par le lexique est propre à la méthodologie directe (début du XX^e). La méthodologie active, à partir des années 1920, oriente l’entrée sur la culture. De mise à partir des années 60, la méthodologie audiovisuelle promeut une entrée par la communication. Selon cet auteur, l’approche communicative (1980 – 1990) se situe dans sa continuité. Enfin, avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), on entre dans les UD par l’action. La cohérence est praxéologique, c’est la perspective actionnelle.

2. La perspective actionnelle : une remise en question de la centration sur la langue

Comme le fait remarquer Puren, il n’est pas dans l’intention des auteurs du *CECRL* de promouvoir une méthodologie – c’est en tout cas ce dont leurs dires témoignent –, mais

¹³ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <https://cnrtl.fr/definition/coh%C3%A9rence//0>

« une lecture attentive du texte révèle une nette orientation vers la perspective actionnelle » (2006a : 37). Voici comment celle-ci est définie dans le *Cadre* :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (2001 : 15)

Pour Soubrié, ce texte représente un changement de paradigme, dans la mesure où il remet en question la langue comme centre de toutes les attentions. Désormais, celle-ci n'est plus « considérée comme la finalité de l'apprentissage, mais comme un moyen d'accomplir des actions, des tâches » (2008b : 2). Notons aussi qu'à travers la notion d'« [acteur social] » (2001 : 15), le *CECRL* fait un rapprochement entre les individus qui apprennent une langue en classe, et ceux qui l'utilisent en dehors.

Pour Puren, cette caractérisation de l'approche actionnelle dans le *CECRL* rompt avec l'approche communicative (AC). D'abord, elle remet en cause la simulation, « exercice de référence de l'AC [...] où l'on demande à l'apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société » (2006a : 37). Ensuite, il est « affirmé [...] que les tâches ne sont pas seulement langagières » alors que « l'AC privilégiait les tâches langagières – et parmi celles-ci les seules tâches communicatives » (*ibid.*). Et enfin,

L'agir de référence de l'AC *était un agir sur l'autre par la langue* » [...] Or, l'agir de référence annoncé dans ce texte du *CECR* est l'action sociale, c'est-à-dire *un agir avec l'autre* (par la langue ou autrement [...]), dans lequel les actes de paroles ne sont qu'un moyen. (*ibid.*)

Ainsi, les actes de parole, « [unités] de base pour la conception de séquences didactiques dans le cadre des approches communicatives » ne sont pas la finalité de l'enseignement / apprentissage ; ils sont « [situés] à l'intérieur d'actions en contexte social » (Soubrié, 2008b : 2). Voici l'exemple donné par Puren pour illustrer cette nouvelle perspective :

Ainsi, « passer une soirée chez de nouveaux amis » va certes impliquer de *se présenter*, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est *de faire connaissance*. (2006a : 37)

Pour Puren, cette nouvelle approche est à mettre en relation avec l'idéologie émergente de l'action, qui « impulse [...] dans de nombreux domaines d'activités sociales [...] une "orientation projet" » (*ibid.*).

3. La notion de tâche

3.1. La tâche actionnelle : une co-action dans un espace social

Si la notion de tâche, associée à celle d'action, est considérée comme le pilier de la PA, on a vu plus haut que Puren l'utilisait aussi dans le cadre de l'AC. Il semblerait alors que la tâche ne soit pas propre à la PA. Par conséquent, la question qui se pose est la suivante : quelle conception, idée de la tâche se rattache à la PA ? En d'autres termes, qu'est-ce qui fait la différence entre une tâche et une tâche actionnelle ? Tentons ici d'y voir plus clair. Dans la logique de la différenciation entre « agir d'usage (ou social) » et « agir d'apprentissage (ou scolaire) », Puren (2006a : 39) distingue l' « action », propre au premier, et la « tâche », propre au second. Ainsi, pour lui, la perspective actionnelle se concrétise dans la « relation entre action de référence et tâche de référence » (*ibid.*), mais l'auteur explique par ailleurs que

toutes les méthodologies ont eu leur propre perspective actionnelle : toutes se sont constituées en fonction d'un certain agir d'usage de référence [...] on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves. Dans l'AC par exemple, pour enseigner aux élèves à communiquer en société, on les fait communiquer en classe comme s'ils étaient en société. (*ibid.* : nous soulignons)

Il faut alors distinguer, parmi les différentes perspectives actionnelles, celle qui est propre au *CECRL*, qui, « pour préparer les élèves à l'action sociale », va « privilégier en classe... des actions sociales » (*ibid.*). On comprend donc qu'une tâche actionnelle correspond à une action sociale. Pour Puren (*ibid.*), le corollaire du nouveau modèle actionnel est la pédagogie de projet. Selon lui, la PA apporte en fait un renouveau seulement si la notion de tâche est associée à celle de projet, et si l'enseignement / apprentissage s'organise à partir de projets. Ceux-ci doivent être retenus « comme principe d'unité de chaque unité didactique » (2009 : 120). Il insiste par ailleurs sur la dimension collective de la tâche projet : il s'agit « de *travailler en continu* avec d'autres (de même langue maternelle ou d'autres langues maternelles) en langue étrangère » (2006a : 40). C'est ce qui l'amène à parler de « perspective co-actionnelle » (2004), considérant que celle-ci s'inscrit dans la logique de l'intégration européenne. La tâche actionnelle n'est pas seulement une action, mais une co-action « dans le sens d'[action commune] à finalité

collective » (Puren, 2002 : 7, cité par Bento, 2013 : 91). Comme l'explique par ailleurs Rosen (2009 : 489), cette idée de co-action implique « le passage [...] [d'une] *centration sur l'apprenant* [...] à une *centration sur le groupe* ».

Cette action collective s'inscrit dans un contexte social, appelé « domaine » dans le *CECRL* (2001 : 15), qui peut parfaitement être celui de la classe. Ainsi, comme le rappelle Puren, « le "domaine éducationnel" (dans lequel se situe l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures) » est considéré dans le *CECRL* « comme l'un des "secteurs de la vie sociale" » (2009 : 124), au même titre que les domaines « professionnel », « public » et « personnel » (2001 : 15). La classe est ainsi « lieu *d'action* » (Puren, 2006a : 81), et pour Puren, c'est d'ailleurs

sur [...] la classe comme lieu *d'action* que se légitime la fonction formative de la classe de langue et la mission éducative de l'enseignant de langue : on écoute les autres en classe, on ne se coupe pas la parole, on intervient pour faire avancer la réflexion collective, etc., parce que la classe est un lieu social où les comportements exigés sont les mêmes que ceux qui sont exigés en société. (*ibid.*)

C'est dans la logique de cette « mission éducative » (*ibid.*) que les objectifs généraux que nous avons fixés s'inscrivent. Nous y reviendrons dans la troisième partie du mémoire.

3.2. La tâche actionnelle : une tâche authentique

Bien que les tâches puissent se dérouler dans l'espace classe, elles visent d'après le *CECRL* à « impliquer l'apprenant dans une communication réelle » (2001 : 121). Ainsi, pour Lions-Olivieri et Liria (2009 : 283), « mettre en œuvre une approche actionnelle, c'est proposer aux apprenants des tâches ancrées dans la vie réelle ». Peut-être pourrait-on préciser : dans leur vie réelle. Dans le prolongement de cette idée – c'est l'un des dix critères donnés par Soubrié pour les définir – les tâches « [relèvent] de pratiques sociales avérées » (2008a : 3). Pour cet auteur comme pour d'autres, c'est ce qui leur donne du sens (*ibid.*).

Pensées de cette façon, les tâches impliquent, comme l'explique Puren, « un enjeu social authentique » (2002 : 7, cité par Bento, 2013 : 92), et pour lui, « c'est cette dimension [...] qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants » (*ibid.*). Ainsi, s'impliquer dans une approche

actionnelle semble revenir à s'employer à « lutter » contre la simulation. Pour Lions-Olivieri et Liria (2009 : 283), il faut ainsi « dépasser la simulation quelle qu'elle soit ».

Pour autant, celle-ci est-elle complètement à bannir ? Le *CECRL* ne va pas aussi loin, et il laisse la place à un recours à la simulation, plus ou moins globale, et aux jeux de rôles, à travers l'idée de tâche cible (2001 : 121).

[Les] tâches « cibles » « de répétition » ou « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins des apprenants hors de la classe que ce soit dans les domaines personnel ou public en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels. (*ibid.*)

Le deuxième type de tâches présenté dans le chapitre 7 du *CECRL* admet aussi un certain degré de simulation. Ce sont « les tâches pédagogiques communicatives » (*ibid.*) qui

sont fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. **Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle.** (*ibid.*: nous soulignons)

C'est d'ailleurs dans cette lignée que se situe la tâche finale que nous avons pensée, puisque le seul facteur qui « dénature » la situation est l'utilisation d'une autre langue que celle que les apprenants utiliseraient normalement pour débattre entre eux.

Ainsi, une vision « jusqu'au-boutiste » de la PA impliquerait que l'utilisation de la LC soit justifiée par l'action entreprise. En d'autres termes, il faudrait que l'action soit impossible à mener sans le levier LC. Nous pensons, pour notre part, que c'est l'option à privilégier, même si, *a priori*, ce n'est pas la solution la plus facile à mettre en place. Ceci étant dit, le numérique, et plus particulièrement le web social, offrent un terrain de jeu idéal dans cette optique. La différence faite par Puren entre « projets simulés » et « projets réels » à l'occasion de l'analyse du manuel *Rond Point 1* (2009 : 132) semble pouvoir se calquer sur celle qui est faite entre tâche cible et tâche pédagogique communicative dans le *CECRL*. Pour l'auteur, « la perspective de l'agir social amène à privilégier les projets réels » (*ibid.*).

« Tâche finale », « macro tâche », « projet », etc. : plusieurs termes ont été utilisés par divers auteurs, mais ce qu'il est fondamental de retenir, c'est que dans le cadre de la PA, la tâche finale à réaliser est « au cœur de la réflexion sur l'organisation des UD » (Laurens, 2012 : 61). Les activités sont orientées par et vers sa réalisation. Autrement dit,

elles sont toutes utiles dans l'optique de celle-ci. Dans le cadre de notre projet ingénierique, nous retiendrons la notion de tâche finale, que nous rapprochons de la notion de macro-tâche, pour le débat sur une question polémique et actuelle. Nous plaçons donc le concept de tâche finale à l'échelle de l'UD, considérant que la notion de projet renvoie à une action d'amplitude plus importante. A la suite de Guichon (2006 : 54), nous distinguons par ailleurs les macro-tâches des « micro-tâches », qui « consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue » et se rapprochent des « tâches fermées » (Louveau & Mangenot, 2006 : 45). Les « tâches ouvertes » (*ibid.*), quant à elles, impliquent forcément une production langagière, et on peut d'ailleurs concevoir qu'une tâche de cette nature ne soit qu'une passerelle vers la tâche finale, qui sera nécessairement une tâche ouverte (sans quoi la dimension sociale serait inexistante) et de préférence interactionnelle. Une UD pourra ainsi intégrer plusieurs tâches ouvertes. C'est dans cette logique que nous avons ajouté l'exposé dans l'une des UD, et c'est pourquoi nous lui avons donné dans ce travail le nom de « tâche ouverte passerelle ».

3.3. Objectif et résultat de la tâche

L'idée de la tâche actionnelle et ses implications saisies, il est nécessaire de s'arrêter sur d'autres paramètres permettant de la définir. En nous appuyant sur Puren, nous avons déjà fait allusion à l'importance d'établir un lien entre l'action et ses objectifs sociaux. Rosen, de son côté, met en relation l'objectif et le résultat de l'action : « l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible » (2009 : 489). Dans le *CECRL* (2001 : 16), on insiste d'ailleurs sur leur nature non nécessairement langagière. Comme le rappellent Mangenot et Soubrié, le résultat de la tâche « [permet] d'évaluer sa réussite » (2010 : 434). Ceux-ci montrent par ailleurs qu'il n'est pas toujours aisé de distinguer le résultat, appelé aussi « *outcome* » (*ibid.*), de la production finale, qu'Ellis appelle « *output* » (cité par Guichon, 2006 : 54).

S'il est facile par exemple, dans une tâche de type enquête policière, de faire la part entre le résultat (la résolution ou non de l'énigme) et la production finale (la rédaction par exemple du procès-verbal de l'enquête), ce n'est pas toujours le cas. C'est ce qui se passe par exemple dans une tâche élaborée dans le cadre du projet Fortice dans laquelle les apprenants sont invités à réaliser un diaporama multimédia sur Grenoble pour faire découvrir la ville aux futurs étudiants. Le diaporama est à la fois le résultat auquel les apprenants doivent parvenir et la production destinée à être évaluée. (*ibid.*)

C'est ce qui se passe également dans le cadre de notre tâche : le débat est à la fois le résultat auquel le groupe d'apprenants parvient, et la production finale.

3.4. *Les documents support*

Nous avons abordé jusqu'ici un certain nombre de critères pour caractériser la tâche et la PA (objectif social, action collective, production langagière, authenticité, etc.), mais il en existe d'autres (rôle des enseignants et des apprenants, dimension culturelle, etc.)¹⁴. Nous ferons ici un rapide commentaire sur l'un d'eux, relatif à la nature des documents support. Pour Puren (2006a : 80), « intégrer la perspective actionnelle [...] présente trois implications pratiques majeures » dont celle de « mettre les documents d'apprentissage au service de l'action (et non l'inverse) ». Soubrié précise – c'est son critère numéro 9 – que, dans la PA, « les documents d'appui sont authentiques et utilisés comme des ressources » (2008a : 6). Voici comment Abe et al. (1979 : 2) définissent les documents authentiques : « on peut définir le document authentique, de façon négative, comme *tout document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde*. En termes positifs, c'est un énoncé produit dans une situation réelle de communication »

Comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, la caractérisation de la tâche et de la PA n'est pas chose aisée. La littérature disponible à ce sujet montre en effet que les interprétations sont variées chez les didacticiens¹⁵. Ce qui est indéniable, c'est que dans un premier temps, il est important de pouvoir comprendre ce qu'est, fondamentalement, une tâche actionnelle. Nous avons tenté d'en présenter les principales caractéristiques, en ne perdant pas de vue le projet ingénierique que nous avons mis en œuvre. Il s'agissait de pouvoir situer notre action dans ce panorama. La tâche finale du débat a été définie à partir de l'analyse des besoins des apprenants, et en premier lieu, la nécessité de mettre en place des échanges authentiques. En ce sens, nous avons bien cherché à « dépasser la simulation » (Lions-Olivieri & Liria, 2009 : 283). Cette tâche a été pensée comme la pierre angulaire de l'UD, et elle prend la forme d'un genre. Par conséquent, la cohésion de nos UD va s'appuyer sur deux piliers qui sont interconnectés : l'action, et le genre du débat. Nous nous sommes intéressés au premier dans ce chapitre. Voyons désormais comment nous pouvons mobiliser la notion de genre.

¹⁴ Pour un tour d'horizon complet, cet article de Soubrié nous a semblé approprié : *Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR* (2008b).

¹⁵ A cet égard, l'article *Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France*, écrit par Bento (2013) a permis une lecture synthétique.

Chapitre 4. Genre et unité didactique

1. Genre et perspective actionnelle

1.1. La notion de genre

Comme beaucoup d'auteurs, Claudel et Laurens (2016) rappellent que les travaux de Bakhtine sont précurseurs de l'approche par les genres discursifs. Selon cet auteur, en effet :

[...] les formes de la langue et les formes des types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue [...]. Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). (Bakhtine, 1984 : 285, cité par Claudel & Laurens, 2016 : 2)

L'hypothèse sous-jacente est que « l'expérience immédiate du langage [se fait] à travers les genres discursifs » (*ibid.*).

Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre, et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole, dévidera ses différenciations. Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible (Bakhtine 1979 : 285, cité par Branca-Rosoff, 2007 : 117).

La définition des genres donnée par Beacco (2013 : 190) se situe dans cette lignée. Pour lui, ce sont des « filtres à travers lesquels les locuteurs appréhendent la communication verbale ». Nous retiendrons, pour aller plus loin, la définition donnée par Chartrand (2015 : 3), qui définit le genre comme « **un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps.** »

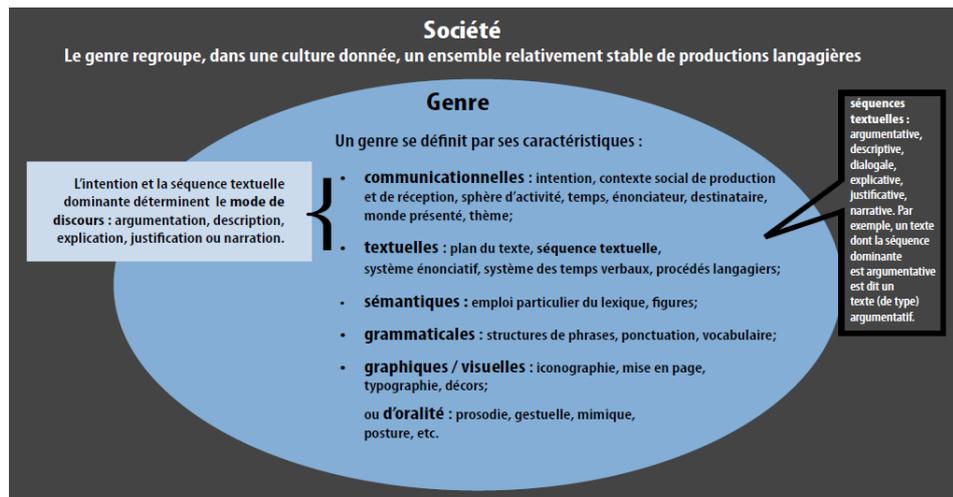


Figure 3. Le genre (Chartrand et al., 2015 : 10)

Comme le dit cette même auteure, « le concept de genre [...] entre en relation, dans un rapport de complémentarité ou d'opposition ou encore de filiation, avec beaucoup d'autres concepts dont ceux de **discours***, de **texte**, de **type de textes** et de **séquence textuelle***. » (*ibid.*) Nous nous alignons sur les définitions de ces concepts proposées dans l'ouvrage auquel participe Chartrand (voir glossaire en annexe 1 : p.90). Nous faisons donc la distinction entre genre de discours et type de texte, alors qu'elle n'existe pas dans le *CECRL*, comme le rappelle notamment Laurens (2013 : 146).

A propos des notions de « genre » et de « type » de texte, il est habituel en didactique du FLE, à la suite des travaux en analyse de discours et en grammaire de textes, de distinguer les genres discursifs spécifiques (tels le fait-divers, l'annonce immobilière, la recette de cuisine, le poème, etc.) des types textuels plus généraux qui peuvent les constituer (informatif, explicatif, argumentatif, narratif, etc.) (Peytard & Moirand 1992). Mais le *CECRL* ne garde pas cette distinction. Il tient le texte pour « toute séquence discursive orale ou écrite » (2001 : 75), et propose des listes de « genres et types de textes » où les entrées sont les genres discursifs classiques (*ibid.* : 76). Par ailleurs, il pose que chaque texte recouvre une macro-fonction qui renvoie aux types textuels habituels (*ibid.* : 98).

1.2. Genre et culture

On notera par ailleurs, dans la proposition de définition du genre faite par Chartrand, le lien qui est fait entre genre et culture. Pour Beacco (2013 : 190), les genres sont « propres à une communauté de communication donnée », et chaque locuteur possède un répertoire individuel, qui n'inclut pas tous les genres de discours. Ainsi, les répertoires varient d'un individu à l'autre, même si, pour l'auteur :

on peut considérer qu'une forme minimale commune de répertoire est constituée par la maîtrise de genres oraux interactifs (conversations de service, dispute, conversation à bâtons rompus...) ou non interactifs (anecdote), de certains genres écrits (lettres et messages personnels) et de

genres surtout reconnus, car fréquentés dans les médias écrits (faits divers) ou audiovisuels (journal télévisé, interview). (*ibid.*)

Beacco explique que « [l']expérience générique est largement partagée dans une même communauté de communication » (*ibid.*), mais aussi que « certains genres n'ont pas d'équivalent d'une langue à l'autre ou encore ils ne coïncident que partiellement ou superficiellement » (2013 : 192). Dans ces conditions, « apprendre une langue revient en fait à gérer le dépaysement discursif » (*ibid.*).

Le genre du débat étant très présent dans les médias, la représentation qui en découle est, on peut le supposer, sensiblement la même au sein des communautés francophone et hispanophone. Notre propos n'est donc pas de combler un *gap* au niveau discursif, mais plutôt de profiter de la latitude énonciative (Beacco, 2013 : 195) permise par le genre discursif du débat dans l'optique de la conversation authentique, à laquelle nous aspirions dès le départ. En outre, pour Claudel et Laurens (2016 : 7),

le recours à des genres circulant dans la langue/culture source constitue un facilitateur pour l'apprenant : le document offre un degré d'anticipation élevé sur la situation d'énonciation et la possibilité d'hypothèses prévisibles sur sa visée pragmatique ; de la sorte, son appréhension s'en voit simplifiée.

L'expérience de l'apprenant en tant que locuteur natif favorise la mise en œuvre de stratégies permettant l'accès au sens et le transfert de ces stratégies en langue étrangère. Elle réduit également l'appréhension que tout enseignement/apprentissage peut engendrer, la démarche reposant sur du familier.

1.3. Le genre, interface des pratiques sociales

D'après Soubrié (2008b : 2), en plus de souligner que la langue n'est plus une fin mais un moyen d'action, le *CECRL*, dans sa manière de caractériser la PA, ouvre la porte à une approche centrée sur le genre, et permet de dépasser la norme à partir de laquelle on « [juge] de l'acceptabilité d'un énoncé ». Ainsi,

Il n'est plus seulement question, pour un acte de parole donné, de savoir sélectionner la réalisation linguistique appropriée à la situation de communication, mais de connaître également, sur un plan plus global, les contraintes thématiques, stylistiques et structurelles liées aux différents domaines de l'activité humaine, c'est-à-dire ce que l'on appelle les genres. (*ibid.*)

Pour l'auteur, les genres discursifs « se situent à l'interface des pratiques sociales et du langagier et s'inscrivent dès lors pleinement dans la perspective praxéologique du cadre » (*ibid.*).

Il semble alors que l'entrée par les genres soit compatible avec l'entrée par l'action. Comme l'explique Bento (2013 : 93), cette idée est également soutenue par Richer, pour qui « [la] notion des genres de discours doit être resituée dans un contexte plus large, pas uniquement textuel mais également actionnel où il y a primauté du sens sur la forme et où il y a un dépassement de la dimension langagière ». Dans notre cas, ce dépassement s'opère à travers la poursuite d'objectifs généraux. Nous y reviendrons dans la troisième partie.

2. La mobilisation du genre dans l'enseignement / apprentissage du FLE

2.1. L'entrée par le genre : plusieurs possibilités

Voyons à présent ce qu'implique une approche centrée sur le genre dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Comme l'expliquent Claudel et Laurens (2016 : 5), « la théorie des genres est l'une des sources à la base de la détermination des savoirs et des savoir-faire langagiers ciblés dans le cadre d'une approche communicative/actionnelle ». A travers cette approche, c'est donc sur le genre de discours que l'on va s'appuyer pour spécifier les contenus d'enseignement (Beacco, 2013 : 195). Pour Claudel et Laurens (2016 : 7-8),

Mobiliser un genre implique de prendre appui sur les unités linguistiques (morphologique, syntaxique, sémantique, etc.) les plus fréquemment rencontrées dans les supports. A moins que cette entrée par les faits de langue ne soit délaissée au profit d'un accès aux documents par la visée communicative, les actes de langage, les séquences textuelles, les opérations discursives, les phénomènes culturels, les tâches.

Ainsi, selon ces dernières (2016 : 10), qui s'appuient sur les outils de l'analyse du discours, la voie d'entrée par le genre n'est pas unique.

Tout en s'appuyant sur le genre, le point de départ du formateur peut être linguistique, pragmatique, culturel, etc. en fonction des objectifs fixés eu égard aux besoins des apprenants, de l'intérêt thématique du document, du niveau du public, de sa progression, de la compétence à travailler (oral vs écrit ; compréhension vs expression) ou encore, de la tâche envisagée.

2.2. Un input marqué par le genre

Si le genre peut être appréhendé sous plusieurs angles, qui recoupent globalement les différents paramètres exposés par Chartrand (voir figure 3), l'accès à ce dernier se fait par l'intermédiaire des documents authentiques. C'est en effet à partir de ceux-ci que l'on va déterminer les objets d'enseignement (Claudel & Laurens, 2016 : 10), en se basant sur

la « connaissance acquise du fonctionnement d'un genre » (Claudel & Laurens, 2016 : 9) et les besoins des apprenants. Ainsi,

En FLE, la délimitation des contenus à enseigner en objets d'enseignement croise trois spécificités [...] : l'absence de programme prédéfini, l'appui sur l'analyse des besoins des apprenants et la didactisation de documents authentiques.

Il se dégage de ces orientations la nécessaire caractérisation de l'apprenant. Aussi les préoccupations des didacticiens ont-elles été d'accorder les contenus de leur formation au plus près des besoins de ce dernier. (Claudel & Laurens, 2016 : 10)

Comme nous le verrons par la suite, c'est bien dans cette logique que nous nous inscrivons. Un travail à partir du genre du débat nous permettait en effet de répondre aux besoins du public cible. Par ailleurs, dans notre cas, c'est un document authentique, audiovisuel, qui constituait le point de départ de l'UD.

Le genre du débat a été choisi aussi parce qu'il pouvait donner lieu à une tâche finale communicative. En ce sens, le document support de départ constitue un enjeu central, dans la mesure où il va agir comme exemple de la production attendue, au moins partiellement : « la prise en compte des genres permet [...] d'exposer l'apprenant à des modèles interactionnels et scripturaux sur lesquels il va pouvoir s'appuyer pour élaborer ses écrits ou ses échanges oraux » (Claudel, 2017 : 25). Il y a donc un alignement, au moins partiel, entre la réception et la production.

C'est la « stratégie du modèle », prônée par Beacco (2007 : 230). Elle se fonde

sur la compréhension réflexive d'un (ou de plusieurs) texte(s) appartenant à un genre de discours déterminé, pour conduire à la production progressive d'un texte qui s'approprie, en phases successives de mises au point, un nombre de plus en plus important de caractéristiques structurelles et linguistiques définissant le genre

Claudel (2017 : 25) explique par ailleurs que « la réflexion repose, non pas sur le fonctionnement d'un exemplaire unique, mais sur des mécanismes appartenant à un ensemble plus vaste de documents qui pourront être traités à des moments et/ou à des niveaux différents de la formation. » Ces considérations sont intéressantes dans la mesure où elles ouvrent la porte à une progression d'une UD à l'autre. On peut ainsi envisager que le travail sur le genre du débat se complète, au fur et à mesure des textes apprivoisés dans les différentes UD. On travaillera ainsi sur des « caractéristiques structurelles et linguistiques définissant le genre » (Beacco, 2007 : 230) différentes, ou alors on approfondira le travail sur tel ou tel élément, selon une logique spiralaire. Pour Beacco

(2013 : 195), on gagne d'ailleurs à confronter les apprenants à « un éventail d'échantillons de textes-cible, extraits de la circulation sociale des textes (et non créés *ad hoc* pour l'enseignement) qui en manifestent concrètement la variabilité » pour éviter de « rendre les apprentissages purement imitatifs. » On notera ici que pour cet auteur,

Donner aux genres de discours une fonction organisatrice déterminante pour la spécification des contenus d'enseignement (auxquels sont subordonnées les autres composantes : lexicale, morphosyntaxe, contenus...) ne constitue que la forme la plus détaillée de l'approche par compétences (réception orale, écrite, interaction orale...), puisque que tout genre entre dans l'une de ces catégories larges, nommées *activités* dans le *Cadre*. (*ibid.*)

Chapitre 5. La trame repère

1. *Trois temps forts et un thème*

Nous avons défini pour notre UD un point de départ : un document audiovisuel authentique, et une cible : une tâche finale communicative. Ces deux temps entretiennent un lien étroit par l'intermédiaire du genre, même si, comme nous le verrons par la suite, la production attendue (à moins que l'on envisage un jeu de rôle, mais ce n'était pas l'option privilégiée) n'avait pas vocation à reproduire strictement le genre traité en réception. La cohérence de l'UD est donc garantie par ce qu'on définira comme une action marquée par le genre et thématisée. Il était important de mettre en lumière cette logique générale, mais qu'en est-il des activités à mettre en place de la réception à la production finale ? Comment garantir la cohérence cognitive dans l'enchaînement des activités ? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyerons essentiellement sur les travaux de Laurens relatifs à l'UD, qui ont constitué pour nous une référence incontournable. Après avoir clarifié notre double entrée (action-genre) dans l'UD, nous allons donc maintenant revenir sur son ossature.

Dans le chapitre 2 de sa thèse, Laurens effectue un long « survol historique de la notion d'unité didactique » depuis les années 60 (2013 : 133). Elle conclut que ce travail

a permis de montrer la pérennité du recours à une articulation des activités d'enseignement/apprentissage en didactique du FLE depuis une cinquantaine d'années, jusqu'à la configuration didactique communicative/actionnelle actuelle, alliant **des activités langagières de compréhension, de traitement de la langue et de production.** (*ibid.* : nous soulignons)

Trois temps forts sont ainsi considérés. On les retrouve dans la définition donnée par l'auteur de l'UD :

L'unité didactique est un cadre méthodique qui organise les différentes activités de la classe, de manière cohérente, du point de vue des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce cadre méthodique peut être représenté sous la forme d'un fil conducteur qui propose l'enchaînement des activités suivant une logique communicative et cognitive, allant des activités de compréhension aux activités d'expression, en passant par un travail sur la langue, dans le cadre d'une situation ou d'un thème donné. (Laurens, 2003 : 72, cité par Laurens, 2012 : 66)

On notera dans cette définition de l'UD que les différentes activités sont situées « dans le cadre d'une situation ou d'un thème donné » (*ibid.*). Ainsi, la cohérence praxéologique s'articule avec la cohérence thématique. Dans ces conditions, le rôle du document support est décidément central. Il n'est pas seulement un moyen d'introduire des

actes de parole (ou autres) propres au genre appréhendé, mais aussi un vecteur du sujet abordé dans l'UD.

2. Une logique cognitive

Laurens (2012 : 66) explique par ailleurs :

Dans la définition de l'UD, on comprend que la cohérence de l'organisation des activités s'inscrit dans une vision « chrono-logique » de l'apprentissage (Courtillon 2003 : 52), qui met au premier plan l'hypothèse qu'« il y a un avant et un après dans l'ordre des opérations par lesquelles on acquiert la pratique d'une langue » (Courtillon 2003 : 52).

Le cadre méthodique de l'UD s'inscrit donc dans une logique cognitive, le but étant de proposer un enchaînement qui puisse faciliter l'appropriation des contenus langagiers par les apprenants. La réflexion autour des aspects cognitifs a abouti chez Laurens à la proposition d'une modélisation de l'UD, par l'intermédiaire d'une trame méthodique repère (TMR), divisée en plusieurs étapes. La voici :

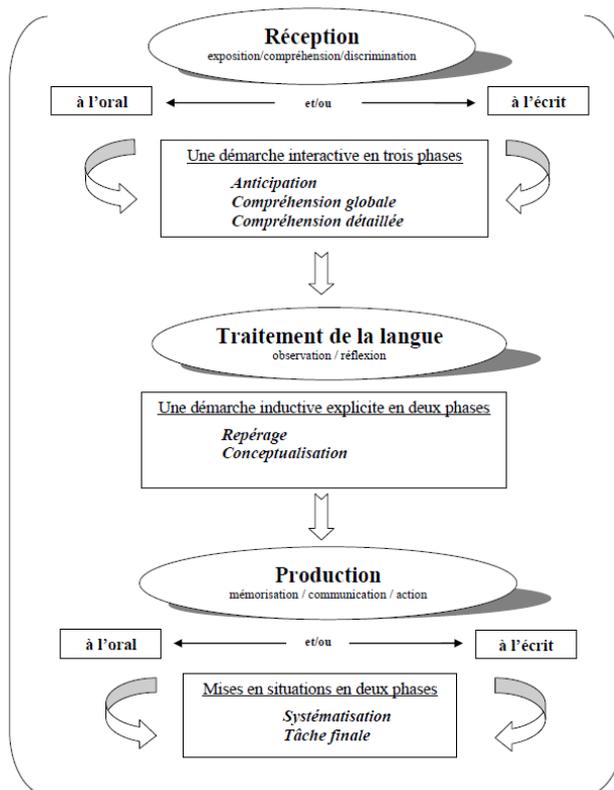


Figure 4. Schéma modélisant de l'UD (Laurens, 2003 : 77, repris par Laurens, 2012)

Cette trame comprend donc trois étapes principales : la réception, le traitement de la langue et la production, qui se déclinent en plusieurs phases. Nous allons faire un tour

rapide des caractéristiques de chacune d'entre elles¹⁶, et c'est dans la troisième partie de ce mémoire que nous verrons comment elles se sont concrétisées dans les UD conçues.

2.1. L'étape de réception

Au cours de la première étape, la réception, les apprenants sont exposés à des documents qui sont

donnés à comprendre aux apprenants à travers une série d'activités permettant de construire la réception des échantillons de langue/discours, depuis l'émission d'hypothèses (anticipation) jusqu'aux détails de la composition des documents et des éléments d'informations pertinents (compréhension détaillée), en passant par le repérage des paramètres de la situation de communication (compréhension globale). (Laurens, 2013 : 166)

Laurens insiste par ailleurs sur la nécessité de s'appuyer sur « des techniques d'écoute et de lecture qui mettent les apprenants dans une posture active de réception » (2012 : 65).

En nous appuyant sur un article rédigé par Lemeunier (2012) qui concerne l'élaboration d'une unité didactique à partir d'un document authentique, nous avons introduit avant l'étape de réception l'étape de « sensibilisation ». L'objectif de cette dernière est d'amorcer l'UD :

A partir d'un document iconographique, d'un bruit, d'un geste, d'une question, d'un mot, d'un dessin, d'une photo, d'un objet..., on va stimuler la curiosité et la mémoire des apprenants afin de provoquer l'émergence de connaissances latentes et d'idées nouvelles, de déclencher le désir d'en savoir plus. Cette étape permettra par ailleurs de faire le point sur les connaissances des apprenants.

2.2. Le traitement de la langue

La deuxième étape, correspondant au traitement de la langue, est quant à elle divisée en deux phases : repérage, et conceptualisation. Ces dernières « s'inscrivent dans une démarche inductive explicite » (Laurens, 2013 : 169).

On y trouve dans cette étape « des activités de type "méta" de réflexion sur le fonctionnement des faits langagiers étudiés, où les apprenants sont invités à formuler des règles » (Laurens, 2012 : 65). Evidemment, cette étape est à mettre en relation avec l'analyse préalable du document support, sur laquelle on s'appuiera pour repérer des traits

¹⁶ Pour plus de précisions, il est intéressant de se référer aux explications approfondies faites par Laurens dans son travail de 2013 (pp. 166 à 175), ainsi qu'au tableau synthétique proposé par l'auteure dans son article de 2012.

saillants, en relation avec le genre et dans l'optique de la tâche finale. Dans cette optique, on signalera « la grille utilisée pour l'analyse pré-pédagogique des textes » (2013 : 148), présentée par Laurens, pour « la délimitation des savoirs et savoir-faire langagiers » (*ibid.*). Cette analyse est évidemment à envisager à travers le prisme du genre du débat, à partir duquel on déterminera les objets d'enseignement (Claudel & Laurens, 2016).

2.3. L'étape de production

La troisième étape, de production, est, elle aussi, divisée en deux phases : systématisation, et tâche finale. En ce qui concerne la première, « [son] propos est d'amener les apprenants à automatiser, fixer, s'approprier des éléments langagiers, des manières de dire et d'écrire » (Laurens, 2012 : 65).

Il s'agit pour les apprenants de « se muscler » sur le plan des savoirs et des savoir faire langagiers en maniant les structures langagières et les régularités discursives préalablement comprises, repérées et conceptualisées, dans le cadre de micro tâches de production ciblées et relativement guidées, orales comme écrites. (Laurens, 2013 : 172)

Quant à la dernière phase, celle de la tâche finale, elle

[doit] permettre aux apprenants de réinvestir les faits langagiers découverts, compris, discutés, mémorisés dans les phases et ateliers antérieurs, de manière adéquate [...] pour être à même de mener ou de prendre part à la réalisation d'un genre discursif oral (comme le débat ou l'exposé). (Laurens, 2012 : 65)

L'auteure insiste par ailleurs sur la dimension interactive inhérente à toutes les phases de travail : « les temps de mise en commun, de corrections, d'évaluations [...] sont nourris des échanges et des discussions entre apprenants et avec l'enseignant » (*ibid.*).

Nous avons présenté, dans cette deuxième partie, les fondements théoriques de notre dispositif pédagogique. La clé de voute de celui-ci est une tâche finale, placée sous le signe du genre discursif du débat, que nous avons délimitée en fonction des caractéristiques du public. C'est cette tâche, envisagée à travers une interaction comme une co-action, qui donne du sens au parcours entrepris, dans une logique cognitive, de la réception à la production.

Partie 3

-

Mise en œuvre du projet

Dans cette troisième partie, nous allons dans un premier temps présenter la démarche ingénierique qui nous a amené à nous centrer sur le genre du débat. Nous justifierons ce choix à partir des besoins des apprenants en termes de compétences communicatives langagières, mais aussi en mettant en avant les aspects sociaux du processus actionnel mis en place dans les deux UD que nous avons pu testées. Nous reviendrons dans un second temps sur les choix pédagogiques effectués lors de la conception et l'animation de ces UD pour développer les compétences orales des apprenants.

Chapitre 6. Le choix du débat

1. L'argumentation, un enjeu central au niveau B2

La consultation de sujets du DELF B2¹⁷, et plus particulièrement des parties « Compréhension orale » et « Production orale », ainsi que d'ouvrages orientés vers la préparation à cet examen nous a permis de nous rendre compte que l'expression du point de vue y occupait une place centrale. Ainsi, dans la partie « compréhension de l'oral », composée de deux exercices, on met clairement l'accent sur la capacité à percevoir le point de vue des différents locuteurs. Dans l'exercice 2, il s'agit notamment de cerner la position des interlocuteurs dans une interaction, un constat très intéressant pour nous, puisque nous avons la volonté d'amener les apprenants vers une conversation authentique, et que, par conséquent, il était plus cohérent d'envisager l'utilisation de documents support caractérisés par l'interaction plutôt que par des productions plus monologuées. De même, dans la partie « Production orale » de l'examen, on attend du candidat qu'il défende un point de vue, dans un premier temps via une production monologuée, et dans un second temps au cours d'une interaction, définie comme « un débat avec l'examineur ». L'appréhension du DELF B2 nous a alors permis de tirer plusieurs enseignements. Premièrement, l'argumentation est au centre des préoccupations. Deuxièmement, l'expression du point de vue dans l'interaction occupe une position centrale. Et troisièmement, le genre du débat revient en réception et en production.

Après avoir effectué ce travail à partir des caractéristiques de l'examen, nous nous sommes penché sur différents référentiels élaborés à partir du *CECRL*. *L'inventaire*

¹⁷ Ils sont disponibles sur le site de *France Education International*, à cette adresse : <https://www.ciep.fr/exemples-sujets-b2-tp>

linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL, ainsi que le *référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du cadre européen commun*, nous ont ainsi permis d'approfondir le travail entamé avec l'analyse de l'examen. Les savoir-faire généraux pour le niveau B2 recensés dans le référentiel conçu pour l'*Alliance Française* (2008 : 94) montrent bien que l'argumentation, et plus particulièrement l'argumentation dans l'interaction, constituent des enjeux essentiels à ce niveau. Il est notamment indiqué :

à l'issue du niveau B2, l'apprenant doit être capable de :

- rendre compte de ses opinions et les défendre au cours d'une discussion en apportant les explications appropriées, des arguments, des commentaires
- construire une argumentation logique [...]
- développer une argumentation en défendant ou en attaquant un point de vue donné

Voici, en outre, la description globale retenue pour le niveau B2 dans le *CECRL* (2001 : 25) On y remarquera la mention « peut [...] émettre un avis sur un sujet d'actualité » :

Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

2. Le débat, un intérêt langagier et social

2.1. Un genre oral, interactif et à dominante argumentative

Le constat sur la place de l'argumentation dans l'interaction établi, il s'agissait ensuite d'envisager un genre discursif permettant de développer cette compétence, tout en maintenant le cap de la conversation authentique. Rappelons qu'au sein du dispositif pensé dans un premier temps, aucun travail sur la langue n'était prévu, et seule la thématique rapprochait le document support de départ et l'interaction informelle correspondant à la production finale des apprenants. Pour le compléter, il nous était donc apparu indispensable de renforcer le lien entre la production finale des apprenants et le document support de départ. Autrement dit, si la production finale des apprenants correspondait à une interaction, alors le document support de départ devait correspondre à une interaction.

L'étude du contenu de l'examen et des référentiels nous a ainsi amené à nous orienter sur une interaction de type argumentative, tant en réception qu'en production. En effet, s'il est vrai que nous aurions pu proposer des discussions de type argumentatif à partir de documents à visée plutôt informative, les documents appréhendés n'auraient pas permis un travail sur la langue transférable en production.

Le genre du débat, dont on a constaté plus haut l'importance dans les épreuves de CO et PO du DELF, est alors apparu comme un choix judicieux à bien des égards. Il s'agit en effet d'un genre oral, interactif et à dominante argumentative¹⁸, qui s'ajuste aux habitudes sociales (tant en réception qu'en production) du public concerné par notre intervention. De la même manière qu'en France, le débat est en effet très présent dans le paysage médiatique espagnol et les apprenants sont souvent intéressés par les discussions autour de thématiques actuelles et polémiques. Ainsi, la tâche finale des UD (débattre sur une question polémique et actuelle) coïncide avec une pratique sociale avérée et son format permet d'atteindre l'objectif d'authenticité dans la conversation. L'idée de débat recouvre cependant des réalités relativement variées. Autrement dit, il en existe différents types. Dès lors, il convenait de se poser cette question : quel type de débat s'ajuste le mieux aux besoins des apprenants en réception et en production ?

2.2. Un fort potentiel social

En réception, notre volonté de proposer des documents audiovisuels authentiques nous conduisait inévitablement à envisager un type de débat issu du monde médiatique. C'est à partir de cette expérience dans les médias que Valentim et Pinto cernent le « débat d'idées » (2012 : 3).

Pour la majorité des gens, le genre *débat d'idées* est propre à la télévision (au moins, c'est le modèle prototypique que nous avons tous). Les gens sont invités à intervenir sur le plateau (experts, personnalités du monde social et économique ou des personnes anonymes) et leur parole est influée par le dispositif médiatique qui les entoure : le choix des mots utilisés par les invités pour répondre aux questions de l'interviewer ou de l'animateur, la façon dont ils sont montrés. En effet, le débat doit être le plus spectaculaire possible, comme ce dispositif l'impose. Ainsi, c'est cette espèce de modèle qui nous permet d'avoir une *représentation* de ce que c'est un *débat*.

¹⁸ C'est à partir de cette caractéristique que les auteurs de *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* différencient le genre du débat de celui de la table ronde, considéré comme un genre à dominante justificative. Nous proposons en annexe 2 (p.91) un extrait de cet ouvrage, dans lequel les caractéristiques du genre débat sont présentées.

Les deux auteurs relaient par ailleurs les recommandations faites par Dolz, Schneuwly et De Pietro, pour qui ce modèle n'est pas forcément pertinent pour la salle de classe. Dans le cadre des UD que nous avons conçues, ce positionnement renvoie en fait à la question suivante : faut-il calquer les attentes en production sur les caractéristiques du débat traité en réception ? Dans cette optique, Dupont et Panissal (2015 : 29) rappellent : « Dolz et Schneuwly (1998, p. 71) soulignent que la scolarisation des genres oraux suscite inévitablement leur transformation ». Ces deux auteurs précisent :

Le genre du débat, présent massivement dans les programmes scolaires de l'école primaire au lycée depuis une dizaine d'années, a été choisi pour construire un premier modèle didactique de genre. Sa caractérisation a été effectuée en deux temps, d'abord en fonction des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) comme une « discussion sur une question controversée », puis comme variante scolaire, comme une forme de « débat dans lequel un modérateur gère et structure le déroulement, en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en facilitant les échanges entre eux, en essayant éventuellement d'arbitrer les conflits et de concilier les positions opposées » (De Piéto, Erard, & Kaneman-Pougatch, 1996/1997). (*ibid.*)

Cette caractérisation du genre scolaire du débat correspond globalement à ce que nous avons visé en production dans la classe de LE. La controverse est toujours présente, mais elle est régulée à d'autres fins. La proposition du « débat sur une question socialement vive » (QSV) faite par Dupont et Panissal (2015), dont nous nous rapprochons, se situe dans sa continuité. Selon Bérard et al. (2016 : 3) : « les QSV sont essentiellement des controverses socio-scientifiques qui se définissent par le fait qu'elles sont vives dans leur champ de référence et dans la société, c'est-à-dire qu'elles suscitent des débats ».

Dupont et Panissal (2015 : 30) expliquent que dans ce type de débat, on « neutralise les effets de prise de pouvoir sur les opinions entre interlocuteurs en faveur d'une cohésion de groupe et d'exploration des controverses (Simonneaux, Panissal, & Brossais, 2013) ». En outre, les objets du débat QSV sont « des savoirs de références interdisciplinaires, en évolution » et ses motivations sont citoyennes : « mobiliser des systèmes de valeurs et des choix socio-éthiques ou politiques en considérant le développement d'un esprit critique » (*ibid.*).

Ainsi, dans la mesure où nous nous situons (en production) dans la lignée du débat sur QSV, la tâche finale présente un enjeu social, qui est à mettre en relation avec des objectifs sociaux. A travers une interaction, impliquant la construction commune d'un objet de sens en LC, il s'agit d'abord d'apprendre ensemble sur un sujet de société.

Comme le disent Dupont et Panissal (2015 : 41), « dans tout débat, il y a bien [...] une construction conjointe des savoirs ». Un autre objectif social est la sensibilisation à une certaine « éthique de la communication » (Eveleigh & Tozzi, 2002) : il s'agit d'adopter une attitude de débat, de développer des habiletés sociales permettant d'aller vers l'apprentissage coopératif. Enfin, à travers le débat, et ce qu'il implique en amont en termes d'investigation, il est également question de développer la pensée critique. Dans ces conditions, on a bien affaire à une « action collective à finalité collective », c'est-à-dire une « action sociale » (Puren, 2006a : 38), même si cette action reste dans le cadre de la classe. Nous nous situons donc pleinement dans la perspective co-actionnelle, qui « met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions ». (Puren, 2004 : 20).

En ce sens, et cela est à notre avis fondamental, un travail autour du genre du débat permettait donc de développer, en plus des compétences communicatives langagières, des compétences générales (CECRL, 2001 : 82-86), qui donnent au débat toute sa mesure d'action sociale. Les objectifs sociaux que nous venons d'énumérer s'inscrivent ainsi dans différentes sphères :

- Celle du « savoir-être » (CECRL, 2001 : 17)

D'autant plus si on les catégorise comme relevant des compétences générales individuelles et donc comme, d'une part, constitutifs aussi des capacités de l'acteur social et comme, d'autre part, acquérables ou modifiables dans l'usage et l'apprentissage mêmes (par exemple, d'une ou de plusieurs langues), **la formation à ces manières d'être peut devenir un objectif.** (*ibid.* : nous soulignons) ;

- Celle du « savoir » (CECRL, 2001 : 82), on favorisera d'ailleurs un dialogue sur des questions telles que l'écologie ou l'égalité hommes – femmes ;
- Et celle du « savoir-apprendre », notamment les « aptitudes heuristiques » (CECRL, 2001 : 86), puisqu'il s'agit de « développer une culture de recherche » (Eveleigh & Tozzi, 2002), c'est-à-dire la capacité à s'informer pour construire une argumentation réfléchie. En ce sens, les documents appréhendés en réception jouent un rôle important.

En outre, replacer ces objectifs citoyens dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères nous paraît être un enjeu de taille, et, comme Dupont et Panissal (2015 : 30) le montrent, le débat semble être un exercice particulièrement pertinent dans cette optique.

Le débat est le fondement de la démocratie. En effet, « le débat naît du différend, du désaccord, du conflit : c'est une des bases de la politique » (Giral & Legardez, 2011, p. 114). Le débat contribue à la rationalisation de la société, c'est-à-dire permet de construire une réflexion dans le discours et l'argumentation, de fonder l'intercompréhension et le consensus.

2.3. Un alignement partiel, mais un travail sur la langue transférable

A la question « faut-il calquer les attentes en production sur les caractéristiques du débat traité en réception ? », on répondra donc que non, et on fera bien attention à dissocier le genre de débat appréhendé en réception, de celui envisagé en production. Le document appréhendé en réception correspond à un genre interactif oral circulant dans les médias (dans lequel deux personnes ou plus s'opposent et sont accompagnées d'une journaliste qui alimente le débat) alors que la production finale des apprenants est à rattacher à un genre nécessairement distinct, situé dans la lignée du débat sur QSV, dans lequel on s'oppose mais on enrichit mutuellement ses connaissances. La volonté de reproduire le genre traité en réception aurait d'ailleurs pu être problématique du point de vue de l'authenticité du débat entre apprenants.

En termes de genre, l'alignement réception-production (figure 5) est donc partiel, mais il permet tout de même un travail pragmatique transférable. La dimension « modèle » des débats appréhendés en réception n'est pas remise en cause : les actes de parole liés à l'argumentation en opposition sont potentiellement transversaux. La co-production finale des apprenants correspond donc à une actualisation, dans l'espace classe, du genre médiatique appréhendé en réception.

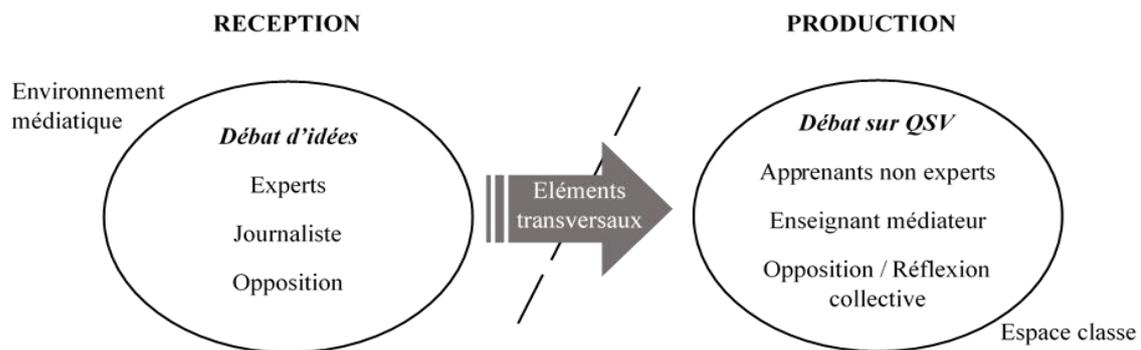


Figure 5. Une actualisation du genre médiatique

En définitive, le choix du débat, genre interactif oral, apparaissait donc cohérent autant sur le plan langagier que sur le plan actionnel. Nous reprenons dans le tableau 1 ci-dessous les objectifs prioritaires qui lui sont associés, et nous considérerons également dans le chapitre suivant la démarche entreprise pour atteindre des objectifs linguistique

(domaines lexical et phonétique), sociolinguistique (oralité, registre) ou encore discursifs (structuration des interventions).

Tableau 1. Les fondations du dispositif pédagogique

Les objectifs globaux du dispositif pédagogique DEVELOPPER LES COMPETENCES ORALES DES APPRENANTS (Préparer les apprenants à la partie orale de l'examen)	
Le moyen retenu Impliquer les apprenants dans une action collective ayant un enjeu social : le débat	
Objectifs généraux	Objectifs langagiers
Développer le savoir-faire des apprenants en termes de CO / RA (à partir d'un document audiovisuel authentique marqué par le genre du débat) Connaître les enjeux d'un sujet de société actuel Adopter un esprit critique Adopter une attitude favorable à la réflexion collective Développer une culture de recherche	Développer la capacité à argumenter au cours d'une interaction orale authentique

Chapitre 7. Conception et animation des UD

Une fois les savoir-faire et le genre discursif ciblés, l'étape suivante consistait à préciser le format de notre intervention, autrement dit à élaborer la trame des UD. Dans ce chapitre, nous allons analyser, à partir d'exemples significatifs, les choix pédagogiques faits dans le cadre de la conception des UD.

1. La progression générale des UD

En premier lieu, nous présentons un tableau synthétique (tableau 2 ci-dessous) qui récapitule les différentes étapes des UD que nous avons conçues, consultables en intégralité via les annexes 4 (p.95) et 6 (p.113). Chacune des phases est reliée aux objectifs qui lui sont associés, et l'activité correspondante dans l'UD est aussi indiquée, de même que les modalités générales de travail (séance synchrone ou travail en autonomie). Pour plus de précisions, un tableau synoptique de chaque UD est disponible par ailleurs (annexes 3 p.93 et 5 p.111).

Tableau 2. La progression des UD

UD 1 Débattre sur les zoos		SEANCE 1 (PRESENTIEL)	Etapes		SEANCE 1 (CLASSE VIRTUELLE)	UD 2 Débattre sur l'écriture inclusive	
Echanger sur le rapport homme – animal dans les zoos	1		SENSIBILISATION			1 et 2	Echanger sur les « domaines » d'expression du sexisme dans la société / Connaître les principes de l'écriture inclusive en français / Comprendre le fonctionnement du point médian / Parler du langage épïcène dans la langue espagnole
<i>Podcast france inter : Faut-il fermer les zoos ?</i> (https://www.franceinter.fr/emission/s/le-debat-de-midi/le-debat-de-midi-09-juillet-2014)			RECEPTION	<i>Vidéo bx1 : L'écriture inclusive ? Et si oui, comment ?</i> (https://www.youtube.com/watch?v=QvED1gm2IJM)			
Emettre des hypothèses sur le profil des débatteurs et leurs arguments	2		Anticipation	3	Idem UD 1		
Identifier les interlocuteurs	3a		Compréhension globale	4	Repérer le profil des interlocuteurs et leur positionnement général / Identifier l'épicentre du débat		

Cerner la position des débatteurs / Identifier les enjeux liés aux zoos / Oralité : chute du « e » et autres phénomènes	3b et 4	AUTONOMIE	Compréhension détaillée	AUTONOMIE	5 et 6	Cerner la position des débatteurs avec précision / Analyser le rôle du journaliste		
Insister / Mettre en relief	5, activités de renforcement et 6		TRAVAIL SUR LA LANGUE		SEANCE 2 (CLASSE VIRT.)	AUT.	Docum entation	Idem UD 1
			Repérage					
			Conceptualisation					
Systématisation								
Développer une culture de recherche / Adopter un esprit critique / Alimenter le débat	Docum entation		APPROCHE DE L'EXPRESSION					
Alimenter le débat / Structurer une intervention monologuée Insister / mettre en relief	Exposé	SEANCE 2 (CLASSE VIRT.)	EXPRESSION	SEANCE 2 (CLASSE VIRT.)	Débat	Débatte sur l'écriture inclusive (exprimer son opinion, argumenter) / Adopter une attitude favorisant la réflexion collective / Exprimer l'accord et le désaccord		
			Tâche ouverte passerelle					
Débattre sur les zoos (exprimer son opinion, argumenter) / Adopter une attitude favorisant la réflexion collective	Débat		Tâche finale					
Echanger avec des locuteurs natifs en dehors de la classe sur les zoos	Web social	AUT.	Tâche de prolongement	AUT.	Web social	Echanger avec des locuteurs natifs en dehors de la classe sur l'écriture inclusive		

Comme le montre ce tableau, nous nous sommes largement inspiré des travaux de Laurens (2012, 2013) pour organiser la progression des deux UD testées. Leur cohérence est assurée par une action thématisée marquée par le genre du débat. De cette manière, les activités, à quelques exceptions près, ont toutes été pensées dans l'optique de la tâche finale des UD, c'est-à-dire « débattre sur les zoos » dans l'UD 1, et « débattre sur l'écriture inclusive » dans l'UD 2. Ces deux thématiques ont d'ailleurs été sélectionnées à partir des préférences exprimées par les apprenants à travers le questionnaire diffusé en amont des séquences. La thématique de l'UD 1 permettait d'aborder la question plus générale de la biodiversité, et dans le cas de la deuxième UD, le sujet retenu favorisait une réflexion sur le sexisme dans nos sociétés, et présentait l'intérêt d'amener les apprenants à établir des ponts avec leur propre langue (aspect interculturel).

2. Créer des conditions favorables au transfert

L'un des objectifs que nous nous sommes fixés en tant que concepteur était d'élaborer des activités qui permettent de favoriser un transfert entre la phase de réception et la phase de production. En ce sens, le document support de départ, introduit après l'étape de sensibilisation, où il s'agissait essentiellement de déclencher l'intérêt des apprenants, a joué un rôle central dans les UD.

2.1. S'approprier des arguments

2.1.1. L'étape de compréhension, pour un panorama de référence

En premier lieu, le travail de CO ou « réception audiovisuelle » (CECRL, 2001 : 59) réalisé à partir du document support « posait les bases » du futur débat. Il permettait en effet d'introduire les enjeux de la question traitée d'une part, et d'autre part, les arguments avancés par les intervenants dans le débat pouvaient constituer une référence des « pour » et des « contre » en vue de la construction de la propre argumentation des apprenants (tel argument à contrer, tel argument à renforcer, etc.). C'est pour ces raisons qu'il était important de maintenir la cohérence thématique tout au long des UD.

Au cours du travail de CO / RA, nous avons établi comme objectif, en tant que concepteur, de mettre les apprenants dans une posture active, tel que le recommandait Laurens (2013 : 166). Ainsi, les apprenants écoutaient ou visionnaient « en vue d'un objectif défini », celui de « comprendre l'information, développant ainsi leur compétence d'auditeur » (*ibid.*) Les activités conçues suivaient une progression en trois étapes, au cours desquelles nous entendions sensibiliser les apprenants à des stratégies de CO. Au cours de la première étape, celle d'anticipation, qui avait lieu avant la première exposition au document, il s'agissait pour les apprenants d'émettre des hypothèses sur le profil des débatteurs et leurs arguments. L'étape de compréhension globale consistait principalement à identifier les interlocuteurs. L'étape de compréhension détaillée présentait quant à elle un enjeu de taille en vue de la tâche, puisque c'est à cette occasion que les apprenants devaient cerner avec précision la position des débatteurs. Voici par exemple un extrait de l'activité de compréhension détaillée conçue pour l'unité 2, dans laquelle nous avons varié le type de questions. La numéro 2 vise à vérifier la compréhension de l'un des principes de l'écriture inclusive, alors que les 1, 3 et 4 ont à voir avec l'opinion des deux débatteurs, même si elles permettent aussi d'appréhender d'autres enjeux (voir notamment la question 4).

Activité 5 :

Visionnez la vidéo en entier (vous avez la possibilité de revenir en arrière, de mettre la vidéo sur pause), puis répondez aux questions suivantes :

1. Marc Wilmet se considère comme un féministe :

- Vrai
- Faux
- On ne sait pas

2. Laquelle de ces trois propositions est erronée du point de vue de la règle de proximité présentée par Sabine Panet :

- Les arbres et les fleurs sont beaux.
- Les fleurs et les arbres sont beaux.
- Les arbres et les fleurs sont belles.

3. Pour Sabine Panet, la langue française est intrinsèquement sexiste. Dites si cette affirmation est vraie ou fausse, puis expliquez.

- Vrai
- Faux

4. Expliquez le désaccord entre les deux intervenants sur la règle selon laquelle « le masculin l'emporte sur le féminin. »

2.1.2. Des étapes supplémentaires pour aller plus loin

La phase d'« approche de l'expression », correspondant à la tâche de documentation, permettait cependant d'aller plus loin que les arguments contenus dans le document support de départ, en convoquant d'autres arguments « experts » (développement d'une culture de recherche). L'objectif de cette tâche de préparation était aussi d'amener les apprenants à questionner les arguments rencontrés (activation de leur esprit critique), et de dépasser leurs convictions personnelles *a priori*. Ainsi, il s'agissait de développer les « aptitudes (à la découverte) heuristiques » des apprenants, et notamment l'« [utilisation de] la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle (notamment en utilisant des sources de référence en langue cible) » ou l'« [utilisation des] nouvelles technologies (par exemple bases de données, hypertextes, etc. pour chercher des informations) » (CECRL, 2001 : 86). De notre côté, nous avons laissé aux apprenants la possibilité d'utiliser la LS pour effectuer ces recherches, l'essentiel étant qu'ils respectent le contrat didactique en débattant en LC. Ainsi, nous avons encouragé une démarche volontaire de l'apprenant pour en savoir plus sur le sujet abordé afin d'alimenter le débat. Dans ce cadre, nous avons proposé à

l'occasion de l'UD 2 l'utilisation d'un *Padlet*¹⁹ dans lequel les apprenants pouvaient partager des ressources, en français ou en espagnol (l'utilisation de la LS des apprenants se justifiait aussi par la volonté d' « établir des ponts » entre les deux langues). L'utilisation qui était faite des documents (appréhendés en autonomie) dans cette phase d'approche rejoint donc complètement la vision de Mangenot et Soubrié (2010 : 438), pour qui « dans l'approche par tâches, les documents sont utilisés pour leur fonction première : celle de transmettre de l'information. »

Dans le cadre de l'UD 1, la mise en place de la tâche ouverte passerelle, qui a pris la forme d'une production monologuée (un exposé argumentatif) entre également dans la logique d'alimentation du débat. A ce titre, les productions des apprenants ont été considérées comme des documents support sur lesquels le groupe classe allait pouvoir prendre appui au moment du débat, tâche finale de l'UD. Nous nous sommes ainsi aligné sur les recommandations de Puren (2006a : 80), pour qui dans la PA, il faut « [considérer] comme supports à part entière les documents produits par les apprenants eux-mêmes au cours, ou en fin, de leur projet (notes personnelles, rapports intermédiaires, comptes rendus, etc.) ». L'exposé, qui avait lieu en amont du débat sur les zoos, devait s'appuyer sur l'un des six documents déclencheurs (extraits d'article) que nous avons partagés aux apprenants. Son format rejoignait donc celui de l'examen du DELF B2.

2.2. Maîtriser des actes de parole argumentatifs

En second lieu, c'est à partir de l'analyse du document support de référence que nous avons identifié les actes de parole pouvant faire l'objet d'une focalisation spécifique. Ainsi, il s'agissait pour nous de repérer dans le document des actes de parole saillants qui soient liés à la dimension argumentative et qui puissent être réutilisés par les apprenants dans le cadre de la tâche finale. Dans cette logique, les actes de parole devaient pouvoir passer du genre de débat médiatique traité en réception au genre de débat inscrit dans la sphère de la classe de LE en production, afin que le document support de départ joue pleinement son rôle de modèle. En outre, il fallait évidemment que les objectifs fonctionnels soient adaptés au niveau des apprenants. Afin de s'en assurer, nous nous

¹⁹ Le *Padlet* est accessible à cette adresse : https://padlet.com/matthieu_metin/cit2rjl0fkd6612j

sommes notamment appuyé sur le *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française*²⁰ et l'*Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*.

Nous avons ainsi entrepris un travail autour de la mise en relief dans la première UD, et autour de l'expression de l'accord et du désaccord dans la seconde. Rappelons ici que l'expérimentation a été conduite grâce à des groupes d'apprenants que nous avons identifiés comme stables, ce qui nous permettait d'envisager une certaine progression d'une UD à l'autre, sans pour autant que celles-ci ne soient interdépendantes. Nous ne pouvions pas exclure l'arrivée d'apprenants « en cours de route », et la participation aux séquences antérieures ne pouvait donc pas être un prérequis. Ceci dit, un apprenant participant à plusieurs UD devait pouvoir profiter d'un travail progressif. Nous allons ci-dessous nous intéresser de plus près à la manière dont nous avons mené la phase de traitement de la langue, à laquelle nous avons intégré l'étape de systématisation.

Les étapes de repérage et conceptualisation se caractérisent par une démarche inductive et explicite. Dans le cadre de l'unité 1, ces étapes correspondent à l'activité 5a, que nous présentons ci-dessous.

Activité 5 : J'insiste !

a. *Observez les phrases suivantes. Identifiez les procédés qui servent à insister, comme dans l'exemple.*

Ce sont les zoos **qui** permettent de réintroduire des espèces menacées.

Ce qu'on a voulu vraiment présenter aux visiteurs, c'est un voyage au cœur de la biodiversité.

Ce dont on veut parler, c'est d'une vision beaucoup plus dynamique.

Ce qui est assez intéressant, c'est de voir que les décors ont été faits par exemple par l'atelier artistique du béton.

Et la réponse, c'est celle qu'on peut découvrir actuellement au parc zoologique de Paris.

C'est ce que nous avons fait.

Nous, on se base sur des études d'éthologie.

Et ça, ça nous fait très peur.

La consigne donnée met clairement en valeur l'acte de langage sur lequel le travail porte (en gras). Les apprenants sont invités à observer des énoncés tirés du document support de référence pour identifier les moyens utilisés par les débatteurs pour mettre en relief leurs propos, et la correction collective permet de vérifier la compréhension du fonctionnement des tournures syntaxiques, en jouant sur les équivalences en LS, ce qui va dans le sens de Laurens, pour qui « les échanges générés par les activités de cette étape

²⁰ Voir notamment les actes de parole listés pour la CO et l'interaction (annexe 7, p.126)

peuvent avoir lieu en français ou dans d'autres langues (à des fins de comparaison et d'élucidation, et créant ainsi des moments de médiation entre les apprenants) » (2013 : 170). Dans le cadre de l'UD 2 (activité 7, voir annexe 6), les apprenants devaient en revanche identifier eux-mêmes les énoncés servant à exprimer l'accord et le désaccord dans la transcription du document, avant de les classer dans un tableau, ce qui représentait donc un degré de guidage moins important par rapport au travail effectué dans l'UD 1. Nous proposons ensuite aux apprenants de compléter ce tableau par des énoncés ou des structures qu'ils connaissaient déjà ou qu'ils avaient recherché. Un *Framapad* collaboratif permettait de les mutualiser. La manière dont nous avons conduit les étapes de repérage et conceptualisation montre que nous avons pris appui sur l'hypothèse formulée par Laurens (2013 : 170), selon laquelle « les apprenants s'imprégneront plus des régularités de la langue s'ils les ont eux-mêmes repérées et réfléchies. »

Afin de poursuivre le travail spécifique sur les actes de langage ciblés, c'est ensuite l'étape de systématisation, dont l'objectif principal est de « fixer les manières de dire ou d'écrire repérées et conceptualisées » (Laurens, 2013 : 173), qui s'est enclenchée. Dans le cas de la première UD, nous sommes passé d'un exercice structural, de complétion, à une activité dans laquelle les apprenants devaient réutiliser plusieurs structures de mise en relief dans des phrases qu'ils devaient imaginer. Dans le cas de la deuxième UD, nous retiendrons notamment l'activité 9, dont nous présentons un extrait ci-dessous, où il était demandé aux apprenants de remplacer les formulations originales d'un extrait du document support (propositions de corrigé en gras).

Activité 9 : systématisation

Remplacez les formulations originales par d'autres formulations pour exprimer l'accord ou le désaccord, comme dans l'exemple.

Présentateur : Et on ouvre donc cette émission avec ce débat sur l'écriture inclusive. Alors si vous vous demandez ce que c'est, c'est la féminisation de l'écrit chaque fois que c'est possible et ces derniers temps c'est l'utilisation du point médian qui fait parler de lui qui fait même polémique [...] Bonsoir Sabine Panet, on a pris un article d'Axelle parce que vous êtes la rédactrice en chef du magazine Axelle et que vous le faites systématiquement, vous, cette écriture inclusive et l'utilisation de ce point médian. Pourquoi ?

Sabine Panet : Tout à fait, **Absolument**, alors je tiens simplement d'abord à dire que pour moi l'écriture inclusive c'est bien au-delà du point médian. [...]

P : Et ça vous semble important donc ? Vous avez l'impression que ça a une portée symbolique importante ?

SP: Tout à fait et de nombreuses règles d'ailleurs. Et pas uniquement la règle du point médian encore une fois.

P : Bien sûr ! **Sans aucun doute !** Alors Marc Wilmet, bonsoir ! Vous êtes professeur émérite de linguistique de l'ULB. Ce point médian vous qu'est-ce que vous en pensez ? Et cette idée que finalement il faut battre en brèche cette règle que le masculin doit l'emporter sur le féminin ?

Marc Wilmet : Ecoutez, j'voudrais dire d'abord que je partage les objectifs de Madame, **je rejoins madame sur ses objectifs**, c'est-à-dire la visibilité des femmes. [...]

SP : Prenons par exemple d'autres règles que nous pratiquons à Axelle.. Nous pratiquons par exemple la règle de la proximité qui est une règle que Rabelais lui-même utilisait.

MW : Mais non ! **Mais pas du tout !**

Ces activités de systématisation, qui faisaient l'objet d'une correction individualisée par l'intermédiaire de *Google Classroom*, clôturaient donc la phase de travail sur la langue. La manière dont nous avons envisagé cette dernière montre que nous avons privilégié la voie pragmatique pour accéder au genre du débat.

Dans la première UD, afin d'assurer le réinvestissement des formes langagières sur lesquelles nous avons mis en place un travail, nous avons contraint les apprenants à réutiliser au moins trois structures de mise en relief dans le cadre de leur exposé. En revanche, dans le cadre de la deuxième UD, nous avons seulement invité les apprenants à varier l'expression de l'accord et du désaccord dans le cadre de l'UD 2.

3. *L'évaluation de la production des apprenants*

Par ailleurs, nous avons mis en place des outils, sur lesquels nous faisons le point dans le tableau 3 ci-dessous, pour évaluer la production des apprenants (mais pas leur compréhension), suivant une logique formative. L'évaluation faisait donc partie intégrante du dispositif pédagogique visant à développer les compétences orales des apprenants.

Tableau 3. L'évaluation dans les UD

	Type	Attentes / Critères
Exposé (UD 1)	Evaluation critériée diagnostico-formative	Structuration de l'exposé Expression du point de vue et argumentation (à partir de ressources variées : expérience personnelle, arguments experts...) Utilisation de la mise en relief Implication / Dynamique
Débat	Autoévaluation	Présentation et défense du point de vue Participation (capacité interactive)
	Evaluation critériée formative (UD 2)	Respect des autres participants, de la thématique Expression du point de vue et argumentation (à partir de ressources variées : expérience personnelle, arguments experts...) Expression de l'accord et du désaccord Engagement dans le débat
Tâche web 2.0	Evaluation authentique	Mise en place d'un échange en dehors de la classe

Dans le cadre de la première UD, nous avons donc insisté sur l'exposé. Dans la mesure où les apprenants ne réalisaient jamais ce type de production au sein de *La Maison de France*, un premier exposé nous permettait d'avoir une idée précise de leurs acquis et de

ce qu'ils pouvaient améliorer dans cet exercice, notamment sur le plan structurel, en vue de l'examen. En plus de la grille critériée (l'évaluation d'un apprenant est disponible en annexe 8, p.127), nous avons, en guise de remédiation, regroupé des aides et ressources dans une rubrique de l'espace *Google Classroom* des groupes. Les deux débats ont fait l'objet d'une autoévaluation, via *Google Forms*, ayant pour but d'impliquer les apprenants dans l'acte d'évaluation, mais aussi de leur faire prendre conscience des critères de réussite de la tâche (l'exemple d'une autoévaluation est disponible en annexe 14, p.146). Dans l'UD 2, le débat a été également évalué via une grille critériée et commentée (l'évaluation d'une apprenante est disponible en annexe 9, p.129).

L'évaluation de la tâche web 2.0 échappait quant à elle aux membres du groupe-classe. Il s'agit d'une évaluation non-institutionnalisée, et c'est pourquoi nous l'avons qualifiée d'authentique. Comme nous pouvons le voir dans la figure 6 ci-dessous, qui correspond à la contribution d'une apprenante dans un espace de débat en ligne sur la question des zoos (UD 1), cette évaluation mettait en jeu deux entités : le site lui-même, à travers le badge « Apprenti du débat » ou encore le classement des commentaires comme plus ou moins pertinents, et la communauté d'internautes. Ceux-ci avaient la possibilité d'apprécier la publication via une icône représentant des applaudissements, mais ils pouvaient évidemment aller plus loin en y réagissant verbalement, ce qui constituait un indice de réussite pertinent.



Figure 6. Contribution d'une apprenante sur un espace de débat en ligne

4. Tâches de prolongement et utilisation du web social

La mise en place de la tâche de prolongement, optionnelle, est à mettre en relation avec la volonté de « sortir des murs de la classe » (Dejean-Thircuir & Nissen, 2013 : 6), qui nous a amené à envisager l'utilisation du « web social » (Mangenot & Soubrié, 2014) afin de donner l'opportunité aux apprenants d'interagir avec des locuteurs natifs. Selon Dejean-Thircuir et Nissen (2013 : 6), la PA et les pratiques participatives du web social

convergent d'ailleurs pour plusieurs raisons, et notamment pour la suivante : « la réalisation de la tâche fait d'autant plus sens pour l'apprenant que son produit s'adresse à un *public élargi*, et non seulement dans l'objectif d'être vu par l'enseignant » (2013 : 6).

Nous avons ainsi recherché des espaces d'expression adéquats, c'est-à-dire, au-delà de l'aspect thématique, des sites dont le « projet de parole » (Mangenot & Soubrié, 2014) s'aligne sur les objectifs pragmatiques poursuivis. Une apprenante a ainsi contribué à un débat en ligne²¹ sur la question des zoos (voir figure 6 ci-dessus), et a suscité la réaction d'un internaute, ce qui a déclenché un échange amenant l'apprenante à produire de nouveau (figure 7 ci-dessous). Du reste, le fait qu'un internaute ait réagi à sa publication a été reçu avec une grande satisfaction par l'apprenante.



Figure 7. Un échange avec un locuteur natif

A travers la tâche web 2.0, nous avons en fait cherché à créer les conditions d'une action pour laquelle la LC était le seul vecteur langagier possible. Dans le débat en effet, la langue naturellement utilisée par le groupe aurait été l'espagnol, mais pour participer à un débat en ligne, les apprenants n'avaient pas d'autre choix que de s'appuyer sur la langue apprise. C'est aussi en ce sens que « le web 2.0 semble permettre d'agir "pour de vrai" » (Dejean-Thircuir & Nissen, 2013 : 1).

Dans cette troisième partie, nous avons d'abord vu que le choix du débat s'était opéré sur la base de l'analyse des besoins des apprenants. Pour la plupart, ils avaient en effet l'intention de se présenter à l'examen du B2, au cours duquel il est important de

²¹ Le débat est accessible à cette adresse : <https://ledrenche.ouest-france.fr/faut-il-fermer-les-zoos/>

maîtriser les mécanismes du débat, en réception et en production. En outre, un travail à partir de ce genre favorisait la mise en place d'une co-action, marquée par un enjeu social : celui de mettre en place une réflexion collective sur un sujet actuel. Ensuite, il était question d'analyser la manière la progression des deux UD conçues. Celles-ci ont été construites selon une logique actionnelle dans laquelle le genre du débat avait une place centrale, ce qui s'est traduit, concrètement, par un enchaînement d'activités toujours pensées dans l'optique de la réalisation de la tâche finale, et visant à favoriser un réinvestissement tant sur le plan thématique que langagier. L'évaluation fait partie intégrante du processus formatif, tandis que la tâche de prolongement a été imaginée comme une manière d'expérimenter l'immersion dans un milieu authentiquement francophone.

Partie 4

-

Analyse des productions langagières

Dans cette dernière partie, nous allons procéder à une analyse qualitative des productions langagières, issues des trois enregistrements dont nous disposons, correspondant à la tâche finale (dans le tableau 4 ci-dessous, nous faisons un point sur la participation et le volume des échanges). En nous appuyant sur des passages significatifs, il s'agira essentiellement de mettre en perspective les réalisations langagières des apprenants avec le continuum d'activités précédant la tâche finale dans l'UD. Ainsi, nous tenterons de mettre en évidence les indices qui montrent que nous avons atteints, ou non, les objectifs langagiers mais aussi sociaux que nous nous sommes fixés. Nous reviendrons aussi sur le rôle de l'enseignant dans l'interaction. Nous verrons tout au long de cette partie quels enseignements l'on peut tirer de l'analyse des productions.

Tableau 4. Participation et volume des échanges dans les tâches finales

UD 1 : les zoos		UD 2 : l'écriture inclusive	
Groupe 1 : Natalia (N), Juan (J), Elena (E)	1h d'échanges	Carmen (C), Rocío (R), Natalia (N)	1h d'échanges
Groupe 2 : Rocío (R), Antonio (A)	40 minutes d'échanges		

Chapitre 8. Quel bilan au niveau langagier ?

1. Une réussite partielle

Nous avons mis en place un travail approfondi sur deux actes de parole dans les deux UD conçues : insister (via la mise en relief) dans l'UD 1, et exprimer son accord ou son désaccord dans l'UD 2. La question que nous nous posons dans cette section est donc la suivante : les apprenants ont-ils réinvesti ce travail à l'occasion de la tâche finale et pourquoi ? Rappelons d'abord que nous n'avons pas contraint les apprenants dans le cadre des débats. Il ne leur a ainsi pas été demandé de réutiliser des structures de mise en relief, comme cela avait été le cas pour l'exposé, dans l'UD 1, et nous avons seulement invité les apprenants à varier l'expression de l'accord et du désaccord dans le cadre de l'UD 2.

Une première observation importante est que l'on trouve très peu d'occurrences de structures syntaxiques visant à mettre en relief dans les enregistrements correspondant à la première UD (si l'on excepte la partie sur les exposés). Nous pouvons toutefois en donner quelques exemples. En voici un (en gras) :

N – mais oui ... c'est une **IMITATION** du désert et peut-être tu peux aider l'animal dans son environnement... non fermer et exposer l'animal c'est le problème que il y a une exposition de l'animal **c'est**

ce que je ne aime pas... c'est ☐ bon quand tu les regardes tu dis oh *qué* belle c'est très intéressant c'est belle
* mais ne c'est> bon la situation idéale pour un animal... enfermé

Extrait 1. Débat zoos groupe 1²²

Comme on peut le voir dans les extraits 1 et 2, les apprenants ont plutôt eu recours à des procédés de nature prosodique, et non syntaxique, pour insister sur une idée. Ainsi, dans l'extrait 1, l'apprenante N accentue le mot « imitation » (grisé), et dans l'extrait 2, elle utilise la syllabation (« similaire », grisé).

N – tu ☐ rien tu peux faire un zoo similaire à ☐ à> un désert à> un forêt rien pour plus que tu vois que tu §§§ faire un grand espace jamais il sera comme les forêts par exemple... ça dépend de l'espèce et de son environnement tu feras peut-être un espace **si-mi-laire** mais n'est le même espace et il ne va convivre avec les autres animaux des différentes espèces que normalement habite que il chasse pour le nourriture et> tout va changer

Extrait 2. Débat zoos groupe 1

Ces procédés de nature prosodique, transversaux d'une langue à l'autre, semblent avoir été mobilisés de façon inconsciente par les apprenants. Les structures de mises en relief basées sur la syntaxe sont quant à elle moins naturelles, et leur faible mobilisation s'explique sans doute par l'absence de consigne à cet égard. Nous avons estimé que le fait d'imposer leur utilisation dans le cadre de l'exposé était suffisant, et qu'il aurait peut-être été trop insistant de renouveler cette consigne pour le débat.

Voyons maintenant ce qu'il en a été pour l'expression de l'accord et du désaccord dans le cadre de l'UD 2. Le travail sur la langue réalisé en amont de la tâche finale visait à introduire une certaine variation au moment d'approuver et de désapprouver. A l'occasion du débat sur l'écriture inclusive, il était donc demandé aux apprenants de mobiliser différentes formes langagières dans cette optique. Or, sur les trois apprenants ayant participé au débat, seule une apprenante (R) a réalisé un véritable effort de variation, comme le montre cette liste, non-exhaustive, des expressions qu'elle a utilisées : « je partage l'avis ou l'opinion de la fille », « pas du tout ! », « évidemment », « je suis complètement tort euh avec une chose que tu as dit », « c'est pas vrai ! », ou encore « je suis d'accord avec toi ». On note une utilisation erronée de l'expression « avoir tort », mais cette apprenante avait bien intégré l'objectif pragmatique ciblé dans l'interaction, et elle s'est appliquée à réinvestir les formes langagières appréhendées sur la base des réalisations

²² Les conventions de transcription sont disponibles en annexe 10 (p.131).

observées dans le document support de référence. Les deux autres apprenantes (C et N) ont procédé différemment. D'une part, elles n'ont pas cherché à diversifier les formes langagières, ce qui les a amenées à utiliser le mot « non » de façon répétitive (grisé dans les extraits 3 et 4). D'autre part, en situation d'opposition, c'est-à-dire dans les moments-clés, les interventions de C ont été marquées par l'utilisation de la LS, notamment lors des réactions les plus spontanées, comme on peut l'observer dans l'extrait 3 (en gras). Chez C, ce constat s'explique probablement en partie par le fait qu'elle n'avait pas réalisé le travail sur la langue prévu entre les deux séances, en autonomie.

- | |
|------------------------------------------------------------------------|
| 1 – R – mais ils sont le reflet de une société machiste aussi je pense |
| 2 – C – non... non |
| 3 – R – je pense que oui |
| 4 – C – tú no ☒ tú no sabes lo que es eso (rires) |

Extrait 3. Débat écriture inclusive

De leur côté, les interventions de N ont été très marquées par l'utilisation du « mais » en tête d'énoncé, bien que, comme on peut le vérifier dans l'extrait 4 ci-dessous (en gras), elle ne soit pas la seule à avoir mobilisé ce procédé très oral. De la même manière que pour les phénomènes prosodiques observés dans l'UD 1 (que l'on retrouve d'ailleurs dans le débat de l'UD 2), cet usage du « mais » est aussi intensif en français qu'en espagnol (où son équivalent est *pero*). Il semble qu'il s'agisse donc également d'un procédé inconscient. Même si on trouve beaucoup d'énoncés de ce type chez les participants au débat appréhendé en réception, comme on peut le vérifier dans la transcription (disponible en annexe 12, p.136), ce transfert n'est *a priori* pas le fruit du travail entrepris tout au long de l'UD 2.

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 – N – mais ne c'est pas la langue ☒ ne c'est pas la langue c'est le discours qui est masculin non la langue est masculin |
| 2 – R – mais... je pense que la langue et le discours sont liés |
| 3 – N – non * ils sont différents |

Extrait 4. Débat écriture inclusive

Ces constats nous amènent à une réflexion concernant la contrainte. A l'occasion des exposés proposés dans l'UD 1, elle avait permis un réinvestissement de la mise en relief. Aurait-il fallu faire de même pour les débats, et le réinvestissement inégal des

structures travaillées constitue-t-il un échec ? Il faut certainement relativiser. Laurens (2013 : 173) fait d'ailleurs remarquer :

il faut toujours avoir à l'esprit que le réemploi des savoirs et des savoir faire est potentiel, mais non garanti par la tâche, car le lien entre ce qui a été travaillé dans les micro tâches précédentes en terme d'exposition à la langue (input) et ce qui est produit par les apprenants dans la tâche finale (output) ne peut être tenu pour direct (Narcy-Combes, 2005 : 139).

En outre, on peut se demander si la mise en place d'une contrainte était compatible avec une interaction authentique, qui se caractérise par la spontanéité, et dans laquelle il est plus difficile de préparer des énoncés à l'avance, comme c'est en revanche possible dans le cas de l'exposé. Ainsi, une focalisation sur la langue aurait peut-être été inopportune. Nous avons vu par ailleurs que certains apprenants n'avaient pas besoin (cas de R) d'être contraint. Cette apprenante semble avoir profité des activités axées sur la langue, en revanche, nous avons vu que ce n'était pas le cas de l'apprenante C, qui n'avait pas réalisé ce travail autodirigé. On peut alors se poser la question suivante : le réinvestissement des structures syntaxiques et du vocabulaire n'était-il pas trop dépendant du travail à faire en autonomie ?

2. La tentation du jeu de rôle

Dans l'ensemble, nous avons inscrit les objectifs langagiers des UD dans l'opposition (même si la mise en relief se justifiait parfaitement sans un degré de confrontation important). Or, d'une manière générale, les deux débats organisés dans le cadre de l'UD 1 n'ont pas été très vifs. L'argumentation en situation de confrontation y a été insuffisante. La question des zoos s'est révélée peu clivante au sein des deux groupes, et nous nous sommes rapprochés plutôt d'un format « table ronde », ce qui n'était pas forcément compatible non plus avec les objectifs que nous nous étions fixés en termes de savoir-être, puisque ceux-ci avaient à voir avec l'attitude dans l'opposition. L'un des apprenants l'a d'ailleurs souligné à la suite de son autoévaluation : « C'était facile parce que nous étions tous du même avis, il a été plus une conversation que un débat (*sic*). »

Afin de résoudre les problèmes (relatifs) posés au niveau langagier, nous avons imaginé, après l'UD 1, d'éventuellement mobiliser pour les UD ultérieures la simulation, à travers un débat joué pour assurer le réemploi des formes langagières impliquant l'opposition. Il s'agissait donc de créer artificiellement une situation d'opposition au cas où les apprenants convergent sur la question abordée, étant bien sûr entendu qu'au regard des objectifs des UD conçues, la situation idéale était que ce ne soit pas le cas.

C'est pour cette raison que nous avons mis en place un sondage²³ en amont du débat dans le cadre de l'UD 2. Celui-ci faisant montre de positions différentes chez les apprenants, nous avons maintenu le débat réel, mais nous avons prévu la possibilité d'un jeu de rôle, avant lequel les apprenants auraient dû construire leur personnage. Si tous les apprenants avaient été d'accord sur la question de l'écriture inclusive, aucune opportunité d'exprimer son désaccord ne se serait en effet présentée. Nous aurions pu prévoir un temps de conversation normale pour permettre aux apprenants de donner leur véritable avis sur la question. Cette forme jouée, bien qu'elle puisse être ludique, aurait cependant posé la question de l'authenticité de la tâche finale, et aurait induit un ciblage privilégié des objectifs langagiers par rapport aux objectifs sociaux. Ces considérations montrent bien à quel point la frontière entre l'AC et la PA, selon la manière de la caractériser, peut être floue.

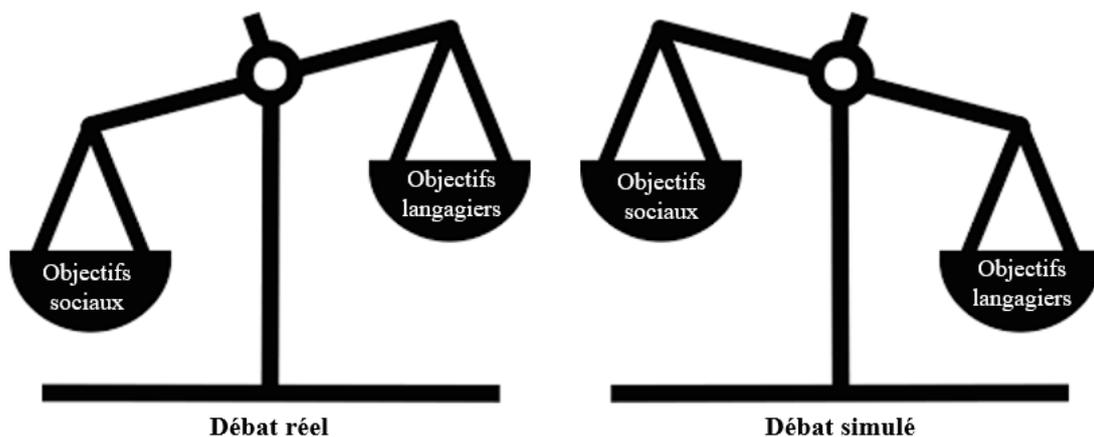


Figure 8. La balance des objectifs, selon le format du débat

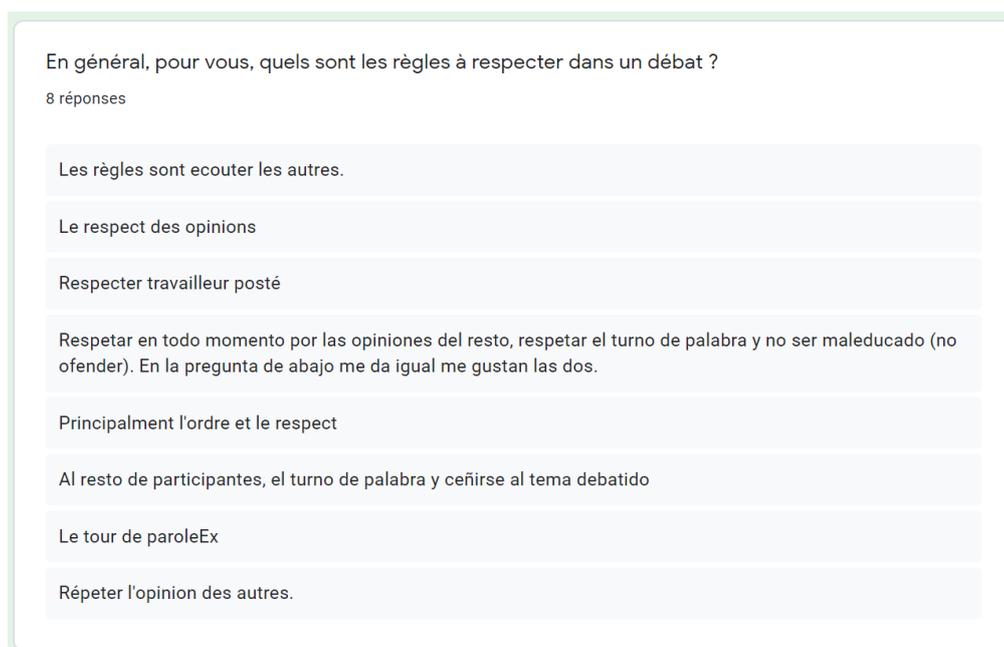
²³ Accessible à cette adresse : https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScCTCzvWDPd0I1mqw02EMhnyjT0HJ_0q73eE7JvLPCWF_MWaw/viewform?usp=sf_link

Chapitre 9. Des objectifs généraux atteints ?

Dans la dernière section de ce mémoire, nous allons nous intéresser au pendant social de la tâche finale, et nous verrons quels ont été les résultats de ce point de vue, en nous appuyant sur des extraits issus des enregistrements réalisés.

1. La mise en place d'une réflexion collective

Nous avons évoqué plus haut la diffusion d'un questionnaire en amont des UD. Celui-ci visait notamment à mobiliser les apprenants dans l'élaboration des règles à respecter pour la bonne tenue des débats. Les réponses qui ont été données (voir figure 9 ci-dessous) par les apprenants convergent largement. Nous nous sommes directement appuyé sur celles-ci avant le premier débat, en rappelant les règles générales qu'ils avaient eux-mêmes édictées.



En général, pour vous, quels sont les règles à respecter dans un débat ?
8 réponses

- Les règles sont écouter les autres.
- Le respect des opinions
- Respecter travailleur posté
- Respetar en todo momento por las opiniones del resto, respetar el turno de palabra y no ser maleducado (no ofender). En la pregunta de abajo me da igual me gustan las dos.
- Principalement l'ordre et le respect
- Al resto de participantes, el turno de palabra y ceñirse al tema debatido
- Le tour de paroleEx
- Répéter l'opinion des autres.

Figure 9. Réponses des apprenants concernant les règles à respecter dans le débat

Au-delà du respect de ces « règles de bonne conduite », les enregistrements montrent que les apprenants ont adopté un positionnement « non – belliqueux », caractérisé par une vraie attention aux dires des autres participants. Ainsi, bien qu'engagés dans un débat, ils se sont plutôt comportés comme des partenaires impliqués dans une réflexion collective que comme des adversaires cherchant à faire triompher leur point de vue. L'extrait 5, ci-dessous, est assez significatif de ce point de vue.

L'échange est enclenché par J via un questionnement sur la base de l'exposé de N (tours de parole 1 à 4), ce qui témoigne de son attitude active pendant la phase d'exposés, qui précédait le débat. Il est question dans un premier temps de l'opposition entre l'habitat naturel des animaux et le décor qui leur est offert dans certains zoos (tdp 4 à 10). Cette idée était d'ailleurs très présente dans l'extrait que nous avons traité en CO, comme on peut le vérifier dans la transcription, en annexe 11 (p.132). J fait avancer la réflexion en introduisant l'argument du rôle à jouer des zoos dans la protection des espèces (tdp 11), que l'on retrouvait également dans le débat médiatique de référence. Le travail réalisé en réception a donc joué un rôle important dans cette interaction. Les arguments avancés par les experts sont repris, et illustrés par des exemples issus de l'expérience personnelle et / ou médiatique des apprenants (tdp 5-6, et 11). La présence de ces exemples prouve que les apprenants ont assimilé les arguments donnés par les experts dans le débat *France Inter*. Le questionnement de J amène N à introduire d'autres problématiques, comme celle de l'exposition des animaux, sur laquelle elle insiste (tdp 10 et 12). Ainsi, le dialogue s'enrichit, et J valorise les arguments de N en acquiesçant (tdp 7, 9 et 13), mais surtout en les intégrant à son raisonnement (tdp 11 et 15). N se montre réceptive et rebondit efficacement sur les propos de J (tdp 12 : « je pense que ces centres sont bons mais... »).

Ce dernier semble chercher un terrain d'entente, ce qui n'est pas forcément très surprenant, car plusieurs apprenants avaient estimé, dans le questionnaire diffusé avant les UD, que le fait d'arriver à un consensus était l'une des conditions de leur réussite personnelle dans le débat, donnant à cette dernière une dimension collective. En outre, la dynamique du débat amène J à questionner son positionnement de départ (tdp 15), ce qui montre qu'il profite du contact avec ses pairs pour approfondir sa réflexion sur le rôle des zoos. Dans cet extrait, N souligne par ailleurs qu'elle ne cherche pas à imposer sa vision (tdp 14). Ce type d'énoncé n'est pas exceptionnel : les apprenants ont souvent cherché à tempérer la confrontation. Dans le cadre du débat sur l'écriture inclusive, une apprenante relativisait par exemple son point de vue en mettant en avant l'aspect générationnel.

1 – J – euh par exemple euh moi euh cette question c'est pour natalia
 2 – N – oui
 3 – J – que vous avez dit que> que euh échanger le décorat ce n'est pas le même que> par exemple euh que> la nature
 [...]

4 – J – mais> qu'est-ce que vous pensez de> par exemple les zoos qui sont> les zoos ouverts que c'est> ils sont ☒ ils sont fermés mais les animaux peuvent euh se déplacer dans très grands espaces ↑

5 – N – mais... oui * c'est> une bonne idée mais c'est pas le même espace que ils utilisent ☒ pour ☒ par exemple en *Cantabria* en Espagne il y a des un zoo...

[...]

6 – N – *Cabárceno* mais euh mais c'est pas normal que il habite un éléphant en *Cabárceno* pac'que c'est un animal qui habite en *África*

7 – J – ah * c'est vrai

8 – N – et le climat peut-être est similaire mais c'est pas le même... tu me comprends ↑

9 – J – ah oui c'est vrai

[...]

10 – N – mais oui ... c'est une imitation du désert et peut-être tu peux aider l'animal dans son environnement... non fermer et exposer l'animal c'est le problème que il y a une exposition de l'animal c'est ce que je ne aime pas... c'est ☒ bon quand tu les regardes tu dis oh *qué* belle c'est très intéressant c'est belle * mais ne c'est> bon la situation idéale pour un animal... enfermé

11 – J – et dans le cas des animaux en> en danger> d'extinction ↑ par exemple je me souviens tout le temps de> et en Grenade dans le parc des sciences il y a une partie que c'est pour euh des animaux mais principalement des animaux qui> ils sont> euh que> ils ont été endommagés et> il les cure qu'est-ce que vous pensez de ce type de centre que ce sont centrés sur> /

12 – N – mais... je pense que ces centres sont bons mais ne c'est pas nécessaire faire l'exposition de l'animal... tu me comprends ↑ tu peux aider l'animal pour faire ☒ la reproduction pour la santé mais sans les exposer

13 – J – hum hum

14 – N – bon c'est que je pense ne sais pas si tu me comprends bien ↑

15 – J – euh mais> c'est biza ☒ c'est drôle pac'que j'ai dit euh que les zoos sont se centrés sur l'argent et sur les animaux mais dans le même temps ☒ mais comment si les animaux ne doivent pas être en face des peuples qu'est-ce que vous ☒ comment est-ce que ils peuvent payer pour> la nourriture tous les choses nécessaires pour les animaux ↑

Extrait 5. Débat zoos groupe 1

L'adoption d'une attitude favorisant un échange constructif ne suffisait cependant pas à la mise en place de la réflexion collective ; il fallait aussi que les apprenants alimentent le débat en mobilisant non seulement leur expérience personnelle, mais aussi des arguments et exemples issus de l'investigation menée en amont. Ainsi, dans le passage qui suit (extrait 6), les deux apprenantes prennent appui sur des ressources que nous avons

partagées sur un *padlet*. R reprend les propos d'une historienne de la littérature, tirés d'un article de *20 minutes*²⁴ (tdp 2), tandis que N convoque l'avis d'une linguiste interviewée dans le journal *Le Monde*²⁵ (tdp 3).

1 – N – une chose c'est la langue l'évolution de la langue l'utilisation de les mots et autre chose c'est la forme que nous utilisons les mots

2 – R – j'ai lu ☐ j'ai lu un article que dit... que il faut ☐ les mots tex ☐ textuels... il faut préciser que les métiers les moins ☐ les moins valorisés socialement n'ont jamais été privés de leur féminin

3 – N – et je te dis que l'idée que le genre grammatical masculin et le genre biologique masculin sont homologues est profondément ine> ☐ inexacte c'est le discours que tu utilises pour défendre ton position féministe...

Extrait 6. Débat écriture inclusive

Afin d'illustrer leurs propos, les apprenants ont non seulement mobilisé leur expérience personnelle, mais aussi leur expérience médiatique commune. A l'occasion du débat sur l'écriture inclusive, une réflexion sur l'usage du mot *portavoza* – mot épïcène *portavoz* (porte-parole) associé au suffixe *-a*, marque du féminin – défendu par la porte-parole du parti politique espagnol *Unidos Podemos*²⁶, s'est ainsi mise en place (extrait 7). L'échange est l'occasion pour nous de faire une précision d'ordre métalinguistique importante (tdp 2), l'utilisation de mots épïcènes étant l'une des stratégies utilisées dans l'écriture inclusive, tandis que R, confrontée à N et C, en profite pour distinguer le féminisme de la misandrie (tdp 4).

1 – N – on fait une dénaturalisation des mots

2 – M – mais ☐ mais dans le cas de *portavoz* c'est intéressant qu'vous donniez cet exemple parce que *portavoz* ce n'est pas nécessaire d'ajouter un a c'est un mot épïcène c'est-à-dire c'est un mot qui est valable pour le masculin et le féminin... [...]

3 – C – oui mais la féministe... la féministe utilisent *portavoza* quand le ☐ le mot *voz* c'est féminin pour créer un métier un peu plus féminin [...]

²⁴ Accessible à cette adresse : <https://www.20minutes.fr/societe/2463075-20190301-autrice-professeuse-procureure-pourquoi-feminisation-noms-metiers-pose-aujourd'hui-probleme>

²⁵ Accessible à cette adresse : https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/05/29/daniele-manesse-le-masculin-de-la-langue-n-est-pas-le-masculin-du-monde-sensible_5468880_3232.html#:~:text=Egalit%C3%A9%20femmes%20Dhommes-%C2%AB%20L'%C3%A9criture%20inclusive%20fait%20partie%20de%20ces%20dispositifs%20volontaristes%2C,un%20entretien%20au%20C2%AB%20Monde%20C2%BB.

²⁶ Source : https://elpais.com/politica/2018/02/08/actualidad/1518079927_468582.html

4 – R – je suis complètement tort euh avec une chose que tu as dit... tu dis les féministes disent *portavoza* c'est pas vrai * ... c'est euh (rires) c'est important parce que *portavoz* c'est un mot épïcène comme matthieu a dit et les personnes qui utilisent *portavoza* elle sont hembristes et non féministes

Extrait 7. Débat écriture inclusive

En définitive, les échanges générés par les apports des participants au débat permettent d'enrichir la réflexion sur les sujets abordés. Chacun apporte des éléments (expérience personnelle, médiatique, arguments tiers, etc.) qui sont mis en relation dans l'interaction pour construire une réflexion commune. De plus, dans cette configuration, l'enseignant n'est pas dépositaire du savoir : les apports sont non seulement inter-apprenants, mais ils vont aussi des apprenants vers l'enseignant. En d'autres termes, ce dernier profite également des échanges. Ainsi, dans l'extrait 8, R présente deux alternatives pédagogiques au zoo, dont ni l'autre apprenant engagé dans la discussion (A), ni nous, n'avons connaissance, comme le prouvent les passages surlignés en gras.

1 - R – oui parce que euh euh il y a des lunettes artificielles... et> tu> peu> regarder les animaux dans ☒ dans> son habitat sauvage... et> c'est un manière de connaître euh les> les animaux rée ☒ réellement et par autre part il y a un zoo *en china*

2 – M – en chine

3 – R – en chine où il n'y a pas> des animaux parce que il y a des projecteurs... euh très très très grands qui simulent les> les animaux

4 – A – **ouah c'est intéressant**

5 – R – oui * et par exemple euh j'ai> regardé un vidéo de un> de un orque... orque

[...]

6 – R – poursuivre une proie etcétera et> ☒ je cr ☒ je trouve un> un idée très bonne pour connaître vraiment la nature réelle des animaux sauvages

7 – A – oh * (rires)

8 – M – **oui c'est in c'est intéressant ces euh ces outils 'fin ces centres que tu nous as euh que tu nous présentés rocío je trouve...**

Extrait 8. Débat zoos groupe 2

En outre, les apprenants se sont également montrés capables d'élargir les thématiques abordées, comme à l'occasion du débat sur l'écriture inclusive, où N a introduit la problématique de l'inclusion des individus non-binaires, déclenchant un échange sur les procédés possibles pour inclure ces personnes dans la langue espagnole

(extrait 9). R propose d'utiliser des mots neutres (tdp 3), tandis que N rapporte l'utilisation qui est faite du « x », notamment en Amérique latine, dans cette optique (tdp 1). Cela donne par exemple *lxs diputadx* pour *los diputados* (les députés). Pour une question de prononciation, l'utilisation du « e », que nous relayons dans cet extrait (tdp 2 et 4), semble mieux convenir aux participants (tdp 7 à 9). Cet échange est intéressant car il s'agit d'une réflexion en LC sur les caractéristiques grammaticales de la LS, provoquée par le sujet abordé.

1 – N – mais si tu utilises le mot la a euh tu ne ☐ tu n'inclues pas à les lgtb... tu dois mettre le x

2 – M – alors est-ce que le e par exemple /

3 – R – nous devons utiliser les mots neutres... non ↑

[...]

4 – M – bon euh le fait par exemple d'utiliser *les* ... par exemple pour dire euh les députés comme ça (écrit sur le tchat : *les diputades*) d'accord ↑ donc ça /

5 – N – ou avec un x

6 – M – donc ça ça inclut ... oui ou alors avec le x mais c'est le même principe

7 – N – mais c'est pas impossible de prononcer

(tires)

8 – M – ah oui * mais avec le e ce n'est pas impossible de prononcer

9 – R – peut-être euh que c'est la nouvelle ☐ la nouvelle évolution du langage

Extrait 9. Débat écriture inclusive

2. Le rôle de l'enseignant dans l'interaction

Dans le cadre de la tâche finale du débat, il semble également pertinent de s'intéresser à la posture de l'enseignant. Quelle attitude adopter ? Faut-il corriger les apprenants ? Quoi corriger ? Quel rôle jouer dans le débat ? Comment procéder pour favoriser les échanges entre apprenants ? sont autant de questions qui se posent inévitablement.

2.1. L'expert de la langue cible

Tout d'abord, en ce qui concerne les corrections à apporter, les enregistrements montrent que nous n'avons pas cherché à « tout corriger », même si on trouve quelques exemples d'interventions immédiates à visée corrective, comme dans l'extrait 10 ci-

dessous. Dejean, Guichon et Nicolaev (2010 : 387-388) insistent sur la nécessité d'éviter ce type d'interventions, qui « [ont] pour effet de limiter la parole des apprenants » et mettent en avant les potentialités de l'outil de clavardage, qui « [permet] d'intervenir sans interrompre l'apprenant » dans le cadre d'échanges vidéographiques synchrones. Nous avons d'ailleurs utilisé plus intensément le *tchat* dans le cadre du débat sur l'écriture inclusive.

- 1 – M – et euh rocío pourquoi tu n'aimes pas le point médian toi ↑
 2 – R – parce que il euh **il difficile**
 3 – M – **il rend difficile**
 4 – R – il rend difficile la lecture et la compréhension des> du texte

Extrait 10. Débat écriture inclusive

Si nous avons, la plupart du temps, « laissé passer » les erreurs qui ne gênaient pas la compréhension, nous avons en revanche systématiquement répondu aux sollicitations des apprenants, comme nous pouvons le voir dans l'extrait 11, où J, par l'intermédiaire de la modalité interrogative (tdp 2), indique qu'il n'est pas sûr du terme utilisé. Dans la grande majorité des cas, les sollicitations des apprenants ont d'ailleurs été marquées par l'alternance codique, c'est-à-dire des « passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale » (Causa, 2002 : 2), fréquents dans le cadre d'une « communication exolingue » (Cappellini, 2013). Ces alternances ont bien souvent été déclenchées par un besoin de type lexical, comme dans l'extrait 12. Elles intègrent des « séquences potentiellement acquisitionnelles lexicales » (Cappellini, 2013 : 3, d'après De Pietro et al., 1989), dans lesquelles se met en place « l'étayage » (Cappellini, 2013) et l'enseignant endosse le costume d'expert de la LC. L'un des apprenants a d'ailleurs mis l'accent, à la suite de son autoévaluation dans le cadre de l'UD 1, sur les apports du débat en termes de vocabulaire : « Je crois que faire des débats est une bonne idée parce que nous étudions du vocabulaire. »

- 1 – M – euh juan toi est-ce tu étais euh est-ce que tu étais 100% contre ↑
 2 – J – euh oui euh il y a quelque chose que> les zoos Ꞟ qui les zoos peuvent aider pour les animaux mais> à mon avis la dans le... plus partie de temps comme j'ai dit euh le lieu est pensé principalement sur le> argent et non pour la> euh comment je peux dire ↑ pour la> **heureusement des animaux** ↑
 3 – M – **pour le bien être** *
 4 – J – le bien-être oui

Extrait 11. Débat zoos groupe 1

1 – J – euh j'ai d'autres demandes... vous dites que> si> comment le dire ↑ que> le climat c'est> une chose très importante pour les animaux que c'est vrai et donc euh vous pensez que par exemple un anim □ si> on pourrait faire un zoo des animaux □ on va faire un zoo en espagne des animaux ESPAGNOLS par exemple et qui protège des animaux> en danger de> de> d'extinction par exemple des> *cómo se dice lince* ↑

2 – M – les lynx *

Extrait 12. Débat zoos groupe 1

Ces séquences, inévitables dès lors que les apprenants mobilisent la LC, participent d'ailleurs de l'actualisation dans la classe de LE du genre médiatique appréhendé en début d'UD. Elles différencient aussi le simple débat sur QSV, qui était envisagé dans les références que nous avons citées plutôt dans l'espace-classe francophone (éducation civique, etc.), du débat sur QSV en LC dans la classe de LE. De cette manière, le genre médiatique traité en réception passe par deux filtres actualisants : celui de l'espace classe, et celui de la LE.

2.2. L'enseignant, un animateur-médiateur-débatteur

Nous allons maintenant nous intéresser au rôle que nous avons joué au-delà de celui d'expert de la LC. La question qui se pose ici est : comment favoriser la production orale des apprenants et les échanges entre pairs ?

Nous avons dit plus haut que nous avons adapté le rôle du journaliste dans la classe de LE. Cela s'est traduit par des interventions visant notamment à lancer et relancer le débat, à demander des précisions aux apprenants sur leur position, à réguler le débat, à distribuer la parole, ou encore à recentrer le débat. Cette partie de nos interventions se rapproche de celles des journalistes qui animent le débat dans les documents support de référence. Ci-dessous, le tableau 5 fait le parallèle entre des exemples tirés des débats réalisés en classe, et d'autres tirés des débats traités en réception.

Tableau 5. Des interventions typiques de l'animateur

Fonction des interventions de l'enseignant / du journaliste	Exemples tirés des débats réalisés en classe	Exemples tirés des débats traités en réception
Demander des précisions sur l'opinion d'un participant /	Alors toi tu es plutôt d'accord avec la féminisation des noms des métiers ou	Marc Giraud [...] vous avez la sensation que l'animal peut s'y

Distribuer la parole	pas carmen ? (UD 2)	retrouver ? (UD 1)
Lancer ou relancer le débat / introduire un contre-argument	Alors ensuite je voulais vous demander : qu'est-ce que vous pensez... parce que bon il y a des zoos qui participent aussi à des programmes de réintroduction des espèces... et il y a eu quand même quelques réussites... qu'est-ce que vous en pensez de ça ? (UD 1)	Ah oui ? Et donc ça vous semble effectivement... Parfois on dit : « ça rend compliqué, ça rend illisible à certains moments certains textes »... (UD 2)
Recentrer le débat	Excusez-moi mais revenons sur la langue s'il vous plaît parce qu'on s'éloigne un petit peu du sujet et ça n'a plus trop d'intérêt... (UD 2)	Pour ramener le débat sur 2017... (UD 2)

Le fait d'assumer la fonction d'animateur ne nous a pas empêché, par ailleurs, de prendre position au cours des débats, comme dans l'extrait 13 ci-dessous. A l'intérieur du tour de parole numéro 4, nous réagissons aux propos de C, qui dénonce le fait que les hommes ne puissent pas accéder à certains métiers, celui de nourrice en l'occurrence (tdp 1 et 3). Nous avons ainsi essayé de nous situer « à la hauteur des apprenants », en laissant paraître notre subjectivité, afin que la confrontation puisse aussi avoir lieu entre eux et nous, toujours dans une logique de réflexion collective. L'extrait se termine par un tour de parole dans lequel l'apprenante n'hésite pas à marquer l'opposition (tdp 5). Le statut de l'enseignant ne gêne pas la spontanéité de l'échange.

1 – C – mais aussi il y a des métiers ☒ aussi il y a des métiers... qui> qui fait seulement la femme... et l'homme peut pas accéder à ces métiers

2 – M – comme lesquels ↑

3 – C – comme le> euh *cuida* ☒ euh *niñera o*>

4 – M – mais c'est parce que ce sont des ☒ bah moi je pense que ça ce sont des représentations c'est la même chose ce sont des représentations sexistes aussi... c'est ☒ pourquoi ☒ et si les hommes n'accèdent pas à ces métiers c'est aussi une question de> de stéréotypes> par rapport à ça vous voyez c'que j'veux dire ↑

5 – C – mais nous ne parlons pas de ☒ de les métiers de ☒ si les hommes ne peuvent pas accéder à ce métier n'importe pas mais si la ☒ la femme ne peut pas ac ☒ accéder à le §§§ de> de> masculin c'est un problème... je n'entends pas pourquoi ce ☒ cette différence

Extrait 13. Débat écriture inclusive

Si nous avons dès la première UD invité les apprenants à privilégier les échanges entre eux, il semble que notre posture dans les discussions qui se sont mis en place sur la question des zoos n'ait pas favorisé les interactions entre pairs. Nous trouvons ainsi relativement peu de séquences de ce type dans les enregistrements liés à l'UD 1, où échanges centralisés ont été plus nombreux. Ce constat nous a amené à revoir quelque peu notre posture dans l'UD 2, où nous avons essayé de laisser plus d'initiative aux apprenants, en nous comportant plutôt comme un médiateur dans l'interaction. C'est le cas dans l'extrait 14, où nous tentons de résoudre une incompréhension entre C et R sur la manière de se référer à un groupe de personnes (tdp 1 et 3). La première citée valide notre médiation (tdp 2), et la deuxième est finalement en mesure de répondre à la demande initiale (tdp 4).

1 – M – elle veut savoir je pense euh carmen comment tu euh pour dire *todos* comment tu le dis en> en écriture inclusive... en langage inclusif... comment tu intègres tout le monde... rocío...

2 – C – oui

3 – M – avec quel procédé ↑

4 – R – je utilise un article plus général... les... les jeunes... par exemple je ne dis tous *o* toutes... si j'utilise tous *o* toutes euh je> fais une exclusion

Extrait 14. Débat écriture inclusive

Toute cette démarche est à mettre en relation avec notre volonté de développer des « compétences de médiation pédagogique » ayant trait notamment à « la capacité de conduire l'interaction de façon à ce que les apprenants puissent développer leurs compétences pragmatiques » (Dejean et al., 2010 : 380). Il s'agissait par exemple de mieux « accepter » les silences, de nous situer plus en retrait dans l'interaction pour laisser aux apprenants l'opportunité de s'interpeller. Alors que dans l'UD 1, nous avons plutôt une succession de séquences mobilisant l'enseignant et un apprenant, nous avons pu observer dans le cadre de l'UD 2 des enchaînements plus variés, comme dans l'extrait 15 ci-dessous. Celui-ci commence par une confrontation entre C et R, qui semble se conclure au tour de parole 6. Sans qu'une intervention de notre part ne soit nécessaire pour relancer le débat, c'est ensuite N qui déclenche un nouvel échange, impliquant les trois apprenantes en questionnant l'impact de l'écriture inclusive sur la réduction des inégalités hommes-femmes (tdp 7 à 12).

1 – C – nous avons ici en « en espagne il y a un ministre d'égalité un « une ministre non ↑ d'égalité et> « qui « elle parle aussi de> la *portavoza* et c'est ça et je « je> euh pose la question à> « je le dis à rocío que «

c'est vrai qu'elle parle aussi parce qu'elle est hembriste... en charge d'un ministère d'égalité et pour ça elle doit *ser* féministe non ☐ non hembriste non ↑

2 – R – je crois que elle utilise MAL...

3 – C – oui * eso desde luego

4 – R – la utilisation ☐ la féminisation de la langue... MAIS... je crois que son idées ne sont PAS hembristes

5 – C – ah non ↑

6 – R – je crois

7 – N – mais euh rocío ↑ mais rocío tu penses que> le langage inclusif il résout la discrimination ↑ ... mais ne c'est meilleur corriger la égalité des salariés ↑ des salariés ↑ non les mots *

8 – C – oui *

9 – R – bon ☐ je crois que euh nous pouvons faire les deux choses... (rires)

10 – N – mais c'est ☐ mais c'est plus important les salaires que la féminisation des mots

11 – C – mais ces deux choses... oui... natalia...mais ☐ mais c'est /

12 – R – je crois que c'est important à le même niveau ☐ au même niveau

Extrait 15. Débat écriture inclusive

Pour finir, ajoutons que le débat sur l'écriture inclusive met en relief une autre facette de l'actualisation du rôle des participants au débat. A l'inverse de ce qu'il se passe dans un débat médiatique, où le journaliste en sait *a priori* moins que les experts qui débattent, l'enseignant peut en savoir autant voire plus que les apprenants sur la question abordée en classe. Dans le cas de l'écriture inclusive, nous faisons par exemple figure de référent, puisque nous maîtrisons le métalangage lié au sujet.

Dans cette dernière partie, nous avons entrepris de jauger les retombées de notre action en analysant quelques passages significatifs tirés des enregistrements des débats que nous avons pu organiser. Nous avons vu que sur le plan langagier, le réinvestissement des formes appréhendées pour réaliser les actes de parole ciblés n'était pas forcément garanti dans la tâche finale, d'autant plus que nous n'avions pas contraint les apprenants. Cette prudence de leur part s'explique aussi certainement par le fait qu'une partie des étapes de traitement de la langue et de la systématisation a eu lieu, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, en dehors des moments synchrones. Ainsi, l'articulation entre les activités à réaliser en autonomie et dans l'espace classe (en présentiel ou en virtuel) serait certainement à optimiser. Concernant les objectifs sociaux poursuivis, les résultats sont globalement positifs. Les apprenants se sont impliqués dans une conversation authentique

au cours de laquelle ils ont confronté leur point de vue (plus ou moins d'une UD à l'autre) et ont apporté leur pierre à l'édifice, en mobilisant leur expérience personnelle, médiatique, et des ressources en LC. Enfin, il s'avère que pour faciliter le développement des compétences orales des apprenants en production et amener les apprenants à échanger entre eux, il est essentiel que l'enseignant adopte une posture adéquate, moins interventionniste et plutôt centrée sur la médiation, tout en maintenant sa casquette de personne-ressource.

Conclusion

Au moment de conclure ce mémoire, il semble pertinent de mettre l'accent sur plusieurs éléments. En premier lieu, dans l'optique de notre formation comme enseignant de FLE, nous souhaitons insister sur l'intérêt de nous être investi dans la phase de diagnostic, qui nous a amené à identifier l'enseignement / apprentissage de l'oral comme une zone d'intervention pertinente. Cette phase d'analyse, dans une logique de recherche-action, a mené à l'élaboration d'un dispositif pédagogique sur lequel nous avons la main, et qui s'ajustait non seulement aux besoins du public d'apprenants auquel nous avons affaire mais aussi aux caractéristiques de notre terrain de stage. Il s'est construit en deux temps, dans une dynamique réflexive qui a, tout au long du stage, accompagné notre action pédagogique.

Il s'agissait de répondre dans ce mémoire à la question suivante : comment développer les compétences orales d'apprenants visant le niveau B2 en mobilisant une approche actionnelle centrée sur le genre discursif ? Dans cette optique, nous avons mené des recherches qui visaient, d'une part, à donner un cadre aux activités à proposer aux apprenants de la réception à la production (l'UD), et d'autre part, à asseoir une démarche cohérente, qui, dans notre cas, s'est matérialisée par une entrée double : l'action marquée par le genre du débat. En ce sens, il semble judicieux de rappeler ces propos de Puren (2005 : 9) :

La question n'est pas – n'aurait jamais dû être – de savoir quelle est la meilleure « entrée » dans l'absolu, mais quelles sont les meilleures sélections, articulations et/ou combinaisons de ces différentes entrées à l'intérieur d'unités didactiques construites en fonction de l'ensemble des paramètres de l'environnement/apprentissage.

Le choix du genre du débat était surtout lié, dans un premier temps, à la nécessité de préparer les apprenants à la partie orale du DELF B2, dans laquelle l'expression du point de vue et l'argumentation occupent une place centrale. Si nous avons ainsi privilégié la voie d'entrée pragmatique dans le genre, nous insistons en outre sur le fait qu'il est possible d'y entrer par d'autres. Il n'est par ailleurs pas nécessaire de chercher à en explorer absolument tous les paramètres, notamment si nous n'attendons pas en production que les apprenants reproduisent exactement le genre appréhendé en réception, ce qui s'apparenterait plutôt à la simulation. Il semble d'ailleurs que pour poursuivre des objectifs d'ordre social, nécessairement associés à la logique actionnelle, cela ne soit pas forcément souhaitable, et nous avons mis l'accent sur la volonté de générer une conversation

authentique. En revanche, l'alignement partiel du genre médiatique (appréhendé en réception) et du genre du débat propre à la classe de LE (en production) nous a permis de réaliser un transfert d'ordre pragmatique, tout en inscrivant l'entreprise du groupe classe dans la co-action, qui a amené les apprenants à mobiliser des compétences générales, notamment dans le domaine du savoir-être et du savoir-apprendre, pour favoriser une co-réflexion sur des sujets de société, dans laquelle nous avons vu qu'il était judicieux que l'enseignant adopte une posture moins directive. Du reste, il est positif de constater que des échanges dans lesquels chaque membre du groupe classe peut apprendre des autres se sont mis en place.

Les résultats obtenus sur le plan langagier nous invitent en revanche à mieux penser l'articulation des activités à réaliser en autonomie et en classe (ou dans les moments synchrones). D'autre part, alors que beaucoup d'apprenants attendaient des séquences qu'elles leur permettent d'améliorer leur prononciation, ce qui est très fréquent chez les hispanophones, qui considèrent souvent le français comme une langue difficile à prononcer, on peut se demander s'il ne faudrait pas aller plus loin pour atteindre cet objectif, en proposant un travail phonétique sur la base des enregistrements réalisés. Par ailleurs, en réception (CO / RA), où il était essentiel de concevoir des activités qui permettent de mettre les apprenants dans une posture active, afin de développer leur savoir-faire dans ce domaine, il aurait sans doute fallu que notre action se prolonge au-delà de deux UD pour que l'on puisse véritablement mesurer la progression des apprenants dans ce domaine, où nous avons également mis l'accent sur l'authenticité.

En définitive, nous retenons de cette expérience qu'elle nous a permis de nous enrichir sur le plan professionnel, en favorisant une réflexion sur de nombreux paramètres de la situation d'enseignement / apprentissage. Ce questionnement permanent nous a par exemple amené à expérimenter l'utilisation du web social, qui permettait aux apprenants de produire, bien qu'à l'écrit, en dehors de la classe. C'est également cette volonté d'interroger de manière continue notre pratique d'enseignant qui nous a poussé à considérer le recours au jeu de rôle.

En dernier lieu, nous voulons exprimer notre satisfaction d'avoir pu proposer un dispositif mettant l'accent sur des objectifs sociaux où l'échange sur des sujets sociétaux, malgré les divergences, est possible. Peut-être serait-il intéressant, en outre, de développer cet échange à une plus grande échelle, afin de favoriser la réflexion interculturelle, via le débat.

Bibliographie

Abe, D., Carton, F., Cembalo, S. M. & Regent, O. (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie. *Mélanges pédagogiques*, 1-14.

Astier, C. (2013) *Conception et mise en œuvre d'un module radiophonique sur le web. Le choix d'une approche par compétences*. Mémoire de Master Didactique des langues. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques*, n° 157-158. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/3838> [consulté le 08/05/2020]

Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7-1. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1404> [consulté le 23/06/2020]

Bérard, A., Simonneaux, J. & Simonneaux, L. (2016). Les Questions Socialement Vives vectrices d'un activisme agonistique ? *Diversité REcherches et terrains*, n°8. Disponible en ligne : <http://dx.doi.org/10.25965/dire.732> [consulté 18/07/2020]

Bertaux, L., Frappe, N., Grindatto, S., Guiot, A.-G., Jung, M. & Moreau, N. (2016). *Le DELF 100% réussite B2*. Didier.

Branca-Rosoff, S. (2007). Normes et genres de discours : Le cas des émissions de libre antenne sur les radios jeunes. *Langage et société*, 119 (1), 111-128. Disponible en ligne : https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LS_119_0111&contenu=article [consulté le 16/07/2020]

Brémond, J. (2008). Présence et image de la France et des Français en Espagne, à l'aube de l'an 2000. Disponible en ligne : <https://crini.univ-nantes.fr/presence-et-image-de-la-france-et-des-francais-en-espagne-a-l-aube-de-l-an-2000-joel-bremond-429149.kjsp> [consulté le 17/07/2020]

Cappellini, M. (2013). Co-construction des routines d'étayage dans un tandem franco-chinois par visioconférence. *Échanger pour apprendre en ligne*, Grenoble, France. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01306859> [consulté le 17/07/2020]

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 21 (n°3). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/4276> [consulté le 16/07/2020]

Causa, M. 2002. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berlin : Peter Lang

Chartrand, S-G. (2015). Qu'est-ce qu'un genre et pourquoi faire des genres l'axe organisateur du développement des compétences langagières en français ? In Chartrand, S-G., Émery-Bruneau, J. & Sénéchal, K. avec la coll. de Riverin, P. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f., 2-7. En ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca [consulté le 22/04/2020]

Chauvet, A., Normand, I. (coord.) & Erlich, S. (coord.) (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du cadre européen commun*. Paris : CLE International

Claudel, C. (2017). Enseignement des langues étrangères : épistémologie, théorisation et discours ordinaires. *Les Carnets du Cediscor*, 13. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/cediscor/1006> [consulté le 12/06/2020]

Claudel, C. & Laurens, V. (2016). Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. *Congrès Mondial de Linguistique Française*. Disponible en ligne : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/05/shsconf_cmlf2016_07005/shsconf_cmlf2016_07005.html [consulté le 17/07/2020]

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier. Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp

Dejean, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, vol. 8(3), 377-393. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-377.htm> [consulté le 22/04/2020]

Dejean-Thircuir, C. & Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 28-40. Disponible en ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00978035> [consulté le 16/07/2020]

Dupont, P. & Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation et didactique*, vol. 9 (n°2). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2268> [consulté le 16/07/2020]

Eveleigh, E. & Tozzi, M. (2002). *Pourquoi « débattre en classe » ?* Disponible en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Publications/Les-avant-propos/Pourquoi-debattre-en-classe> [consulté le 18/08/2020]

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

Laurens, V. (2012). Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le français aujourd'hui*, 176 (1), 59-75. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-59.htm?contenu=article> [consulté le 17/07/2020]

Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*. Thèse pour l'obtention du grade de

Docteur de l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 en Didactique des langues et des cultures. Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01419749> [consulté le 17/07/2020]

Lemeunier, V. (2012). *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*. Disponible en ligne : <http://franc-parler.fipf.org/2012/10/05/elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique-2/> [consulté le 18/08/2020]

Lions-Olivieri, M.-L. & Liria, P. (dir.) (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Maison des langues.

Louveau, E. & Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLÉ international

Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches : quels critères ? Quels obstacles ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 160 (4), 433-443. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-433.htm?contenu=article> [consulté le 16/07/2020]

Mangenot, F. & Soubrié, T. (2014). Le web social au service de tâches d'écriture. *Recherches*, 89-105. Disponible en ligne : <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162620> [consulté le 16/07/2020]

North, B. (coord.). (2015) *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. Disponible en ligne : <https://www.ciep.fr/ressources/inventaire-linguistique-contenus-cles-niveaux-cecrl> [consulté le 18/08/2020]

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 23 (n°1). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/3416> [consulté le 16/07/2020]

Puren, C. (2005). Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 437, 41-44. Disponible en ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2005a/> [consulté le 19/08/2020]

Puren, C. (2006a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, n°347, 37-40. Fiche pédagogique correspondante : Les tâches dans la logique actionnelle, 80-81. Disponible en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006a/> [consulté le 16/07/2020]

Puren, C. (2006b). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le Monde*, n°348, 42-44. Fiche pédagogique correspondante : Entrées libres, 91. Disponible en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006b/> [consulté le 16/07/2020]

Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In Lions-Olivieri, M.-L. & Liria, P. (coord.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Disponible en ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009g/> [consulté le 17/07/2020]

Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, n°45, 487-498.

Soubrié, T. (2008a). Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR. Rosa Bizarro. *Ensinar e Aprender Linguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*, AREAL Editores. Disponible en ligne : <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162278> [consulté le 17/07/2020]

Soubrié, T. (2008b). Scénario TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ?. *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Paris. Disponible en ligne : <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01956135> [consulté le 17/07/2020]

Valentim, H. & Pinto, R. (2012). Genre débat d'idées et constructions énonciatives. *Arts et Savoirs*, 2. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/aes/504> [consulté le 28/05/2020]

Sigles et abréviations utilisés

AC :	Approche communicative
CECRL :	<i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>
CO :	Compréhension orale
LC :	Langue cible
LE :	Langue étrangère
LS :	Langue source
PA :	Perspective actionnelle
PO :	Production orale
QSV :	Question socialement vive
RA :	Réception audiovisuelle
tdp :	Tour(s) de parole
UD :	Unité didactique

Table des annexes

Annexe 1 Genre, texte, discours... : précisions terminologiques (Chartrand et al., 2015 : 9).....	90
Annexe 2 Les caractéristiques du genre « débat » (Chartrand et al., 2015 : 12-13).....	91
Annexe 3 Tableau synoptique de l'UD 1	93
Annexe 4 UD 1 : Débattre sur les zoos	95
Annexe 5 Tableau synoptique de l'UD 2	111
Annexe 6 UD 2 : Débattre sur l'écriture inclusive.....	113
Annexe 7 Fiches « actes de parole » CO et interaction (Chauvet et al., 2008 : 96 et 108)	126
Annexe 8 L'évaluation de l'exposé dans l'UD 1	127
Annexe 9 L'évaluation du débat dans l'UD 2.....	129
Annexe 10 Conventions de transcription des extraits	131
Annexe 11 Transcription extrait UD 1	132
Annexe 12 Transcription extrait UD 2.....	136
Annexe 13 Réponses de Natalia au questionnaire d'évaluation du projet	144
Annexe 14 Autoévaluation d'Antonio (débat sur les zoos groupe 2)	146

Annexe 1

Genre, texte, discours... : précisions terminologiques (Chartrand et al., 2015 : 9)

Glossaire¹⁰

Discours*

Produit langagier oral ou écrit empirique considéré dans son contexte de production et de réception (texte + contexte).

Famille de situations

Ensemble de contextes d'apprentissage pour développer une compétence. Cette notion issue de l'approche par compétences en éducation n'est donc pas propre au domaine de l'enseignement du français, mais c'est néanmoins celle qui structure le programme actuel de français, où les productions langagières sont regroupées en familles de situations à partir de l'intention de communication (informer..., confronter ou défendre des idées..., fonder une appréciation critique..., etc.).

Genre (de discours)

Ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps.

Mode de discours

Mode d'organisation des genres défini par leur **séquence textuelle** dominante; c'est la façon de regrouper les genres dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011).

Séquence textuelle*

Structure textuelle décomposable en un certain nombre de parties, constituant chacune une unité de sens; ces parties sont reliées entre elles et au tout par un même mode d'organisation : argumentation, description, explication, justification, narration. Une **séquence textuelle** peut être dominante ou non, complète ou elliptique, enchâssante ou enchâssée.

Texte*

Produit langagier oral ou écrit défini par son but, son système énonciatif, sa cohérence sémantique, sa connexité, sa progression et sa structure compositionnelle (plan et organisation séquentielle).

Type de textes*

Regroupement de textes ayant la même séquence dominante (notion centrale du programme de français de 1995) ou la même intention (informer...); ce concept est repris, en partie, par celui de mode de discours dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011).

¹⁰ Dans ce glossaire, les définitions des concepts suivis d'un astérisque sont des reformulations des concepts élaborés par J.-M. Adam (1997/2005).

Annexe 2

Les caractéristiques du genre « débat » (Chartrand et al., 2015 : 12-13)

TEXTE D'OPINION ARGUMENTÉE (4^e L-É), LETTRE OUVERTE (5^e L-É), DÉBAT (5^e O : PRODUCTION), GENRES À DOMINANTE ARGUMENTATIVE

Fiche 2A

Caractéristiques communes				
comm.	<ul style="list-style-type: none"> Intention : défendre une opinion sur un problème controversé et d'intérêt public dans le but d'influencer le destinataire, voire de le convaincre énonciateur : singulier ou collectif; informations légitimant sa ou leur compétence sur le sujet (physicien nucléaire s'exprimant sur la fermeture d'une centrale nucléaire; élèves de 5^e secondaire à propos de cours à option dans leur école) 			
text.	<ul style="list-style-type: none"> structure variable en fonction de la stratégie argumentative adoptée, mais contenant les éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> problématisation de la controverse en introduction thèse explicite, pas nécessairement en introduction étayage de la thèse par des arguments présence implicite ou explicite de la contre-thèse conclusion séquence argumentative dominante et séquences enchâssées descriptives, explicatives, justificatives point de vue subjectif : marques énonciatives et de modalité présence de discours rapportés procédés d'explication, de réfutation, de concession, etc. figures (de style)¹² : antithèse, amplification, comparaison, etc. 			
sém.	<ul style="list-style-type: none"> expression de la réfutation, de l'opposition, de la négation, de la concession, de l'hypothèse, de la cause, de la conséquence: lexique, dont connecteurs et structures syntaxiques Jeu polyphonique des pronoms (nous, on) implicite textuel: sous-entendus et présupposés champs lexicaux opposés (pollution, environnement, écologie) figures (de style) portant, entre autres, sur la diction ou les sonorités (allitération, assonance) et d'opposition (antithèse), expression figées déformées, polysémie doublesens, jeux de mots), etc. 			
gramm.	<ul style="list-style-type: none"> structures impersonnelles et passives structures interrogatives et impératives structures emphatiques 			
		Texte d'opinion argumentée (4 ^e L-É)	Lettre ouverte ¹³ (5 ^e L-É)	Débat (5 ^e O)
comm.	<ul style="list-style-type: none"> support : média imprimé ou électronique destinataire : lectorat du média 	<ul style="list-style-type: none"> intention : adresser une requête précise à un destinataire de la lettre en lien avec la thèse défendue support média imprimé ou électronique destinataire double : personnalité publique concernée par la requête et lectorat du média 	<ul style="list-style-type: none"> support : radio, télévision; en direct, si en classe énonciateurs : débattants et modérateur destinataire : auditoire 	

12 Toutes les fiches où il est question de figures (de style), en particulier celles qui concernent des genres littéraires, présentent une énumération des figures les plus représentatives du genre; il ne s'agit pas d'une liste fermée puisqu'on peut trouver une variété plus importante de figures dans chacun.

13 Il ne faut pas confondre la lettre ouverte et la lettre envoyée à la rubrique du courrier du lecteur, courte lettre (moins de 400 caractères) où est exprimée une opinion qui n'est pas nécessairement défendue ou une émotion ou un souhait, par exemple rendre hommage à une personne décédée.

	Texte d'opinion argumentée (4 ^e L-É)	Lettre ouverte ¹² (5 ^e L-É)	Débat (5 ^e 0)
text.	<ul style="list-style-type: none"> • texte court divisé en paragraphes avec, si pertinent, organisateurs textuels 	<ul style="list-style-type: none"> • texte court divisé en paragraphes avec, si pertinent, organisateurs textuels • ajout au plan du texte dégagé plus haut : <ul style="list-style-type: none"> - présentation de la requête; - protocole de lettre : appel, salutations et signature 	<ul style="list-style-type: none"> • structure du débat définie par le modérateur (en plus des éléments mentionnés plus haut) : <ul style="list-style-type: none"> - présentation par le modérateur des règles à propos du temps et du tour de parole - progression dans l'argumentation (apport de nouveaux arguments...); reformulation - formules de politesse et salutations (débatants et modérateur) - clôture du débat et remerciements (modérateur) - organisateurs textuels permettant d'assurer la progression du propos
sém.	<ul style="list-style-type: none"> • ponctuation expressive (! ...) • interrogation rhétorique 	<ul style="list-style-type: none"> • ponctuation expressive (! ...) • interrogation rhétorique 	<ul style="list-style-type: none"> • interrogation rhétorique
graph.	<ul style="list-style-type: none"> • emploi limité de marques graphiques, mais en lien avec la stratégie argumentative si utilisées 	<ul style="list-style-type: none"> • emploi limité de marques graphiques 	<p style="text-align: center;">Ø</p>
oral.	<p>Ø</p>	<p>Ø</p>	<ul style="list-style-type: none"> • formules de politesse : salutations, présentations, poignées de main, utilisation du vouvoiement ou non, posture et regard (corps et regard dirigés vers l'interlocuteur) • utilisation adéquate de l'intonation pour favoriser le passage du tour de parole entre les débatants • intonation spécifique à l'argumentation (par exemple pour repérer ou énoncer des arguments s'appuyant sur la concession – <i>certes A, mais B</i> – dans lesquels l'emphase est mise sur l'argument qui est opposé [B]) • utilisation adéquate de l'intonation pour marquer les informations importantes (ex.: thèse, argument)

Annexe 3

Tableau synoptique de l'UD 1

UD 1 : Débattre sur la question des zoos

Etape		Activité	Document support	Objectifs généraux et langagiers		Modalités	Activité lang.	Correction / évaluation
Sensibilisation		Activité 1	Document iconographique : zoos et bien-être animal	Echanger sur le rapport homme – animal dans les zoos		Présentiel / groupe-classe	IO	Mise en commun
Réception	Anticipation	Activité 2	Capture d'écran de la page d'accueil du podcast <i>france inter</i> : Faut-il fermer les zoos ?	Savoir-faire en CO : adopter une posture active	Emettre des hypothèses sur le profil des débatteurs et leurs arguments	Présentiel / groupe-classe	IO	Mise en commun
	Comp. globale	Activité 3a	Podcast <i>france inter</i> : Faut-il fermer les zoos ?		Identifier les interlocuteurs	Présentiel / ind.	CO	Mise en commun
	Comp. détaillée	Activité 3b	Podcast		Cerner la position des débatteurs / Identifier les enjeux liés aux zoos	Présentiel / trinôme	CO	Mise en commun
		Activité 4	Podcast	Phonétique : chute du « e » et autres phénomènes propres à la langue orale	Présentiel / ind.	CO	Correction collective	
Travail sur la langue	Repérage Concept.	Activité 5a	Transcription des extraits	Fonctionnel : insister / mettre en relief	Présentiel / groupe-classe	CE	Correction collective	
	Système.	activité 5b	-		Présentiel / ind.	PE	Correction collective	
		Activités de renforcement	-		AD (autonomie) / ind. Exercices proposés sur <i>lingoda</i>	PE	Autocorrection (corrigés)	
		Activité 6	-		AD (autonomie) / ind.	PE	Correction ind.	
Approche de l'expression		Tâche de	Ressources	Aptitudes heuristiques : développer une		AD (autonomie) / ind.	CE / CO	-

	documentation	complémentaires	culture de recherche, adopter un esprit critique Autonomisation Alimentation du débat		/ RA	
Expression	Tâche ouverte passerelle : exposé	6 extraits d'article internet	Fonctionnel : insister / mettre en relief Discursif : structurer son intervention Alimenter le débat	AD (classe virtuelle) / ind.	PO / CO	Evaluation critériée + remédiation
	Tâche finale : débat	-	Débattre sur les zoos (exprimer son opinion, argumenter) Savoir-être : adopter une attitude favorisant la réflexion collective	AD (classe virtuelle) (<i>Skype</i>) / groupe-classe	IO	Autoévaluation (<i>Google Forms</i>)
	Tâche de prolongement web 2.0 (optionnelle)	Espace débat Faut-il fermer les zoos ? sur le site du <i>Drenche (Ouest France)</i>	Echanger avec des locuteurs natifs en dehors de la classe sur les zoos	AD (autonomie) / ind.	CE / PE / IE	-

Annexe 4

UD 1 : Débattre sur les zoos

FICHE ENSEIGNANT

ETAPE 1

SEANCE 1 / En présentiel

Activité 1 : Derrière les barreaux !

Observez cette image. Décrivez-la. Que dénonce-t-elle ? Quelle réaction provoque-t-elle chez vous ? Quel procédé est mis en œuvre dans ce dessin ? Quel est son objectif ?



Corrigés / Pistes

Le dessin dénonce les conditions de captivité des animaux dans les zoos. L'objectif est de sensibiliser. Il y a une inversion : un homme se retrouve enfermé dans une cage, il a l'air désespéré, tandis que les singes adoptent un comportement très humain (personnification).

Exemple de réaction : Je trouve ce dessin intéressant car il nous montre comment les animaux vivent la captivité. Personnellement je suis contre les zoos. Les animaux ne sont pas des objets.

Activité 2 : Prêts au combat ?

Voici une capture d'écran de la page internet sur laquelle est hébergée le podcast que nous allons écouter. Qu'évoque l'illustration ? De quel type d'émission s'agit-il ? A votre avis, quel est le profil des intervenants susceptibles d'intervenir dans cette émission ?

france
inter

Info Culture Humour Musique Plus ▾ Programmes Replay Le direct Affaires sensibles 🔍 👤

Accueil > Émissions > Le débat de midi > Faut-il fermer les zoos?

LE DÉBAT DE MIDI

Mercredi 9 juillet 2014

Faut-il fermer les zoos?

39 minutes

🔊 RÉÉCOUTER 📻 PODCASTS 🗣️ RÉAGIR



Corrigés / Pistes :

Le gant de boxe et le micro évoquent un combat avec les mots. Cela rappelle le débat.

Exemple d'intervenants possibles : le directeur d'un zoo, un vétérinaire, un activiste qui défend les animaux, un amateur de zoo, un représentant politique, etc.

Activité 3 : Qui dit quoi ?

Écoutez les différents extraits de l'émission (<https://www.franceinter.fr/emissions/le-debat-de-midi/le-debat-de-midi-09-juillet-2014>) et remplissez le tableau suivant. Dans la troisième colonne, résumez l'avis de chaque intervenant. Attention : ne prenez pas en compte les avis des internautes, évoqués au début de l'extrait.

a. Écoutez d'abord l'extrait 1 deux fois (8'37" → 9'47"), pour remplir les colonnes 1 et 2 (nom et rôle / profil).

Attention : il y a un intervenant dont on ne connaît pas le nom, et un autre dont on ne connaîtra le profil que dans les extraits suivants.

b. Écoutez ensuite les extraits suivants :

- Extrait 2 : 9'47" → 12'13"
- Extrait 3 : 12'13" → 13'12"
- Extrait 4 : 13'12" → 15'17" (1'35")
- Extrait 5 : 16'08" → 17'02" (54")
- Extrait 6 : 18'47" → 19'51" (1'04")

Réécoutez l'ensemble des extraits pour compléter vos réponses. Dites quels intervenants partagent le même avis. Vérifiez vos réponses à l'aide de la transcription.

	Nom	Rôle / Profil (métier)	Position
Intervenant 1			

Intervenant 2			
Intervenant 3			
Intervenant 4			
Intervenant 5			

Aide vocabulaire

- Décor : decorado
- Béton : hormigón
- Rassurer : tranquilizar
- Comportements de stéréotype : comportement hautement répétitifs, invariants, sans fonction, tels que le balancement, les déambulations en boucle, les mouvements de tête, les auto-mutilations, le léchage excessif, etc. Ils sont liés aux conséquences psychologiques de la captivité.
- Cage : jaula
- Enclos : cercado
- S’y retrouver : salir ganando
- Dupe : incauto

- Indompté(e) : indomad@, salvaje
- Panacée (un remède universel) : panacea

Corrigés / Pistes :

	Nom	Rôle / Profil	Position
Intervenant 1	?	Présentateur / Journaliste	Plus ou moins neutre
Intervenant 2	Thomas Grenon	Directeur général du Muséum National d'Histoire Naturelle / Parc zoologique de Paris	Pour un nouveau concept : un zoo du 21 ^{ème} siècle = un zoo dans lequel l'animal n'est plus exposé, mais évolue dans un espace plus grand qui rappelle son habitat naturel. L'action des zoos peut permettre de sauver des espèces menacées.
Intervenant 3	Marc Giraud	Naturaliste	Certains zoos ont fait des progrès, mais un zoo, c'est un théâtre. De plus, les zoos donnent une vision erronée de la nature.
Intervenant 4	Franck Schrafstetter	Président de l'association « Code Animal »	Le zoo de Paris est un décor. L'animal ne peut pas évoluer véritablement dans les mêmes conditions que celles de son milieu naturel.
Intervenant 5	Eric Baratay	Historien du zoo	Le public réclame de plus en plus de bien-être pour l'animal, mais par ailleurs, il ne veut pas perdre de temps à chercher les animaux dans des espaces trop importants. Un jardin zoologique reste un théâtre du sauvage.

Activité 4 : Y'a du changement à l'oral !

Observez la transcription de ce passage en écoutant le début de l'extrait et faites attention aux éléments soulignés, qui correspondent à une écriture « orale ». Ecrivez la forme écrite correcte correspondante. Que remarquez-vous ?

Présentateur : Et il est 12h24 sur France Inter, le débat de midi, consacré au zoo aujourd'hui. Faut-il ou non les fermer ? Ça réagit beaucoup sur internet franceinter.fr. Par exemple, cet argument : « Dans certains zoos les espèces **ne m'semblent pas** toutes logées à la même enseigne, et l'argument d'être un lieu de préservation des espèces me semble n'être qu'un simple argument publicitaire visant à redorer leur image. La vaste question **d'la** condition animale évolue assez peu dans notre société. » Sylvie, qui nous dit : « **Maint'nir** des animaux en cage ou en aquarium dans **l'but** de divertir au zoo comme à la maison est honteux et inacceptable. » Quatre invités ce matin pour parler du zoo : Thomas Grenon, le directeur général du Muséum national d'Histoire naturelle. Franck Giraud, qui vient **d'regarder** par la **fnêtre**

Marc Giraud : Marc !

P : Marc, pardon...

MG : **C'est pas** grave !

P : ...Giraud, qui vient de regarder par la **fnêtre** et qui vient **d'me** dire **qu'y avait** des faucons **qu'étaient** en train **d'se** **prom'ner** **au-d'ssus** de... de la capitale euh ce que...

MG : Il y a des merveilles autour de vous et vous ne le savez pas !

P : Non, mais encore faut-il lever les yeux en l'air ! C'est, bon... Franck, **en r'vanche**, Schrafstetter euh président de l'association "Code Animal" et puis nous sommes également en duplex de Saint-Étienne avec Éric Baratay, historien du zoo. Merci d'ailleurs aux techniciens de France Bleu à Saint-Étienne. Bonjour Éric Baratay.

Eric Baratay : Bonjour.

P : Alors, **y'a** **y'a** un paradoxe aujourd'hui quand même dans l'attente du public, c'est de vouloir voir les zoos, comme si... vouloir voir les animaux dans les zoos comme si les animaux étaient en, en liberté, Thomas Grenon. Vous qui **v'nez** de rouvrir le zoo de Vincennes.

Corrigés / Pistes

Présentateur : Et il est 12h24 sur France Inter, le débat de midi, consacré au zoo aujourd'hui. Faut-il ou non les fermer ? Ça réagit beaucoup sur internet franceinter.fr. Par exemple, cet argument : « Dans certains zoos les espèces **ne m'semblent pas ne me semblent pas** toutes logées à la même enseigne, et l'argument d'être un lieu de préservation des espèces me semble n'être qu'un simple argument publicitaire visant à redorer leur image. La vaste question **d'la de la** condition animale évolue assez peu dans notre société. » Sylvie, qui nous dit : « **Maint'nir Maintenir** des animaux en cage ou en aquarium dans **l'but le but** de divertir au zoo comme à la maison est honteux et inacceptable. » Quatre invités ce matin pour parler du zoo : Thomas Grenon, le directeur général du Muséum national d'Histoire naturelle. Franck Giraud, qui vient **d'regarder de regarder** par la **fnêtre fenêtre**...

Marc Giraud : Marc !

P : Marc, pardon...

MG : C'est pas Ce n'est pas grave grave !

P : ...Giraud, qui vient de regarder par la fenêtre fenêtre et qui vient d'me de me dire qu'y avait qu'il y avait des faucons qu'étaient qui étaient en train d'se de se prom'ner promener au-d'ssus au-dessus de... de la capitale euh ce que...

MG : Il y a des merveilles autour de vous et vous ne le savez pas !

P : Non, mais encore faut-il lever les yeux en l'air ! C'est, bon... Franck, en r'vanche en revanche, Schrafstetter euh président de l'association "Code Animal" et puis nous sommes également en duplex de Saint-Étienne avec Éric Baratay, historien du zoo. Merci d'ailleurs aux techniciens de France Bleu à Saint-Étienne. Bonjour Éric Baratay.

Eric Baratay : Bonjour.

P : Alors, y'a il y a y'a il y a un paradoxe aujourd'hui quand même dans l'attente du public, c'est de vouloir voir les zoos, comme si... vouloir voir les animaux dans les zoos comme si les animaux étaient en, en liberté, Thomas Grenon. Vous qui v'nez venez de rouvrir le zoo de Vincennes.

Explications :

Souvent, on constate que le « e » tombe à l'oral. C'est notamment le cas :

- Quand il est précédé d'une seule consonne prononcée : « prom'ner » au lieu de « promener » - /pʁɔmne/ au lieu de /pʁɔmɛnɛ/
- Lorsqu'un énoncé comporte plusieurs « e » successifs, généralement on en fait chuter un sur deux (ou on en prononce un sur deux) : « ne m'semblent pas » au lieu de « ne me semblent pas » - /nəmsɛ̃bləpa/ au lieu de /nəməsɛ̃bləpa/

Dans la langue parlée, on supprime le plus de « e » possible !

Autres « phénomènes oraux » :

Parce que → pasque

{pɑʁskə} → [paskə]

Oui → ouai, voire oué

[wi] → [wɛ], voire [we]

Activité 5 : J'insiste !

a. Observez les phrases suivantes. Identifiez les procédés qui servent à insister, mettre en valeur, comme dans l'exemple.

Ce sont les zoos qui permettent de réintroduire des espèces menacées.

Ce qu'on a voulu vraiment présenter aux visiteurs, c'est un voyage au cœur de la biodiversité.

Ce dont on veut parler, c'est d'une vision beaucoup plus dynamique.

Ce qui est assez intéressant, c'est de voir que les décors ont été faits par exemple par l'atelier artistique du béton.

Et la réponse, c'est celle qu'on peut découvrir actuellement au parc zoologique de Paris.

C'est ce que nous avons fait.

Nous, on se base sur des études d'éthologie.

Et ça, ça nous fait très peur.

b. Complétez les phrases suivantes.

..... nous voudrions, offrir aux animaux un environnement qui soit le plus proche possible de leur habitat naturel.

..... on a besoin pour protéger certaines espèces, de ça.

..... nous fait très peur, la nature qu'on ne maîtrise.

..... un voyage au cœur de la biodiversité on a voulu présenter aux visiteurs.

....., je suis allé sur le terrain, et j'ai vu des animaux en captivité qui souffraient.

....., c'est une attitude plus pragmatique.

Corrigés / Pistes :

a.

Ce qu'on a voulu vraiment présenter aux visiteurs, **c'est** un voyage au cœur de la biodiversité.

Ce dont on veut parler, **c'est** d'une vision beaucoup plus dynamique.

Ce qui est assez intéressant, **c'est** de voir que les décors ont été faits par exemple par l'atelier artistique du béton.

Et la réponse, **c'est** celle **qu'on** peut découvrir actuellement au parc zoologique de Paris.

C'est ce **que** nous avons fait.

Nous, on se base sur des études d'éthologie.

Et **ça, ça** nous fait très peur.

b.

Ce dont on a besoin pour protéger certaines espèces, **c'est** de ça.

Ce que nous voudrions, **c'est** offrir aux animaux un environnement qui soit le plus proche possible de leur habitat naturel.

Ce que nous voudrions, **c'est** offrir aux animaux un environnement qui soit le plus proche possible de leur habitat naturel.

Ce qui nous fait très peur, **c'est** la nature qu'on ne maîtrise pas.

C'est un voyage au cœur de la biodiversité **qu'on** a voulu présenter aux visiteurs.

Moi, je suis allé sur le terrain, et j'ai vu des animaux en captivité qui souffraient.

Ça, c'est une attitude plus pragmatique.

ACTIVITES DE SYSTEMATISATION MISE EN RELIEF / En autonomie à distance

Activités de renforcement :

Consultez et faites les activités des pages 4, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 15, 18, 19, 21, 22, 27, 29, 32 du document "B2_1035G_FR.pdf" (corrigés inclus le dans document)

Lien document : <https://www.lingoda.com/en/french/learning-material/cefr/B2%20%28old%29/les-pronoms-relatifs-composes/download>

Activité 6 :

Faites une phrase avec chacune de ces structures :

- Ce que ... c'est ...
- Ce dont ... c'est de ...
- Ce qui ... c'est ...
- C'est ... qui ...
- C'est de ... dont ...
- C'est ... que ...

Corrigé / Pistes :

Ce qu'il faut considérer en premier, c'est le bien-être des animaux.

Ce dont il faut parler, c'est des réintroductions d'espèces réussies.

Ce qui me rend triste, c'est de voir les animaux dans cet état.

C'est votre responsabilité qui est en jeu !

C'est du bien-être animal dont il faut se préoccuper avant tout.

C'est quelque chose que nous devons expliquer aux visiteurs de zoo.

ETAPE 2

ANTICIPATION DE LA SEANCE 2 / A distance

Consignes publiées sur l'espace *Google Classroom* des groupes :

Bonjour à tous ! J'espère que vous allez bien. Il va falloir vous préparer pour notre séance de jeudi soir ! Pour cela, il est avant tout important que vous lisiez rapidement les consignes du document "consignes_preparation_seance_2". Si ce n'est pas clair, n'hésitez pas à me contacter à tout moment sur whatsapp.

Préparation à la séance 2 de la séquence sur les zoos

Cette séance va se dérouler en deux temps.

Dans un premier temps, chacun d'entre vous allez faire **un exposé de 4 minutes environ**. Pour cet exposé, vous sélectionnez l'un des extraits d'article que je vous propose dans le document intitulé "**documents_declencheurs_seance_2**". Lisez tous les extraits et dites-moi **avant mercredi**

soir lequel vous avez choisi. Dans l'exposé, vous direz d'abord quels sont les problèmes soulevés et quelles sont les thématiques abordées dans le document que vous avez choisi, puis vous donnerez votre position sur la fermeture des zoos. Enfin, vous expliquerez et défendrez votre position en argumentant. Pour cela, vous pouvez évidemment aller au-delà de l'extrait que vous avez choisi. Vous pourrez insister sur les arguments (pour ou contre les zoos) que vous connaissez, vous attaquer à un argument avec lequel vous n'êtes pas d'accord. **Vous devez préparer cet exposé avant la séance !** Au cours des exposés, les autres élèves prendront des notes sur ce qui a été dit par leur camarade afin d'anticiper sur le deuxième temps de la séance.

Au cours de l'exposé, vous devrez utiliser correctement au moins trois fois des structures de mise en relief différentes.

Dans un second temps, nous ferons un **débat**. Il s'agira d'abord de demander des précisions aux autres élèves sur ce qu'ils ont dit, puis de leur poser des questions, d'exprimer son accord ou son désaccord avec ce qu'ils ont dit. Le débat se poursuivra ensuite.

Je vous propose par ailleurs des **ressources complémentaires à consulter (liens en dessous du message sur Google Classroom)**. Lisez un maximum de choses, soyez curieux ! Cela vous permettra de préparer vos arguments pour le débat et d'alimenter votre exposé.

Bonne préparation.

Matthieu

- ❖ Préparation des exposés et anticipation du débat
- ❖ Recherche d'informations relatives au thème abordé (démarche volontaire)
 - Proposition de liens vers différentes ressources
 - Possibilité de consulter des ressources en espagnol
- ❖ Proposition de six documents déclencheurs reprenant plusieurs problématiques en vue des exposés
 - Choix des apprenants d'un document différent

Documents déclencheurs publiés sur l'espace *Google Classroom* des groupes :

Document 1

Les zoos : une chance pour la biodiversité ?

[...]

En fait, l'enthousiasme des établissements zoologiques, qu'il soit feint ou réel – et il l'est parfois ! –, bute contre un obstacle gros comme un hippopotame : on ne lâche pas un lion nourri depuis des générations au poulet de batterie dans la savane africaine, où zèbres et gazelles refusent obstinément de se laisser croquer. Ou plutôt si, on l'a fait. Affamés, les lions s'en sont allés rôder dans les villages, là où vivent les humains, ces fournisseurs officiels de poulets... La prédation est un art délicat qui s'apprend dans le milieu naturel, aux côtés des aînés. L'affût dans les hautes herbes, le choix d'une proie affaiblie dans le troupeau, la course de relais, parfaitement exécutée et en équipe, ne sont pas des matières enseignées dans les zoos.

En outre, les programmes d'élevage en captivité se heurtent à un sacré casse-tête : la « dérive génétique ». Même constitués en réseaux, les établissements zoologiques ont toutes les peines du monde à brasser suffisamment les gènes de leurs pensionnaires, processus pourtant capital afin d'éviter les affres de la consanguinité. Ainsi le fameux cheval de Przewalski, dont l'actuelle population sauvage fut constituée à partir de treize reproducteurs captifs, souffre de graves malformations. « *A terme, on crée d'autres espèces. Voisines, cousines, mais divergentes* », assure Eric Baratay. C'est d'ailleurs pour prévenir cet appauvrissement génétique que Marius, le girafon du zoo de Copenhague, fut euthanasié en février dernier – plongeant la blogosphère, atterrée, dans une colère noire !

Source : <https://www.telerama.fr/idees/les-zoos-une-chance-pour-la-biodiversite,110836.php>

Document 2

Faut-il encore des zoos ?

[...]

Renoncer à ces sanctuaires du vivant qui jouent un rôle croissant dans la sauvegarde de la biodiversité ? Absurde, répondent en chœur tous leurs directeurs. « *Pourquoi refuser à la nature une aide comme celle des parcs zoologiques ? Nous avons des populations captives très menacées dans leur milieu d'origine. Si on peut réintroduire leurs petits dans la nature, tant mieux. Si ces populations peuvent faire fonction d'ambassadeurs, tant mieux. La captivité, ce n'est pas l'idéal, mais on peut en faire quelque chose d'utile* », affirme Pierre Gay, dont le Bioparc de Doué-la-Fontaine (Maine-et-Loire) s'est lancé, il y a près de vingt ans, dans la conservation des espèces.

« *La population humaine atteindra bientôt 8 milliards d'individus, la pression urbaine ne cesse d'augmenter : il est donc primordial de conserver un contact avec la nature. Quand on sait que les parcs zoologiques – tous lieux et qualités confondus – accueillent chaque année plus de 600 millions de personnes, on mesure le potentiel de sensibilisation à l'environnement que cela représente* », renchérit Colomba de La Panouse-Turnbull, directrice générale déléguée du parc et château de Thoiry (Yvelines).

Source : https://www.lemonde.fr/culture/article/2014/03/27/faut-il-encore-des-zoos_4390956_3246.html

Document 3

Les parcs zoologiques contribuent-ils vraiment à la protection animale ?

[...]

L'un des arguments des parcs zoologiques pour détenir les animaux en captivité est de pouvoir les étudier de plus près. Pourtant, les animaux des parcs affichent des habitudes et des comportements différents de leurs congénères en liberté. Au zoo de Paris, le personnel est fier d'affirmer qu'ils « contribuent à sensibiliser les publics aux enjeux de demain, notamment les nouvelles générations ». Les heures passées dans les allées sableuses du parc permettent-elles réellement d'éduquer les jeunes enfants sur les animaux, alors qu'ils ne représentent pas la réalité ? Pour le Docteur Ralf Stammsen, professionnel en zoologie et éthologie, éduquer les jeunes devrait être « la priorité ». Pour lui, « cette éducation passe par des enseignements à faire à l'école et ailleurs, des ouvrages à lire, des images à montrer... Il faudrait plutôt travailler en amont sur le comportement et l'éducation des gens pour qu'il n'y ait jamais besoin d'enfermer des animaux pour le plaisir du public. »

En observant une otarie qui se frotte incessamment les dents sur ses barreaux au zoo de Paris ou une girafe qui, régulièrement, fait rouler sa tête au bioparc de Doué-la-Fontaine ou encore des fauves aux stéréotypes déambulatoires, ou « comportements répétitifs, invariants et qui n'ont aucun but ou fonction apparents », il est difficile d'imaginer étudier une espèce lorsque la mascotte captive présente des comportements anormaux pour des animaux sauvages. Tout comme nourrir des prédateurs avec des proies mortes, donner du foin aux mangeurs d'herbe ou couper le bout des plumes des oiseaux... Toutes ces actions pratiquées dans certains parcs zoologiques ont créé des espèces éloignées de leur origine.

Source : <https://www.ouest-france.fr/sciences/animaux/les-parcs-zoologiques-contribuent-ils-vraiment-la-protection-animale-6722796>

Document 4

Comment les zoos français préservent la diversité génétique de leurs espèces

Dans certains pays, les zoos pratiquent l'euthanasie afin d'éviter la consanguinité parmi les espèces hébergées. En France, tout est fait pour "essayer justement de ne pas en arriver à ces

extrémités-là", explique sur Europe 1 Laurence Paoli, auteure de "Zoos, un nouveau pacte avec la nature".

LE TOUR DE LA QUESTION

Selon les pays, les approches sont différentes. Pour éviter la consanguinité et préserver la diversité génétique de leurs espèces, certains zoos peuvent pratiquer l'euthanasie. En France, cela ne se passe pas comme cela. La régulation des espèces se fait notamment grâce à des programmes d'échanges avec d'autres zoos, à l'international.

Il existe également d'autres méthodes. "En France, on va décider que l'on sépare les animaux, les stériliser, que l'on va faire des groupes de mâles pour essayer justement de ne pas arriver à ces extrémités-là (l'euthanasie, ndlr)", explique Laurence Paoli, auteure de Zoos, un nouveau pacte avec la nature, au micro de Wendy Bouchard sur Europe 1.

"Des espèces qui ont disparu dans la nature ou sont au bord de l'extinction, se reproduisent parfaitement en parc zoologique"

Malgré tout, "on peut en arriver à ces extrémités parce que nous manquons de place actuellement dans les parcs zoologiques pour accueillir toutes les espèces qui ont besoin d'être élevées ex situ". Un manque d'espace dû notamment au fait que "nous avons de tels succès de reproduction avec la recherche, que ça a explosé ces dernières années". "Des espèces qui ont disparu dans la nature ou sont au bord de l'extinction, se reproduisent parfaitement en parc zoologique", se réjouit-elle.

Source : <https://www.europe1.fr/societe/comment-les-zoos-francais-preservent-la-diversite-genetique-de-leurs-especies-3890654>

Document 5

Brice Lefaux, directeur du zoo : « On n'a jamais eu autant besoin de parcs zoologiques »

Brice Lefaux, le directeur du Parc Zoologique de Mulhouse, est un homme impliqué dans la conservation des espèces menacées. Il nous explique l'absolue nécessité de les protéger.

[...]

Pourquoi encore des zoos ?

Impossible de ne pas évoquer avec lui le poncif menant souvent au point Godwin sur les réseaux sociaux : ces animaux en captivité ne seraient-ils pas mieux dans la nature ? « *Faut-il encore des zoos en 2019 ? si on se pose la question, c'est que nous n'avons pas bien expliqué ce qu'on fait ici* », poursuit Brice Lefaux.

« Je respecte toutes les opinions - mais aux croyances, j'oppose la science. La biodiversité est menacée comme jamais. J'ai la chance de voyager, notamment dans le cadre de mes missions de préservation d'espèces menacées. Je ne vois pas d'autres solutions que la conservation pour que survivent certaines espèces. Bien sûr que je préférerais voir nos Lémuriens aux yeux turquoise à Madagascar, à leur place, plutôt que dans notre volière ! Mais le grand public voit-il seulement comment on bousille la forêt là-bas ? Sans ces programmes de sauvegardes : terminé. Ce Lémurien, il n'y en aurait plus », estime le spécialiste. Un zoo tourné vers les programmes de sauvegarde reste une vitrine où l'on fait prendre conscience au grand public de l'importance de la biodiversité. « *Reconnecter l'homme urbain à la réalité de la nature, c'est aussi ça, la mission d'un zoo.* »

Source : https://www.jds.fr/magazine/la-rencontre/brice-lefaux-directeur-du-zoo-on-n-a-jamais-eu-autant-besoin-de-parcs-zoologiques-143190_A

Document 6

Faut-il fermer les zoos ?

Certains zoos permettent à leurs pensionnaires de vivre en semi-liberté dans de vastes espaces tandis que d'autres ne peuvent leur offrir que des enclos, voire des cages. Certains peuvent se permettre de concocter les « petits plats » préférés des locataires, d'autres non. Certains ont des services scientifiques chargés de l'étude des animaux, de recherche sur leur physiologie et leur reproduction, d'autres non.

Il y a donc zoo et zoo. De plus au-delà de ces aspects matériels, il y a des « philosophies » différentes. Un zoo n'était, il y a 30-40 ans, qu'un but de promenade du dimanche, un lieu de divertissement et d'émerveillement. Puis, au fur et à mesure que la question de la disparition des espèces venait sur le devant de la scène, les grands zoos, comme celui de San Diego, en Californie, faisaient de la préservation d'espèces menacées d'extinction leur priorité. Le zoo « arche de Noé » était devenu outil de compréhension et de préservation de la nature sauvage. Avec quelques belles, mais trop rares, réussites de sauvegarde et de réintroduction d'espèces dans leur

milieu naturel, comme le cheval de Przewalski, l'oryx d'Arabie, le cerf du Père David, le gypaète barbu...

Les parcs animaliers deviennent plus encore que par le passé des outils pédagogiques de communication scientifique sur la biodiversité et sa nécessaire sauvegarde, sur les équilibres écologiques, sur la protection des écosystèmes et habitats naturels. Et l'on sait l'importance de cette approche animale pour, par exemple, les enfants. Les zoos les plus modernes conservent ces objectifs mais centrent maintenant leurs efforts sur le confort des animaux.

Source : <https://www.lefigaro.fr/sciences/2007/10/30/01008-20071030ARTFIG00075-faut-il-fermer-les-zoos-.php>

SEANCE 2 / En classe virtuelle [Skype]

Activité 1 : Exposés individuels :

Chaque exposé dure aux alentours de 5'.

Les apprenants et l'enseignant prennent des notes pendant les différents exposés. Les questions à poser et remarques à faire sont réservées pour la partie débat.

Attentes liées à l'exposé :

- *Présenter brièvement son document*
- *Exposer les problèmes qui y sont posés*
- *Exprimer son point de vue concernant la fermeture des zoos*
- *Expliquer et défendre son point de vue en argumentant*
- *Réutiliser correctement au moins trois structures de mise en relief au cours de l'exposé*

Activité 2 : Débat

Question de départ : A votre avis, pour ou contre les zoos ? Faut-il fermer les zoos ?

Questionnement de l'enseignant et des autres apprenants sur les différents exposés. Remarques, demandes de précision, confrontation des points de vue.

Bilan des arguments pour ou contre les zoos :

Arguments pour les zoos :

- Vocation pédagogique : connaître les espèces, éveil de la conscience écologique
- Réflexion (voire des passages à l'acte) sur l'importance des agissements individuels dans la préservation des espèces et des milieux naturels
- Projets de protection des espèces / biodiversité
- Certaines espèces n'ont plus d'espace naturel où survivre
- Possibilités de réintroduction de certaines espèces / Réussites de certaines réintroductions
- Possibilité de maintenir la diversité génétique des espèces menacées par le biais d'inséminations et autres méthodes de reproduction assistée

- Recherche scientifique / Observations pas toujours réalisables dans la nature

Arguments contre les zoos :

- Un animal sauvage est un animal sauvage : il n'a pas à être emprisonné dans une cage. Vie frustrante et déprimante pour ces animaux. Même les meilleurs zoos ne peuvent satisfaire les besoins complexes de ces animaux sauvages.
- Comportements stéréotypés / « Zoochose »
- Protection des espèces : argument commercial / objectif des zoos : profit
- Des parcs d'attraction avant d'être des parcs de préservation
- Pour protéger les espèces, c'est sur le lieu de vie des animaux qu'il faut agir / Protection de la faune dans son habitat naturel.
- Des cas de maltraitements sont régulièrement rapportés, les cages et environnements de vie des animaux ne sont pas toujours adaptés.
- La part des espèces à protéger n'est pas assez importante dans la plupart des cas
- Manque de sensibilisation et d'information auprès du grand public sur la fragilité de la biodiversité
- Objectifs éducatifs : on n'apprend pas grand-chose sur le comportement d'un animal qui n'évolue pas dans son environnement naturel
- Les animaux ne sont pas faits pour interagir avec le public : cela provoque des accidents
- Même si les espaces sont plus grands, ce n'est qu'un décor, l'animal n'est jamais vraiment dans son milieu naturel

Exemple de questions à poser pour relancer le débat :

Si vous êtes contre les zoos, quelles sont les alternatives à votre avis ? Peut-on laisser disparaître les espèces ? Doit-on plutôt pousser les zoos à s'améliorer plutôt que de demander leur fermeture ? Les zoos devraient-ils fermer leurs portes au public et se concentrer sur leurs missions de protection des espèces ?

Ouverture sur un autre débat, éventuellement :

Argument contre les zoos : « Nous n'emprisonnons pas les humains pour en apprendre davantage sur leur comportement ; alors il est temps de mettre fin à ces prisons animalières. »

- ➔ Peut-on considérer les animaux et l'Homme comme égaux ?

Autoévaluation et ressenti :

Sur Google Forms via Google Classroom :

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc9QiQBakIKgT-3FDyXxvIn9xHUZ89G5oD6UoD7hnrMY-g1LQ/viewform>

ETAPE 3

PROLONGEMENT / A distance

Proposer aux apprenants de réagir au débat sur le site **Le Drenche** de *Ouest France* (<https://ledrenche.ouest-france.fr/faut-il-fermer-les-zoos/>) :

- Les apprenants lisent la page et les différentes contributions
- Les apprenants préparent leur contribution

- Proposition de la contribution des apprenants / remédiation enseignant
- Guider les apprenants pour créer un compte
- Laisser les apprenants poster leur commentaire

Attention à la réception des internautes : ne pas se présenter comme des apprenants de FLE !

Consignes publiées sur l'espace cours *Google Classroom* des deux groupes :

Donnez votre avis sur un forum !

Pour prolonger le travail, comme je vous l'ai dit à la fin du cours ce matin, je vous propose de poster votre opinion sur un forum de débat français ! Pour cela, rendez-vous sur la page "Faut-il fermer les zoos ?". Prenez le temps de lire l'avis des deux personnalités (Anissa Putois et Laurence Paoli) ainsi que les différents commentaires des internautes (dans la section "Aller au débat"). Vous pouvez publier un commentaire qui synthétise votre opinion, ou réagir au commentaire d'un internaute, ou les deux ! Préparez vos textes, envoyez-les moi pour correction si vous n'êtes pas sûrs, puis publiez vos commentaires (pour cela, vous aurez besoin de créer un compte). Intégrez à votre commentaire une phrase avec l'une de ces structures : Ce que ... c'est ... / Ce dont ... c'est de ... / Ce qui ... c'est ... / C'est ... qui ... / C'est de ... dont ... / C'est ... que ... N'hésitez pas à me contacter sur *WhatsApp* pour toute question.

Annexe 5

Tableau synoptique de l'UD 2

UD 2 : Débattre sur la question de l'écriture inclusive

Etape		Activité	Document support	Objectifs généraux et langagiers		Modalités / Déroulement	Activité lang.	Correction / évaluation
Sensibilisation		Activité 1	Vidéo explicative : Qu'est-ce que l'écriture « inclusive » ? (<i>La Croix</i>)	Echanger sur les « domaines » d'expression du sexisme dans la société Connaître les principes de l'écriture inclusive (savoir socioculturel) Parler du langage épïcène dans la langue espagnole		AD (classe virtuelle) (<i>Skype + Google Classroom</i>) / groupe-classe	IO / CO	Mise en commun
		Activité 2	-	Comprendre le fonctionnement du point médian Grammatical : suffixes masculin et féminin	AD (classe virtuelle) / ind.	PE	Correction collective	
Réception	Anticipation	Activité 3	-	Savoir-faire en CO : adopter une posture active	Émettre des hypothèses sur le profil des débatteurs et leurs arguments	AD (classe virtuelle) / groupe-classe	IO	Mise en commun
	Comp. globale	Activité 4	Vidéo : L'écriture inclusive ? Et si oui, comment ?		Repérer le profil des interlocuteurs et leur positionnement général Identifier l'épicentre du débat	AD (classe virtuelle) / ind.	RA	Correction collective
	Comp. détaillée	Activité 5	Vidéo		Cerner la position des débatteurs avec précision	AD (classe virtuelle) / ind.	RA	Correction collective
		Activité 6	Vidéo + transcription		Analyser le rôle du journaliste	AD (autonomie) / ind. Séquence <i>LearningApps</i>	RA	Activité autocorrective
Travail sur la langue	Repérage Concept.	Activité 7	Transcription vidéo	Fonctionnel : exprimer l'accord / le désaccord	AD (autonomie) / ind.	CE	Correction ind.	
	Systém.	Activité 8	-			PE		
		Activité 9	-			PE		

Approche de l'expression	Tâche de documentation	Ressources partagées	Aptitudes heuristiques : développer une culture de recherche, adopter un esprit critique Autonomisation Alimentation du débat Interculturel : l'écriture inclusive en espagnol et en français	AD / activité collaborative <i>Padlet</i>	CE / CO / RA	-
Expression	Tâche finale : débat	-	Débattre sur l'écriture inclusive (exprimer son opinion, argumenter) Fonctionnel : exprimer l'accord / le désaccord Savoir-être : adopter une attitude favorisant la réflexion collective	AD (classe virtuelle) <i>(Skype)</i> / groupe-classe	IO	Autoévaluation (<i>Google Forms</i>) Evaluation critériée
	Tâche de prolongement web 2.0 (optionnelle)	Article sur le site <i>A propos d'écriture</i>	Echanger avec des locuteurs natifs en dehors de la classe sur l'écriture inclusive	AD (autonomie) / ind.	CE / PE / IE	-

Annexe 6

UD 2 : Débattre sur l'écriture inclusive

FEUILLE DE ROUTE ENSEIGNANT

ETAPE 1

Séance 1 / En classe virtuelle [Skype + Google Classroom]

Activité 1 : Mise en route

a. Selon vous, dans quels domaines observe-t-on des inégalités entre les hommes et les femmes dans votre pays ? Et la langue ? Est-elle un lieu d'expression du sexisme à votre avis ? Savez-vous ce qu'est l'écriture inclusive ? L'écriture inclusive existe-t-elle en espagnol ? Quels sont les procédés mis en place ? L'utilisez-vous ? A votre avis, quels procédés sont mis en place en français ?

b. Visionnez cette vidéo : **Qu'est-ce que l'écriture inclusive ? (La Croix)** (<https://www.youtube.com/watch?v=pTUSr9oXcXM>), et dites quels sont les procédés de l'écriture inclusive en français. Quelles sont les règles équivalentes en espagnol ?

Corrigés / pistes :

L'écriture inclusive en 3 principes

Objectif : faire disparaître les stéréotypes sexistes en remaniant l'orthographe et la façon de s'exprimer

ACCORDER LES GRADES/ FONCTIONS/ MÉTIER/TITRES	une charpentière une autrice ou auteure un homme de ménage	
AU PLURIEL : FEMININ ET MASCULIN par ordre alphabétique	les candidates et les candidats les maires et les mairesses les cheffes et les chefs de...	
Le verbe s'accorde avec le sujet le plus proche ou avec le plus grand nombre	les décorateurs et les décoratrices sont satisfaites les décorateurs et la décoratrice sont satisfaits	
ou un condensé des 2 genres avec un point médian	les électeur·rice·s les citoyen·ne·s les commerçant·e·s	
TERMES UNIVERSELS À PRIVILÉGIER plutôt que «homme» et «femme»	droits humains corps enseignant personnes membres	

Sources : ecriture-inclusive.fr, Guide pratique du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (novembre 2015)



Explications :

Définition écriture inclusive : « Un ensemble d'attentions graphiques et syntaxiques permettant d'assurer une égalité des représentations entre les hommes et les femmes. »

Selon le **principe du masculin l'emporte sur le féminin**, l'adjectif qui qualifie plusieurs noms de genres différents s'accorde automatiquement au masculin. Ainsi, les hommes et les femmes sont « beaux ». Selon *Le Bon Usage* de Maurice Grevisse, l'adjectif se met donc au « genre indifférencié, c'est-à-dire au masculin ». Exemple : Le camion et la voiture sont verts.

Activité 2 : Le point médian

Selon les défenseurs de l'écriture inclusive, les mots suivants excluent les femmes. Transformez-les en utilisant le point médian.

Les enseignants

Les agriculteurs

Un professeur

Un candidat

Chacun

Corrigé / pistes :

Les enseignant.e.s

Les agriculteur.rice.s

Un.e professeur.e

Un.e candidat.e

Chacun.e

Activité 3 : anticipation

Nous allons voir un débat sur l'écriture inclusive. A votre avis, qui peut participer à ce débat ? A quels arguments vous attendez-vous ?

Activité 4 : compréhension globale

*Visionnez le débat : **L'écriture inclusive ? Et si oui, comment ? Débat dans M (BX1)***

(<https://www.youtube.com/watch?v=QvED1gm2IJM>) jusqu'à 3'16', et répondez aux questions suivantes.

1. Quel est le point précis ciblé par le présentateur pour aborder le thème plus général de l'écriture inclusive ?
2. Relevez un exemple du principe expliqué par le présentateur.
3. Quel est le profil des deux intervenants ?
4. Les deux intervenants sont-ils totalement opposés ? Expliquez.
5. Quel est le point de tension du débat ? Sur quel point les deux intervenants sont-ils en désaccord ?
6. Comment les intervenants sont-ils placés sur le plateau ? Pourquoi, à votre avis ?

Corrigé / pistes :

1. Le point médian.

2. Quelqu'un·e

3. Sabine Panet, rédactrice en chef du magazine Axelle, magazine féministe / Marc Wilmet, professeur émérite de linguistique de l'ULB (Université Libre de Bruxelles).

4. Non. Ils partagent l'objectif de faire exister les femmes dans la langue française.

5. Ils s'opposent sur l'utilisation du point médian.

6. Les deux débatteurs sont face-à-face. C'est la position qui correspond à la confrontation.

Activité 5 : compréhension détaillée

Visionnage de la vidéo en entier individuellement (possibilité de revenir en arrière, de mettre la vidéo sur pause). Répondez aux questions suivantes :

1. La chaîne de télévision sur laquelle est diffusée le débat est française.

- Vrai
- Faux
- On ne sait pas

2. Lequel de ces procédés de l'écriture inclusive est attaqué vigoureusement par Marc Wilmet. Justifiez.

- Les étudiants et les étudiantes sont là.
- Bonjour à tou-te-s !
- C'est une écrivaine reconnue.

3. Marc Wilmet se considère comme un féministe :

- Vrai
- Faux
- On ne sait pas

4. Laquelle de ces trois propositions est erronée du point de vue de la règle de proximité présentée par Sabine Panet :

- Les arbres et les fleurs sont beaux.
- Les fleurs et les arbres sont beaux.
- Les arbres et les fleurs sont belles.

5. Lequel de ces mots n'est pas épïcène selon les explications données par les participants au débat (vous pouvez utiliser un dictionnaire en ligne) :

- Journaliste
- Secrétaire
- Voiture

6. Pour Sabine Panet, la langue française est intrinsèquement sexiste. Dites si cette affirmation est vraie ou fausse, puis expliquez.

- Vrai
- Faux

7. Expliquez le désaccord entre Sabine Panet et Marc Wilmet sur le point médian.

8. Expliquez le désaccord entre les deux intervenants sur la règle selon laquelle « le masculin l'emporte sur le féminin. »

9. Quels sont les points de convergence entre les deux intervenants ?

Corrigés / Pistes :

1. Faux. « P : Alors, Marc Wilmet, on... on voit en tout cas qu'il le débat... le débat fait polémique. En France, il fait rage. Ici, il est un peu moins tendu, ce débat. »

2. Bonjour à tou-te-s ! Il considère que le point médian est une aberration, une torture infligée à la langue.

3. Vrai.

4. Les arbres et les fleurs sont beaux.

5. Voiture.

6. Faux. Sabine Panet dit que ce n'est pas la langue en elle-même qui est sexiste mais l'usage qui en est fait.

7. Marc Wilmet considère qu'il pose un problème important à l'oral, qu'il mène à la création d'une langue artificielle imprononçable. Selon Sabine Panet, on peut s'y adapter et la lecture avec le point médian est possible. C'est une question d'habitude.

8. Bien qu'il estime que la formulation de cette règle n'est pas très opportune, Marc Wilmet considère qu'il faut différencier le genre grammatical masculin et le sexe. Il défend l'idée du genre non-marqué, correspondant au genre masculin. Pour Sabine Panet, cette règle est une imposture, et elle est le reflet d'une société sexiste et misogyne.

9. Marc Wilmet est d'accord avec Sabine Panet sur l'utilisation de mots épiciènes et la féminisation des grades, des titres et des noms de profession. Les deux intervenants sont aussi d'accord pour répéter les noms sous leurs formes masculine et féminine. C'est vraiment l'utilisation du point médian qui est au cœur des tensions.

Explications :

Déclaration de l'Académie française : « Le français connaît deux genres, traditionnellement dénommés « masculin » et « féminin ». Ces vocables hérités de l'ancienne grammaire sont impropres. Le seul moyen satisfaisant de définir les genres du français eu égard à leur fonctionnement réel consiste à les distinguer en genres respectivement marqué et non marqué. Le genre dit couramment « masculin » est le genre non marqué, qu'on peut appeler aussi extensif en ce sens qu'il a capacité à représenter à lui seul les éléments relevant de l'un et l'autre genre. [...] le genre non marqué désigne indifféremment des hommes ou des femmes. Son emploi signifie que, dans le cas considéré, l'opposition des sexes n'est pas pertinente et qu'on peut donc les confondre. En revanche, le genre dit couramment « féminin » est le genre marqué, ou intensif. Or, la marque est privative. Elle affecte le terme marqué d'une limitation dont l'autre seul est exempt. À la différence du genre non marqué, le genre marqué, appliqué aux être animés, institue entre les sexes une ségrégation. »

Activité 6 : Analyser les interventions du journaliste

A l'aide de la transcription et par deux, observez toutes les interventions du présentateur et classez-les en plusieurs catégories. Ces catégories correspondront aux fonctions des interventions (modalité 1).

Corrigé / Pistes :

Introduire le thème du débat	Présenter les intervenants
« Et on ouvre donc cette émission avec ce débat sur l'écriture inclusive. Alors si vous vous demandez ce que c'est, c'est la féminisation de l'écrit chaque fois que c'est possible et ces derniers temps c'est l'utilisation du point médian qui fait parler de lui qui fait même polémique. »	« Bonsoir Sabine Panet, on a pris un article d'Axelle parce que vous êtes la rédactrice en chef du magazine Axelle » « Alors Marc Wilmet, bonsoir ! Vous êtes professeur émérite de linguistique de l'ULB. »
Lancer et relancer (stimuler) le débat / Distribuer la parole	
« Vous le faites systématiquement, vous, cette écriture inclusive et l'utilisation de ce point médian.	

<p>Pourquoi ? »</p> <p>« Ce point médian vous qu'est-ce que vous en pensez ? »</p> <p>« Et ça vous semble important donc ? Vous avez l'impression que ça a une portée symbolique importante ? »</p> <p>« Ah oui ? Et donc ça vous semble effectivement... Parfois on dit : "ça rend compliqué, ça rend illisible à certains moments certains textes" »</p> <p>« Oui, mais vous, vous inscrivez un « faux » sur ce fait que le masculin l'emporte, sur ce caractère machiste de cette formule : "le masculin l'emporte sur le féminin". »</p> <p>« Alors, Marc Wilmet, on voit en tout cas que le débat fait polémique. En France, il fait rage. Ici, il est un peu moins tendu, ce débat, mais vous pensez, vous qu'on n'arrivera pas à imposer ce système, comme madame le souhaite. Il y aura des résistances ? »</p> <p>« Vos oreilles sifflent monsieur Wilmet quand vous entendez ça ? »</p> <p>« Vous avez l'impression qu'on abîme un peu la langue, quoi ? C'est ça si je vous ai bien compris. »</p> <p>« Par exemple, par rapport à ça, c'est peut-être difficile pour l'écrit mais si on disait : "des étudiants et des étudiantes sont invités à venir signer leur diplôme" ? »</p>	
Conclure le débat	Réguler / Arbitrer le débat
« Voilà, ben merci en tout cas d'avoir ouvert le débat sur le sujet. J'imagine que chacun d'entre vous, devant votre téléviseur, vous vous êtes fait votre idée sur ce point médian et cette écriture inclusive. Merci en tout cas d'être venus sur le plateau ».	« On va laisser Sabine Panet répondre. » « Oui mais ça je pense que monsieur est d'accord hein... » « Dites-la quand même. » « Non mais une règle, c'est une règle. A partir du moment où elle est d'application, elle est d'application pour tout le monde, donc voilà. »
Demander des précisions	Recentrer le débat
« On peut la résumer en quelques mots ? Pour que tous les téléspectateurs comprennent la règle de la proximité. » « Mais vous entendez quoi par le masculin non marqué ? » « Oui, là vous devez expliquer également donc un mot épïcène : c'est un mot... ? »	« Ouai, mais pour revenir sur l'écriture inclusive et sur ce point médian, vous trouvez que c'est un peu trop. » « Pour ramener le débat sur 2017, vous souhaiteriez vous, qu'au fur et à mesure, cette écriture inclusive s'impose à tous et qu'elle soit employée partout ? »
Commenter le débat	
« Vous êtes venue effectivement avec de la documentation... »	

Cliquez sur ce lien : <https://learningapps.org/display?v=pqi9p569520>, et faites l'activité en ligne (modalité 2).

Explications :

Dans le débat, la figure du présentateur / animateur / journaliste est centrale. C'est lui qui structure le débat, qui « fait monter la mayonnaise »... Son objectif est que le débat ait lieu, qu'il y ait opposition.

Activité 7 : Exprimer l'accord et le désaccord

a. Repérez dans la transcription toutes les formules qui permettent d'approuver ou désapprouver, d'exprimer son accord ou son désaccord. Listez-les dans le framapad

b. Sur le framapad, ajoutez deux nouvelles expressions : une pour exprimer l'accord, et une autre pour exprimer le désaccord. Les expressions peuvent être des expressions que vous connaissez déjà, ou des expressions que vous avez trouvées en faisant une recherche sur internet.

Corrigés / Pistes :

APPROUVER EXPRIMER SON ACCORD	DESAPPROUVER EXPRIMER SON DESACCORD
<p>« Tout à fait. » « être pour » « Bien sûr. » « Je partage les objectifs de Madame » « Alors vous pouvez dire "les étudiants et les étudiantes", ça ne me gêne pas ! » « Vous avez raison. » « Voilà ! » « Je suis d'accord avec vous sur la stratégie qu'on peut avoir d'utiliser des mots épicènes qui valent et pour les hommes et pour les femmes. » « J'y suis tout à fait favorable. » « Il y a beaucoup de choses sur lesquelles on est d'accord. » « Mais voilà ! Mais oui ! Mais je suis d'accord ! » « Mais je suis tout à fait d'accord avec vous. » « Oui, oui. Tout à fait, nous sommes d'accord. » « Madame, je suis d'accord avec vous. »</p>	<p>« être contre » « Mais non ! » « C'est faux. » « Bien sûr que si. » « Nous ne serons pas en accord là-dessus. » « Comme si finalement on n'était vraiment pas d'accord sur l'essentiel. » « Il ne vous plaît pas. » « Ah oui, là-dessus nous ne sommes pas d'accord. »</p>

Synthèse sur l'expression de l'accord et du désaccord :

<https://docs.google.com/document/d/1iWK-Hgcvi6rySfFr3AXY83tUU1mEcq9BhLC2K3Xjeho/edit>

Activité non réalisée : L'utilisation de « mais » et autres marques d'oralité

1. Observez les utilisations de « mais » dans les phrases suivantes. Est-ce que « mais » exprime toujours l'opposition ? Appuyez-vous sur les exemples ci-après. Quelle(s) phrase(s) n'aurai(en)t pas de sens sans le « mais » ?

- (1) J'y suis tout à fait favorable, mais le moyen que vous utilisez, notamment le point médian, est, pardonnez-moi, une aberration.
- (2) Mais vous entendez quoi par le masculin non-marqué ?
- (3) Mais je suis tout à fait d'accord avec vous !
- (4) Mais non !
- (5) Mais nous le lisons quotidiennement.

Corrigés / pistes :

Seul la phrase 1 n'aurait pas de sens sans le « mais ». Dans la phrase (3), « mais » introduit un énoncé dans lequel l'interlocuteur exprime son accord.

Explications :

A l'oral ou dans un discours écrit très oral, l'utilisation de « mais » est très fréquente, et peut servir à différentes choses :

- A insister (5) ;
- A marquer une opposition (4) ;
- Au contraire, à marquer une affirmation (3) ;
- A introduire une exclamation ou une interrogation (2) ;

On l'appelle le « mais » phatique. Il s'agit d'un marqueur discursif propre à l'oralité, qui se rapproche, dans certaines circonstances, de *pero* (*¿Pero qué haces aquí?*), ou de *claro* (*¡claro que sí!*). Attention aussi à l'usage de l'ironie. Il faut faire attention à l'intonation.

« *Mais bien sûr!* » ou « *¡claro que sí!* » peuvent exprimer tous les deux l'accord ou le désaccord. Cela dépend du ton employé !

2. Comment traduiriez-vous les extraits suivants ? Aidez-vous de la vidéo et de la transcription.

a. 4'05''

MW : C'est faux.

SP : C'est faux ? 'fin bon...

b. 10'20''

P : Oui mais ça j'pense que monsieur est d'accord hein...

c. 11'38''

P : Voilà, ben merci en tout cas d'avoir euh ouvert le débat euh sur le sujet.

Corrigés / pistes :

a. MW: No es cierto.

SP: ¿No es cierto? **En fin...** / **Pues bueno...** / **Pues ya está...**

b. P : Sí, pero creo que en eso estás de acuerdo **eh...**

c. P : ¡Ahí está ! **Pues** muchas gracias...

Explications :

Bon = *bueno*

« Hein » = /ɛ̃/

« Ben » = /bɛ̃/

Parce que → pasque

[paʁskə] → [paskə]

Oui → ouai, voire oué

[wi] → [wɛ], voire [we]

Il y a → y'a

/ilija/ → /ja/

Enfin → 'fin

/ãfẽ/ → /fẽ/

Peut-être → p'têtr', voire p'têt'

/pøtɛtʁ/ → /ptɛtʁ/, voire /ptɛt/ : « r » final non prononcé : phénomène fréquent, comme avec « quat' » pour quatre.

En autonomie

Activité 8 : systématisation

Faites une phrase avec les structures suivantes :

- Être d'accord / en accord / en désaccord avec quelqu'un sur quelque chose
- Ne pas être d'accord / en accord avec quelqu'un sur quelque chose
- Partager l'avis / l'idée / l'opinion / la vision, etc. de quelqu'un sur quelque chose
- Ne pas partager l'avis / l'idée / l'opinion / la vision, etc. de quelqu'un sur quelque chose
- Être favorable / défavorable à quelque chose

Corrigés / pistes :

Je suis d'accord / en accord / en désaccord avec Henri sur la question du nucléaire.

Je ne suis pas d'accord / en accord avec Henri sur la question du nucléaire.

Je partage l'avis de Michel sur la fermeture des zoos.

Je ne partage pas votre opinion sur la question de l'immigration.

Je suis favorable / défavorable à la légalisation du cannabis.

Activité 9 : systématisation

Remplacez les formulations originales par d'autres formulations pour exprimer l'accord ou le désaccord, comme dans l'exemple. Aidez-vous du document de syntaxe (option 1).

Placez les éléments suivants au bon endroit : Mais pas du tout, être favorable à qqch, Ce n'est pas vrai, Absolument, Tout à fait, Sans aucun doute, c'est vrai, approuver qqch, être du même avis que qqn, Mais évidemment que si, rejoindre qqn sur qqch, être d'accord avec qqn, effectivement, être pour (option 2).

Présentateur : Et on ouvre donc cette émission avec ce débat sur l'écriture inclusive. Alors si vous vous demandez ce que c'est, c'est la féminisation de l'écrit chaque fois que c'est possible et ces derniers temps c'est l'utilisation du point médian qui fait parler de lui qui fait même polémique [...] Bonsoir Sabine Panet, on a pris un article d'Axelle parce que vous êtes la rédactrice en chef du magazine Axelle et que vous le faites systématiquement, vous, cette écriture inclusive et l'utilisation de ce point médian. Pourquoi ?

Sabine Panet : **Tout à fait,** alors je tiens simplement d'abord à dire que pour moi l'écriture inclusive c'est bien au-delà du point médian. [...]

P : Et ça vous semble important donc ? Vous avez l'impression que ça a une portée symbolique importante ?

SP: Tout à fait et de nombreuses règles d'ailleurs. Et pas uniquement la règle du point médian encore une fois.

P : **Bien sûr !** Alors Marc Wilmet, bonsoir ! Vous êtes professeur émérite de linguistique de l'ULB. Ce point médian vous qu'est-ce que vous en pensez ? Et cette idée que finalement il faut battre en brèche cette règle que le masculin doit l'emporter sur le féminin ?

Marc Wilmet : Ecoutez, j'voudrais dire d'abord que **je partage les objectifs de Madame,** c'est-à-dire la visibilité des femmes. [...]

SP : Prenons par exemple d'autres règles que nous pratiquons à Axelle.. Nous pratiquons par exemple la règle de la proximité qui est une règle que Rabelais lui-même utilisait.

MW : **Mais non !**

P : On peut la résumer en quelques mots ? Pour que tous les téléspectateurs comprennent la règle de la proximité.

SP : Donc, on accorde...

MW : **C'est faux.**

[...]

P : Oui, mais vous, vous inscrivez un « faux » sur ce fait que le masculin l'emporte...

MW : Oui, écoutez...

P : ... sur ce caractère machiste de cette formule : "le masculin l'emporte sur le féminin".

MW : La formule est malheureuse, mais il faut bien comprendre... D'ailleurs on ne l'utilise plus. Mais, qu'est-ce que ça veut dire, le masculin ? Madame, c'est le masculin grammatical. Personne ne dit dans cette formule que le mâle l'emporte sur la femelle...

SP : **Bien sûr que si.**

[...]

SP : A la fin du 18ème siècle, les femmes protestaient déjà contre la masculinisation de la langue. Et des tas de sources historiques le montrent très bien. Je veux pas... On va pas faire une bataille de citations, **vous avez raison**

[...]

P : Vous souhaiteriez vous, qu'au fur et à mesure cette écriture inclusive s'impose à tous et qu'elle soit employée partout ?

SP : Je souhaite que l'on utilise les ressources que nous avons déjà...

MW : Voilà !

[...]

MW : Et parmi ces ressources, madame, il y a le masculin non marqué.

SP : Oui, alors...

MW : C'est une des grandes ressources.

SP : **Nous ne serons pas en accord là-dessus.**

[...]

SP : La notion de l'universel masculin est une imposture. Ça se voit historiquement, ça se voit absolument dans tous les domaines. En revanche, **je suis d'accord avec vous sur la stratégie qu'on peut avoir d'utiliser des mots épiciènes**

[...]

MW : Mais il y a des tas de moyens de marquer la présence des femmes...

SP : **Oui**, il y a des stratégies, **tout à fait**

MW : **Je vous répète que j'y suis tout à fait favorable.**

[...]

MW : Les parenthèses ne me plaisent pas beaucoup non plus...

SP : Mais moi non plus les parenthèses ne me plaisent pas... Mais qu'on puisse simplement dire...

MW : Les... les tirets, les traits d'union, les barres obliques...

SP : ... les agriculteurs et les agricultrices.

P : Oui mais ça j pense que **monsieur est d'accord** hein...

Corrigés / Pistes :

Présentateur : Et on ouvre donc cette émission avec ce débat sur l'écriture inclusive. Alors si vous vous demandez ce que c'est, c'est la féminisation de l'écrit chaque fois que c'est possible et ces derniers temps c'est l'utilisation du point médian qui fait parler de lui qui fait même polémique [...] Bonsoir Sabine Panet, on a pris un article d'Axelle parce que vous êtes la rédactrice en chef du magazine Axelle et que vous le faites systématiquement, vous, cette écriture inclusive et l'utilisation de ce point médian. Pourquoi ?

Sabine Panet : **Tout à fait, Absolument**, alors je tiens simplement d'abord à dire que pour moi l'écriture inclusive c'est bien au-delà du point médian. [...]

P : Et ça vous semble important donc ? Vous avez l'impression que ça a une portée symbolique importante ?

SP : Tout à fait et de nombreuses règles d'ailleurs. Et pas uniquement la règle du point médian encore une fois.

P : **Bien sûr ! Sans aucun doute !** Alors Marc Wilmet, bonsoir ! Vous êtes professeur émérite de linguistique de l'ULB. Ce point médian vous qu'est-ce que vous en pensez ? Et cette idée que finalement il faut battre en brèche cette règle que le masculin doit l'emporter sur le féminin ?

Marc Wilmet : Ecoutez, j'voudrais dire d'abord que **je partage les objectifs de Madame, je rejoins madame sur ses objectifs**, c'est-à-dire la visibilité des femmes. [...]

SP : Prenons par exemple d'autres règles que nous pratiquons à Axelle.. Nous pratiquons par exemple la règle de la proximité qui est une règle que Rabelais lui-même utilisait.

MW : **Mais non ! Mais pas du tout !**

P : On peut la résumer en quelques mots ? Pour que tous les téléspectateurs comprennent la règle de la proximité.

SP : Donc, on accorde...

MW : **C'est faux. Ce n'est pas vrai.**

[...]

P : Oui, mais vous, vous inscrivez un « faux » sur ce fait que le masculin l'emporte...

MW : Oui, écoutez...

P : ... sur ce caractère machiste de cette formule : "le masculin l'emporte sur le féminin".

MW : La formule est malheureuse, mais il faut bien comprendre... D'ailleurs on ne l'utilise plus. Mais, qu'est-ce que ça veut dire, le masculin ? Madame, c'est le masculin grammatical. Personne ne dit dans cette formule que le mâle l'emporte sur la femelle...

SP : **Bien sûr que si. Evidemment que si.**

[...]

SP : A la fin du 18ème siècle, les femmes protestaient déjà contre la masculinisation de la langue. Et des tas de sources historiques le montrent très bien. Je veux pas... On va pas faire une bataille de citations, **vous avez raison je suis d'accord avec vous.**

[...]

P : Vous souhaiteriez vous, qu'au fur et à mesure cette écriture inclusive s'impose à tous et qu'elle soit employée partout ?

SP : Je souhaite que l'on utilise les ressources que nous avons déjà...

MW : Voilà !

[...]

MW : Et parmi ces ressources, madame, il y a le masculin non marqué.

SP : Oui, alors...

MW : C'est une des grandes ressources.

SP : **Nous ne serons pas en accord là-dessus. Nous ne serons pas du même avis.**

[...]

SP : La notion de l'universel masculin est une imposture. Ça se voit historiquement, ça se voit absolument dans tous les domaines. En revanche, **je suis d'accord avec vous sur la stratégie qu'on peut avoir d'utiliser des mots épiciques j'approuve la stratégie qu'on peut avoir d'utiliser des mots épiciques.**

[...]

MW : Mais il y a des tas de moyens de marquer la présence des femmes...

SP : **Oui C'est vrai**, il y a des stratégies, **tout à fait effectivement.**

MW : **Je vous répète que j'y suis tout à fait favorable. Je vous répète que je suis pour.**

[...]

MW : Les parenthèses ne me plaisent pas beaucoup non plus...

SP : Mais moi non plus les parenthèses ne me plaisent pas... Mais qu'on puisse simplement dire...

MW : Les... les tirets, les traits d'union, les barres obliques...

SP : ... les agriculteurs et les agricultrices.

P : Oui mais ça j’pense que **monsieur est d’accord** monsieur y est favorable hein...

ETAPE 2

Anticipation de la séance / A distance

Sondage :

https://docs.google.com/forms/d/1UJ9_jB0JziEpmVcquUWluq83hs-2LezustO6vzYsXs/viewform?edit_requested=true

Préparation du débat :

- Débat joué (option 1, si le sondage montre que les apprenants sont d’accord, pour créer une situation d’opposition)

A publier sur *Google Classroom* :

Nous allons faire un débat dans lequel vous n’allez pas jouer votre propre rôle, mais celui d’un personnage que vous choisirez dans la liste suivante : un membre de la Real Academia Española, le/la ministre de l’égalité homme – femme, un linguiste contre l’utilisation du point médian, un(e) militant(e) féministe en faveur de l’utilisation du point médian.

Remplissez le tableau prévu pour vous répartir les rôles sur **framacalc**, en indiquant : votre nom, le rôle que vous choisirez de jouer, le nom que vous donnez à votre personnage

La question qui sera au centre du débat sera celle-ci : Pour ou contre l’écriture inclusive dans la langue espagnole ? Nous nous poserons aussi la question suivante : La langue peut-elle être sexiste ?

Je jouerai le rôle du journaliste.

Vous allez devoir vous préparer pour le débat, en construisant le point de vue de votre personnage, en anticipant les arguments de vos adversaires (ceux de votre personnage !). Voici la grille d’évaluation du débat. Elle vous aidera à le préparer.

- Débat réel (option 2, si le sondage montre que les apprenants sont en désaccord)

A publier sur *Google Classroom* :

Je vous propose de partager au moins deux ressources que vous avez consultées sur la question de l’écriture inclusive. Pour cela, cliquez sur le lien disponible. Partagez vidéos, articles, podcasts... Ce que vous voulez sur ce thème, en français ou en espagnol ! Le but est de se préparer pour le débat de jeudi, en prenant connaissance des arguments (pour ou contre) sur la question. Dans la mesure du possible, consultez quelques ressources partagées par les autres :-)

Lien padlet : https://padlet.com/matthieu_metin/cit2rjl0fkd6612j

Séance 2 / En classe virtuelle [Skype]

Débat :

Consignes à donner aux apprenants :

- Toujours parler en français
- Respecter la thématique : l’écriture inclusive
- Respecter les autres participants et leurs opinions

Attentes :

- Donner son avis en variant les expressions
- Argumenter (ne pas se contenter d'un pour ou d'un contre), donner des exemples
- Exprimer l'accord et le désaccord en variant

Autoévaluation et ressenti :

Sur *Google Forms* via *Google Classroom* :

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfRxyxe4ZAspcZ23dDkcMVXIPehvXmYvs1IpNI5SHSTm4qTUg/viewform>

ETAPE 3**PROLONGEMENT / A distance – autonomie**

A publier sur Google Classroom :

Donnez votre avis sur le net !

Pour prolonger le travail, je vous propose de donner votre avis sur l'écriture inclusive sur internet. Cliquez sur le lien, lisez la publication et quelques commentaires des internautes. Réagissez à l'avis de Marie-Adrienne Carrara, ou à un autre commentaire. Exprimez votre accord ou votre désaccord avec le vocabulaire que vous avez acquis pendant la séquence. Vous êtes libres de poster autant de commentaires que vous le souhaitez. C'est l'occasion d'interagir avec des natifs, alors n'hésitez pas ! Bien sûr, vous pouvez me demander de l'aide avant de poster vos commentaires. :-)

<https://www.aproposdecriture.com/mon-avis-sur-lecriture-inclusive>

Annexe 7

Fiches « actes de parole » CO et interaction (Chauvet et al., 2008 : 96 et 108)

Niveau B2 – Niveau avancé ou indépendant Compréhension orale

ACTES DE PAROLE
<p style="text-align: center;">Élargissement des macro-actes ci-dessous en tenant compte des actes de paroles vus précédemment (A2 et B1)</p> <p>Caractériser qqch</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrire un phénomène / un fait - décrire une pensée abstraite <p>Parler du passé</p> <ul style="list-style-type: none"> - raconter des événements passés <p>Exprimer une opinion</p> <ul style="list-style-type: none"> - dire du bien / faire l'éloge de qqn ou qqch - dire du mal / critiquer qqn ou qqch - approuver - désapprouver <p>Argumenter</p> <ul style="list-style-type: none"> - justifier son point de vue - exposer - commenter - insister / mettre en relief - marquer une opposition - faire une concession

Niveau B2 – Niveau avancé ou indépendant Interaction orale

ACTES DE PAROLE
<p style="text-align: center;">Élargissement des macro-actes ci-dessous en tenant compte des actes de paroles vus précédemment (A2 et B1)</p> <p>Demander qqch à qqn</p> <ul style="list-style-type: none"> - demander un avis - demander des informations <p>Demander à qqn de faire qqch</p> <ul style="list-style-type: none"> - réclamer <p>Exprimer une opinion</p> <ul style="list-style-type: none"> - donner son point de vue - exprimer la probabilité - émettre des hypothèses - approuver / désapprouver <p>Rapporter les paroles de qqn</p> <ul style="list-style-type: none"> - présenter les opinions des autres - reformuler <p>Argumenter</p> <ul style="list-style-type: none"> - justifier son point de vue - insister / mettre en relief - exposer <i>exposer un problème, exposer des raisons</i> - analyser - donner les avantages - donner les inconvénients - démontrer - commenter - marquer une opposition - faire une concession - conforter - préciser - nuancer <p>Participer à une conversation</p> <ul style="list-style-type: none"> - engager une conversation - continuer une conversation - mettre fin à une conversation - inviter à se joindre à la conversation - dire qu'on comprend - faire préciser

Annexe 8

L'évaluation de l'exposé dans l'UD 1

EVALUATION DE L'EXPOSE	
<p>INFORMATIONS GENERALES</p> <p>Prénom : Juan Sujet choisi : « Faut-il encore des zoos ? »</p>	
CRITERES	COMMENTAIRES ET EVALUATION
<p>RESPECT DE LA CONSIGNE GENERALE</p> <p>Respect du temps imparti (4 minutes environ) Utilisation du document déclencheur Respect de la thématique Utilisation de trois structures de mise en relief</p>	<p>Durée de l'exposé : 5'17"</p> <p>Le document déclencheur n'a pas été vraiment utilisé... 3 structures de mise en relief ok.</p> 
<p>ORGANISATION DE L'INTERVENTION (COHESION)</p> <p>Capacité à introduire son intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacité à présenter rapidement le support ➤ Capacité à repérer dans le document le ou les focus par rapport au thème général de la séquence (résumé rapide) ➤ Capacité à formuler une problématique en relation avec le document ➤ Capacité à annoncer le plan de son intervention <p>Capacité à développer le sujet de façon structurée et cohérente</p> <p>Capacité à conclure son intervention</p>	<p>L'introduction est complète, avec une thématisation, l'annonce de la problématique et l'annonce du plan. Le plan est structuré de façon cohérente (avantages et inconvénients), et les transitions sont plutôt bien menées. Il y a aussi une conclusion dans laquelle la position est donnée, avec en plus une sollicitation des autres participants.</p> 
<p>EXPRIMER SON POINT DE VUE ET ARGUMENTER</p> <p>Capacité à rebondir sur les idées et éléments importants du texte</p> <p>Capacité à présenter son point de vue à partir d'idées et exemples pertinents (mobilisation de l'expérience personnelle, de ressources extérieures, prise en compte des arguments adverses)</p>	<p>Le texte de départ n'a pas été utilisé, mais les arguments sont variés et les exemples donnés pour les illustrer sont intéressants. Il y a eu un travail de recherche (PETA). Les idées s'enchaînent bien. Les propos sont relativisés en fin d'exposé (« je tiens à préciser que c'est mon opinion »), ce qui est très positif.</p> 
<p>ASPECTS LINGUISTIQUES</p> <p>Capacité à marquer clairement les relations entre les idées à l'aide de connecteurs variés (cohérence)</p> <p>Capacité à utiliser des structures de mise en relief</p> <p>Capacité à réinvestir le lexique des différentes ressources proposées sur la question des zoos</p> <p>Capacité à exprimer son opinion par l'intermédiaire de structures variées</p> <p>Capacité à adopter une prononciation et une intonation naturelle</p>	<p>Les structures de mises en relief ont été correctement utilisées.</p> <p>La prononciation et l'intonation sont très satisfaisantes. Attention à la prononciation de « etcétera ».</p> 

<p>IMPLICATION Capacité à adopter une attitude dynamique (posture, regard, gestuelle) Capacité à argumenter avec conviction</p>	<p>Rythme et débit adaptés. Les mots importants sont accentués. Implication corporelle et dynamique dans la voix.</p> 
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonctionnement du curseur :

- Zone rouge : très peu satisfaisant
- Zone orange : peu satisfaisant
- Zone jaune : moyen
- Zone vert clair : bien
- Zone vert foncé : très bien

Remarques supplémentaires :

Un exposé globalement de très bonne qualité. Pour la prochaine fois, pense bien à t'appuyer sur le texte de départ si c'est demandé. Ça aurait été un exposé parfait si ça avait été le cas !

Erreurs :

Ceux qui prétendent être des endroits ~~plus bons~~ → meilleurs pour les animaux

C'est intéressant de savoir ~~qu'est-ce-que~~ → ce que disent les organisations qui sont ~~en-contre-des~~ → contre les zoos.

~~A-continuation~~ → Ensuite, je vais parler de...

Les animaux ~~ont souffri~~ → ont souffert

L'ours du zoo de Toledo, que les ~~pensionnaires~~ → propriétaires de ce lieu ont laissé mourir de faim.

Les ~~dommages~~ → blessures qu'ont ~~soufferts~~ → subies les animaux

Lorsque les animaux ont été ~~endommagés~~ → blessés

(Dommages : plutôt en relation avec le matériel)

Structures de mise en relief utilisées :

1. Ce sont les enfants qui les apprécient le plus. OK
2. Ça, c'est l'idée générale. OK
3. Ce sont des lieux où le plus important, c'est l'argent. OK

Annexe 9

L'évaluation du débat dans l'UD 2

EVALUATION DU DEBAT	
INFORMATIONS GENERALES	
Prénom : Rocío	
CRITERES	COMMENTAIRES ET EVALUATION
REGLES DU DEBAT / TENUE DU DEBAT Capacité à respecter les tours de parole Capacité à respecter les autres participants (prêter attention à leurs interventions, respecter leur point de vue) Capacité à accepter la contradiction Capacité à relativiser son point de vue Capacité à respecter la thématique du débat	Rien à signaler ! 
ENGAGEMENT DANS LE DEBAT Capacité à adopter une attitude dynamique (posture, regard, gestuelle) Capacité à s'exprimer spontanément et avec conviction Capacité à relancer le débat Capacité à questionner les autres participants sur les idées développées au cours de la discussion Capacité à effectuer un travail de recherche de qualité en amont du débat Maîtrise du sujet	Implication importante dans le débat. Questionnement des autres apprenants : « Tu peux me donner un exemple s'il te plaît ? » Documentation en amont du débat : « j'ai lu un article qui dit que... ». Sujet bien maîtrisé (mots épicènes, mots génériques). Apport d'éléments : la distinction entre <i>hembrismo</i> et <i>feminismo</i> (misandrie et féminisme). 
EXPRIMER SON POINT DE VUE ET ARGUMENTER Capacité à réagir aux idées développées par les autres apprenants au cours de la discussion (exprimer son accord, son désaccord) Capacité à confirmer et défendre sa position (ne pas se contenter d'un « pour » ou d'un « contre ») Capacité à varier les arguments Capacité à présenter son point de vue à partir d'idées et exemples pertinents (mobilisation de ressources extérieures et de l'expérience personnelle) Capacité à répondre aux interpellations des autres intervenants, à préciser sa pensée sur leur demande	A su répondre aux nombreuses interpellations des autres participants ! Capable de contre-argumenter : « je pense que la langue et le discours sont liés », « mais c'est une demande de la société ». S'est montrée capable d'expliquer des procédés à l'aide d'exemples pertinents : utilisation de termes génériques non excluants (<i>los jóvenes</i>). Prise en compte des arguments adverses : souci d'économie (termes génériques pour éviter de répéter les mots sous leurs forme féminine puis masculine). Arguments variés : reflet d'une société machiste, identification des jeunes filles aux métiers (féminisation des noms des métiers) Capable de défendre sa position avec efficacité : « il y a plusieurs degrés de machisme ». 
ASPECTS LINGUISTIQUES Capacité à varier l'expression de l'accord et du désaccord Capacité à exprimer son opinion par l'intermédiaire de structures variées Capacité à réinvestir correctement le lexique de l'écriture inclusive (métalangage)	Un effort évident pour varier le lexique visant à exprimer son opinion (« je pense que » / « je crois que » / « je trouve que »), ainsi que l'accord et le désaccord (« je partage l'avis de... » / « être d'accord avec... » / « oui, c'est vrai » / « c'est pas vrai » / « pas du tout » / « ça n'a pas de sens » / « évidemment » / « bien sûr » / « exactement »). « avoir tort » utilisé de

	façon erronée. Le vocabulaire du thème est bien maîtrisé.
	 A horizontal color scale legend with a blue arrow pointing to the green section. The scale consists of five distinct color zones: red, orange, yellow, light green, and dark green. A blue arrow points downwards to the boundary between the yellow and light green zones.

Fonctionnement du curseur :

- Zone rouge : très peu satisfaisant
- Zone orange : peu satisfaisant
- Zone jaune : moyen
- Zone vert clair : bien
- Zone vert foncé : très bien

Annexe 10

Conventions de transcription des extraits

Interruptions de parole : /

Chevauchements : soulignement

Hésitations / micro-pauses : ɹ

Pauses silencieuses plus longues : ...

Pauses oralisées : euh

Allongement de la voyelle finale : >

Syllabation : im-pé-ra-tif

Accentuation phonique : PAS du tout !

Modalité interrogative : ↑

Modalité exclamative : *

Modalité injonctive : #

Mots en espagnol ou autre langue : *italiques*

Fragments inaudibles : xxx

Fragments incompréhensibles : §§§

Commentaires du transcripateur : (rires)

Passage coupé : [...]

Annexe 11

Transcription extrait UD 1

8'37''

Présentateur : Et il est 12h24 sur France Inter, le débat de midi, consacré au zoo aujourd'hui. Faut-il ou non les fermer ? Ça réagit beaucoup sur internet hein franceinter.fr euh, par exemple, cet argument : « Dans certains zoos les espèces ne m'semblent pas toutes logées à la même enseigne, et l'argument d'être euh un lieu de préservation des espèces me semble n'être qu'un simple argument publicitaire visant à redorer leur image. La vaste question d'la condition animale évolue assez peu dans notre société. » Sylvie, qui nous dit : « Maint'nir des animaux en cage ou en aquarium dans l'but de divertir au zoo comme à la maison est honteux et inacceptable. » Quatre invités ce matin pour parler du zoo : Thomas Grenon, le directeur général du Muséum national d'Histoire naturelle. Franck Giraud, qui vient d'regarder par la fenêtre...

Marc Giraud : Marc !

P : Marc, pardon...

MG : C'est pas grave !

P : ...Giraud, qui vient de regarder par la f'nêtre et qui vient d'me dire qu'y avait des faucons qui étaient en train d'se promener au-d'ssus de de la capitale euh ce que...

MG : Il y a des merveilles autour de vous et vous ne le savez pas !

P : Bon encore faut-il lever les yeux en l'air ! Franck, en revanche, Schrafstetter euh président de l'association "Code Animal" et puis nous sommes également en duplex de Saint-Étienne avec Éric Baratay, historien du zoo merci d'ailleurs aux techniciens de France Bleu à Saint-Étienne. Bonjour Éric Baratay.

Eric Baratay : Bonjour.

9'47''

P : Alors, y'a un paradoxe aujourd'hui quand même dans l'attente du public, c'est de vouloir voir les zoos, comme si... vouloir voir les animaux dans les zoos comme si les animaux étaient en, en liberté, Thomas Grenon. Vous qui venez de rouvrir le zoo de Vincennes.

Thomas Grenon : Alors, à la question que vous posiez euh "faut-il fermer les zoos ?" je dirais que le Muséum...

P : C'est une question générique hein.

TG : ... a répondu clairement que non puisqu'on vient d'en réouvrir un, mais un sur euh un nouveau concept en tout cas on pense être euh... euh assez original et être euh, euh normalement c'que, à notre sens, devrait êt' un zoo du 21ème siècle puisque l'Muséum a eu une chance avec ce parc zoologique de Paris au zoo de Vincennes, bien connu j'imagine de vos... de vos auditeurs, qui avait vieilli, qui était de se poser la question : qu'est-ce que, selon nous : Muséum, institution scientifique, institution naturaliste hein, institution qui a plus de 400 ans, doit être un zoo, peut être un zoo au 21ème euh au 21ème siècle, sa.sachant... sachant que les zoos sont très représentatifs du rapport qu'on a à l'animal. Et la réponse, bah c'est celle qu'on peut découvrir actuellement donc

au parc zoologique de Paris depuis le 12 avril et pour nous, c'qu'on a voulu vraiment présenter aux visiteurs c'est un voyage au cœur de la biodiversité, c't-à-dire qu' l'animal n'est plus exposé, l'animal n'est plus exhibé, l'animal n'est plus objet d'étrangeté, de curiosité, mais ce dont on veut parler c'est d'une vision beaucoup plus dynamique et des systèmes complexes qu'est la vision qu'on a actuellement de la nature qu'on appelle la biodiversité.

P : Alors, y, y'a ce nouveau vocabulaire qui tourne autour des zoos, je le disais en introduction de l'émission mais bioparc, bio... bioconservation, vous avez cité biodiversité euh semi liberté euh proche de... de la nature, est-ce que c'est pas tout simplement un vocabulaire destiné à rassurer le public ?

TG : Non, y'a vraiment derrière et vous savez les mots ont un sens mais je je je suis peut-être trop optimiste mais je pense que les mots ont un sens et SI on emploi ces mots, c'est parce que derrière il y a euh de la réalité et, au parc zoologique de Paris et j'prends des exemples très concrets : par exemple la loge des girafes a été... la taille est multiplié par 3 euh le... les parcs...

P : C'qui fait combien pour une girafe ? Est-ce que ça fait suffisant pour une girafe ? Multiplié par 3 ?

TG : Alors, d'après... Nous, on se base sur des études d'éthologie que l'on... que l'on fait qui fait qu'on offre effectivement aux animaux une surface qui normalement évite... évite qu'ils soient stressés, qu'i's aient des comportements de stéréotype donc on leur donne beaucoup plus d'espace et on les présente dans des euh milieux reconstitués.

12'13''

P : Franck Schrafstetter, de l'association "Code Animal", qui euh défend si on peut dire ça comme ça assez rapidement les animaux captifs.

FS : Non, je... j'veux réagir tout d'suite par rapport à l'idée de reconstituer. Effectivement on est toujours dans la reconstitution d'un milieu pour l'animal mais on est pas dans la biodiversité : il faut pas confondre la biodiversité et le décor. Aujourd'hui, le zoo de Paris, c'est un décor, on est uniquement dans l'décor et d'ailleurs c'qui est assez intéressant c'est d'voir que les... les décors ont été faits par exemple par l'atelier artistique du béton, donc on est toujours dans l'béton alors à l'époque on avait effectivement des cages en béton avec euh... Pour le public, il le voyait. Aujourd'hui le béton est toujours là SAUF qu'il est bah sous forme de... au zoo de Beauval c'est avec des pagodes pour évoquer le milieu des... des, des pandas. Ici y'a des biozones, donc effectivement avec des noms très poétiques. On... Est-ce qu'à Paris, vraiment, de manière euh très claire, on peut re... reconstituer la Patagonie, le Sahel, l'Amazone... l'Amazonie j'veux dire. Y'a ces biozones qui s'trouvent au zoo d'Paris, j'veux dire... C'est évident : bien sûr que cette biodiversité, ces écosystèmes ne sont pas ceux-ci qui se trouvent à Paris. Parce qu'il y a pas l'substrat, parce qu'il y a pas l'climat... Pasque... Enfin, c'est une évidence.

13'12''

P : Néanmoins, Eric Baratay, on peut constater que sous la pression d'ailleurs du public, pour qui le bien-être animal est véritablement euh euh a été véritablement pris en conscience, les zoos ont évolué. Eric Baratay ?

EB : Au 20ème siècle euh...

P : Oui ?

EB : C'est la... Oui ? C'est la tendance du 20ème siècle de euh d'avoir évolué sous la pression euh plus ou moins forte du public qui réclame, effectivement, d'plus en plus... de bien-être pour l'animal avec une contradiction pasque le... à la fois le public veut voir les animaux de près, il ne veut pas perdre du temps à... à chercher les animaux par exemple euh dans des enclos trop... trop développés avec euh des végétations trop poussées où les animaux pourraient se cacher, et en même temps évidemment, y'a une critique très forte vis-à-vis des zoos.

14'00''

[...]

14'30''

EB : On est avant tout devant une installation : un jardin zoologique, c'est un théâtre du sauvage. On présente euh des animaux, dans un décor. Alors, comme ça a été dit, y'a à la fois la pression du public, y'a aussi une réalité dans le sens où euh ce qu'on veut faire ou ce qu'on prétend faire dans les jardins zoologiques, c'est-à-dire mieux tenir compte des animaux, respecter une biodiversité etcétera, c'est effectivement des débats scientifiques qui sont à l'œuvre, c'est effectivement des... des visions scientifiques nouvelles mais euh ça reste évidemment dans euh... le tout dans un décor, et dans une installation théâtrale donc on est en fait dans un entre-deux : on n'est ni dans une réalité, ni dans quelque chose de totalement factice.

15'17''

[...]

16'08''

P : Marc Giraud, vous êtes euh vous êtes naturaliste. Est-ce que...

MG : De terrain, oui.

P : Est-ce que... De terrain, évidemment !

MG : J'observe la nature dans la nature, oué.

P : Pas dans le... Pas dans les zoos j'imagine ! Ou alors ce serait un peu tricher sur votre fonction, mais est-ce que euh quand vous vous rendez dans un zoo si cela peut vous arriver...

MG : Bien sûr !

P : ... vous avez la sensation que euh l'animal peut s'y retrouver ?

MG : Euh faut pas être dupe quoi euh... y'a du progrès hein en quelque sorte euh les zoos ré... réparent les dégâts qu'ils ont fait pendant des siècles pasque avant on vidait la nature pour remplir les zoos. Maintenant y'a une prise de conscience y'a du progrès hein je suis critique mais pas euh 100 % quoi. Je s'rais 100 % contre les marineland et les delphinariums.

P : On va en reparler !

MG : Mais pour les zoos euh y'a quand même du bon, y'a du progrès bon euh voilà ! Mais faut pas être dupe c'est... c'est... c'est du théâtre. Alors là je suis tout à fait d'accord et ça nous fait oublier... ça nous donne une mentalité de fausse nature qui nous fait oublier la vraie nature : la nature indomptée, non maîtrisée et ça, ça nous fait très peur.

17'02''

[...]

18'47''

P : Thomas Grenon, du zoo de.. de paris, ex-zoo de Vincennes donc.

TG : Alors euh peut-être euh deux remarques. La première, c'est sur euh sur l'enfermement. Il est clair que pour euh le directeur général du Muséum que je suis euh avoir des animaux enfermés n'est pas une panacée. Après y'a des choix à faire comme euh ça arrive, qui est d'se dire soit on peut, sur une question de principe, refuser tout enfermement, soit on peut adopter, et c'est c'que nous avons fait, pense être une attitude un peu plus pragmatique qui est d'se dire : dans le monde dans lequel on vit y'a des menaces terribles qui pèsent sur un certain nombre d'espèces dont certaines ont même disparu du milieu naturel, et que les zoos, ensemble, je r'prends comme vous disiez toute façon en partageant chacun euh des animaux, on peut à c'moment-là mener des plans d'élevage conservés... concertés pardon, qui permettent de maintenir des populations d'animal en vie certes en captivité mais qui ou sinon sont très menacées dans le milieu naturel ou auraient disparu et avec des possibilités de réintroduction qui marchent. Qui sont pas énormes, mais qui euh qui marchent.

19'51''

Annexe 12

Transcription extrait UD 2

Présentateur : Et on ouvre donc cette émission avec ce débat sur l'écriture inclusive. Alors si vous vous demandez ce que c'est, c'est la féminisation de l'écrit chaque fois que c'est possible et ces derniers temps c'est l'utilisation du point médian qui fait parler de lui qui fait même polémique et là encore ça mérite une petite explication et comme un exemple vaut mieux qu'un long discours voilà ce que cela donne on a pris un article d'Axelle, le magazine de vie féminine, et là on le voit donc chaque fois que c'est possible on rajoute de... le une enfant et puis puisqu'une voilà quelqu'un, quelqu'une et donc chaque fois que c'est possible effectivement on ajoute euh ce féminin euh du nom. Bonsoir euh Sabine Panet euh, on a pris un article d'Axelle parce que vous êtes la rédactrice en chef du magazine Axelle et que vous le faites systématiquement, vous, cette écriture inclusive et l'utilisation de ce point médian. Pourquoi ?

Sabine Panet : Tout à fait alors je tiens simplement d'abord à dire que pour moi l'écriture inclusive c'est bien au-delà du point médian. Le point médian déclenche beaucoup de passions en c'moment. On peut être pour, on peut être contre. Pour moi, la vraie question, c'est comment est-ce qu'on fait exister les... les femmes dans la langue française qui est... qui a... qui est une langue qui les a euh disons un peu expulsées et qui a fort été masculinisée par les interventions notamment de l'Académie française à partir du XVIIe siècle et donc nous on s'inscrit dans cette histoire de... de... de... de... subversion de certaines traditions euh assez misogynes en rapport avec la langue. Pour moi une langue n'est pas sexiste en soi. J pense pas qu'la langue française soit du tout sexiste en elle-même c'est vraiment l'usage qui en est fait, et donc nous on est un magazine féministe on parle de la vie des femmes...

P : Et ça vous semble important donc ? Vous avez l'impression que ça a une portée symbolique importante ?

SP: Tout à fait et de nombreuses règles d'ailleurs. Et pas uniquement la règle du point médian encore une fois.

P : Bien sûr ! Alors Marc Wilmet, bonsoir ! Vous êtes professeur émérite de linguistique de l'ULB. Euh... ce point médian vous qu'est-ce que vous en pensez ? Et cette idée que finalement il faut battre en brèche cette règle que le masculin doit l'emporter sur le féminin ?

Marc Wilmet : Ecoutez, j'voudrais dire d'abord que je partage les objectifs de Madame, c'est-à-dire la visibilité des femmes.

SP : Hum hum...

MW : Et la visibilité des femmes par le vocabulaire, notamment, et par la féminisation des noms de titre, grade et professions.

SP : Tout à fait.

MW : Vous parliez de l'Académie, vous lui accordez... Française... Vous lui accordez une importance qu'elle n'a pas nécessairement. En fait, elle n'a pas contribué à masculiniser la langue. C'est la langue qui a certains procédés euh masculins. Donc ne lui faisons pas un faux procès. Y'en a d'autres qu'on pourrait lui faire. Par exemple, la s'crétaire perpétuelle de l'Académie, madame Carrère d'Encausse, tient à son titre masculin.

P : Ouai, mais pour revenir euh sur euh...

MW : Oué ! Au point médian.

P : ... sur l'écriture inclusive et sur ce point médian, vous trouvez qu'c'est un peu trop.

MW : Mais non écoutez, donc c'que j'tenais à dire c'est qu'je partage l'objectif et qu'je crois que la manière de l'atteindre que vous choisissez est une manière plus dangereuse qu'autre chose. Il faut que les femmes soient présentes dans la langue, mais ça n'doit pas se faire au prix d'une dénaturación de l'écriture. A tel point qu'elle serait imprononçable. On a donné là un exemple. Allez lire ça ! Allez lire ça ! Ce n'est pas...

SP : Mais nous le lisons quotidiennement.

MW : Vous le lisez mais vous n'le parlez pas.

SP : Nous le lisons à l'oral quotidiennement. Tout à fait, bien sûr.

P : Ah oui ? Et donc ça vous semble effectivement... Parfois on dit : "ça rend compliqué, ça rend illisible à certains moments euh... certains textes"

SP : Alors j'pense qu'y'a.. y'a.. y'a.. y'a plein d'choses différentes. Cette question du point médian euh euh on peut en discuter euuh... Pour moi, y'a.. c'est une question de comment est-ce qu'on s'adapte à la nouveauté ? Peut-être qu'à la première lecture c'est curieux. A la 2ème, à la 3ème ça va déjà plus vite mais pour moi, quand.. quand vous dites que: euh... 'fin, par rapport à la langue française, que elle n'est pas euh euh véhicule forcément de tout ce que.. 'fin moi je lui prête euh pre.. prenons par exemple d'autres règles que nous pratiquons à Axelle.. Nous pratiquons par exemple.. nous pratiquons par exemple la règle de la proximité qui est une règle que Rabelais lui-même utilisait.

MW : Mais non !

P : On peut la résumer en quelques mots ? Pour que tous les téléspectateurs comprennent la règle de la proximité.

SP : Donc, on accorde euh...

MW : C'est faux.

SP : C'est faux ? 'fin bon...

MW : C'est faux.

P : Dites-la quand même.

SP : Par exemple, on peut dire tous les hommes et les femmes sont belles puisque "femmes" est le substantif le plus proche de l'adjectif. On va dire toutes les femmes et les hommes sont beaux. Voilà.

P : Vos oreilles sifflent monsieur Wilmet quand vous entendez ça ?

MW : Si vous... Non, non... Mais, c'est...

SP : J'ai tout un paquet de citations mais j crois qu'i' faut pas polémiquer inutilement.

MW : On peut défendre certaines idées sans faire d'erreurs historiques. Si vous trouvez un exemple semblable dans Rabelais...

SP : Oui j'en... j'en ai un paquet. J pense que la caméra peut faire le zoom et on va p't-être pas polémiquer...

P : Vous êtes venue effectivement avec de la documentation...

SP : Je suis v nue avec mes munitions !

MW : Ce q'je veux dire, c'est qu'le... Est-ce que le jeu en vaut la chandelle ?

SP : Faire exister les femmes dans la langue ça en vaut la chandelle monsieur !

MW : Lorsqu'on dit par exemple... Je viens de voir une proclamation du directeur : "Les étudiants sont invités à aller signer leur diplôme." Est-ce que vous croyez vraiment que les jeunes filles ou les jeunes femmes vont s'abstenir d'aller signer le diplôme parce qu'on on a dit "les étudiants" ? Alors vous pouvez dire "les étudiants et les étudiantes", ça n'me gêne pas ! Seulement, le "invités", vous allez devoir l'accorder au masculin ou au féminin. Alors, vous allez multiplier en pure perte, je crois, et au fond vous allez perdre quelque chose. Vous allez.. Oui ! Vous allez perdre quelque chose. Euh.. Vous allez cantonner le masculin au mâle, alors que vous avez accès, normalement, au masculin : "les droits de l'Homme", "Aux Grands Hommes la patrie reconnaissante" euh... Les enfants ! Est-ce que vous croyez vraiment...

P : Ouai, on va... on va...

SP : Moi, je pense... Peut-être pour répondre...

P : On va laisser Sabine Panet répondre.

SP : ... Pour répondre à monsieur. Merci. J'veais vous donner un autre exemple très simple : les petites filles qui apprennent, exactement au même âge que ma fille actuellement, que le masculin l'emporte sur le féminin, elles savent très bien de quoi il se retourne, et les garçons dans la classe ils savent très bien de quoi il se retourne, et que derrière la langue c'est évidemment une construction sociale, c'est évidemment une vision de la société qui est véhiculée.

P : Oui, mais vous, vous inscrivez un faux sur ce fait que le masculin l'emporte...

MW : Oui, écoutez...

P : ... sur ce caractère machiste de cette formule : "le masculin l'emporte sur le féminin".

MW : La formule est malheureuse, mais il faut bien comprendre... D'ailleurs on n'utilise plus. Mais, qu'est-ce que ça veut dire, le masculin ? Madame, c'est le masculin grammatical. Personne ne dit dans cette formule que le mâle l'emporte sur la femelle...

SP : Bien sûr que si...

MW : ...Le masculin grammatical, c'est une règle qui n'a pas été inventée par l'Académie française, mais que le peuple a, dans son bon sens, et avec sa compétence linguistique, utilisée par souci d'économie.

SP : Dans son bon sens, Nicolas Beauzée qui était grammairien, disait que...

MW : Qui ça ?

SP : Nicolas Beauzée, qui était grammairien, dans son bon sens, disait que la supériorité du masculin sur le féminin était le résultat de la supériorité naturelle du mâle sur la femelle, donc y'a aussi des sources historiques qui montrent exactement autre chose...

MW : Permettez-moi de dire, je connais Beauzée, je crois que c'est l'plus grand grammairien français, mais que la phrase que vous citez et qu'on colporte à tout vent est une phrase absolument, si euh.. extraite de son contexte..

SP : Mais, y'a des citations de Bescherelle... 'fin j'veux dire...

MW : Peu importe !

SP : Y'a des sources historiques...

MW : Même si Beauzée avait pensé ça.

SP : On va p't-être pas polémiquer là-d'ssus.

MW : Beauzée, il a écrit sa grammaire en 1767. Donc ne nous faites pas un faux procès.

SP : Mais vous savez que, à la fin du 18e siècle...

MW : Aujourd'hui, je suis aussi féministe que vous !

SP : A la fin du 18ème siècle, les femmes protestaient déjà contre... la masculinisation de la langue. Et des tas de sources historiques le montrent très bien. Je veux pas... On va pas faire une bataille de citations, vous avez raison. Les femmes protestaient déjà contre la masculinisation de la langue.

MW : Oui, oui... Madame de Sévigné...

SP : Non, pas uniquement Madame de Sévigné.

MW : Oui, mais...

SP : 'fin... Y'en a des dizaines d'autres, pas uniquement Madame de Sévigné.

P : Pour ramener le débat sur 2017

SP : Hum Hum

P : Vous souhaiteriez vous, qu'au fur et à mesure euh cette écriture inclusive s'impose à tous et qu'elle soit employée partout ?

SP : Je souhaite que l'on utilise les ressources que nous avons déjà...

MW : Voilà !

SP : ... dans notre langue

MW : Voilà.

SP : Qui est une langue magnifique, je souhaite que l'on utilise les ressources... Moi, je suis amoureuse de la langue française...

MW : Et ben tant mieux !

SP : Je trouve que on a des ressources à disposition, qui sont historiques. Y'a la règle de la proximité mais y'a aussi tout simplement l'usage des mots féminins qui ont été ridiculisés parce que nous vivons encore, à mon sens, dans une société sexiste et misogyne, et que ça n'est pas une invention de 2017 que de débattre de c'la.

MW : Et parmi ces ressources, madame, il y a le masculin non marqué.

SP : Oui, alors...

MW : C'est une des grandes ressources.

SP : Nous ne serons pas en accord là-d'ssus.

MW : C'est une des grandes ressources économiques de la langue française.

P : Mais vous entendez quoi par le masculin non marqué ?

MW : Ben si vous dites par exemple "les enfants", ben ça comporte les femmes et les hommes.

SP : Ah oui ! Les mots épïcènes, comme "les adultes" ou "les élèves".

MW : Ça comporte les jeunes... les jeunes filles et les jeunes gens. Et en r... Je répète qu'en réduisant "les enfants", c'est-à-dire le genre grammatical, au sexe masculin, vous allez priver les femmes d'une véritable conquête...

SP : Moi je pense que le...

MW : Réfléchissez-y.

SP : ... la notion de euh l'universel masculin est une imposture euh ça se voit historiquement, ça se voit absolument dans tous les domaines. En r'vanche, je suis d'accord avec vous sur la stratégie qu'on peut avoir d'utiliser des mots épicènes qui valent et pour les hommes et pour les femmes...

P : Oui, là vous devez expliquer également donc un mot épicène : c'est un mot... ?

SP : ... c'est-à-dire le mot...

MW : Les deux genres.

SP : Voilà.

P : Les deux genres, ok.

SP : Le mot "adulte", euh le mot "élève", voilà des mots qui peuvent euh... le mot "personne", par exemple pour parler euh...

MW : Et "les enfants" !

SP : Oui ! On peut dire "un et une enfant"...

MW : Ben voilà !

SP : On peut dire "les garçons et les filles".

MW : Mais y'a des tas de moyens de marquer la présence des femmes...

SP : Oui, il y a des stratégies, tout à fait...

MW : Je vous répète que j'y suis tout à fait favorable.

SP : Tout à fait.

MW : Mais le moyen que vous utilisez, notamment le point médian, est une, pardonnez-moi, une aberration.

SP : En tous les cas, c'est un des moyens.

P : Alors, Marc Wilmet, on... on voit en tout cas qu'il y a le débat... le débat fait polémique. En France, il y a fait rage. Ici, il est un peu moins tendu, ce débat, mais vous pensez, vous euh que euh on arrivera pas à imposer ce système comme, comme madame le souhaite. Y'aura des résistances ? On peut tout...

SP : Je n'souhaite pas l'imposer. Attention, ne me faites pas dire ce que j'ai pas dit. Je ne souhaite pas l'imposer.

P : Non mais une règle, c'est une règle. A partir du moment où elle est d'application, elle est d'application pour tout le monde, donc... donc... voilà.

SP : Nous l'appliquons dans notre journal, c'est le fruit d'une réflexion.

MW : Mais le bon sens des usagers va y résister. Ce n'est pas possible, qu'on ruine un grand acquis de la langue, c'est-à-dire cette économie qui consiste à mettre "une femme" et "un homme", et de pouvoir lui mettre le même adjectif pluriel.

SP : Mais, il y a beaucoup, alors l'écri...

P : Vous avez l'impression qu'on abîme un peu la langue, quoi ? C'est ça si je vous ai bien compris.

MW : C'est-à-dire la graphie. La langue ne change pas parce que personne ne va dire, ça.

SP : Mais, vous...

MW : Vous créez une langue artificielle.

SP : Notre situation nous coince un peu, comme si finalement on était vraiment pas d'accord sur l'essentiel, alors que j pense qu'y'a beaucoup de choses sur lesquelles on est d'accord, simplement...

MW : On est d'accord sur tout, sauf sur les moyens.

SP : Voilà, le point médian. Non, sauf sur le point médian pa'c'que finalement ce point médian, nous l'utilisons, il ne vous plaît pas, soit !

MW : Les parenthèses ne me plaisent pas beaucoup non plus...

SP : Mais moi non plus les parenthèses ne me plaisent pas... Mais qu'on puisse simplement dire...

MW : Les... les tirets, les traits d'union, les barres obliques...

SP : ... les agriculteurs et les agricultrices.

P : Oui mais ça j pense que monsieur est d'accord hein...

MW : Mais voilà ! Mais oui ! Mais je suis d'accord !

SP : Voilà, tout à fait !

MW : Mais je suis tout à fait d'accord avec vous.

SP : Oui, oui. Tout à fait, nous sommes d'accord.

MW : Donc répétons le nom, et ne lui faisons pas subir cette espèce de torture, ou de charcuterie...

SP : Ah oui, là-d'ssus nous ne sommes pas d'accord.

P : Par exemple, par rapport à ça, c'est p't-êt' difficile pour l'écrit mais si on disait : "des étudiants et des étudiantes sont invités à venir signer leur diplôme" ?

SP : Tout à fait, et pour moi c'est une des stratégies de l'écriture inclusive, je connais beaucoup de personnes qui ne souhaitent pas utiliser le point médian, soit ! Elles ne souhaitent pas l'utiliser, moi je ne souhaite pas l'imposer. Je souhaite qu'on réfléchisse collectivement à la façon dont on peut faire exister les femmes dans la langue française, et j' pense qu'on a beaucoup de choses à apprendre... La France a par exemple beaucoup de choses à apprendre sur la manière dont le Québec, la Suisse, la Belgique ont commencé à prendre ces... ces questions à bras l' corps.

MW : Pour reprendre votre exemple, si vous dites : "les étudiants et les étudiantes sont invités", vous allez devoir dire : "sont invités et invitées". Est-ce que vous n' trouvez pas que c'est une perte de temps ?

SP : Mais, je constate que plutôt que de.. de critiquer et de... disons, moquer une stratégie...

MW : Je m' moque pas !

SP : ... féministe qui est d'utiliser ce point médian, euh euh beaucoup de... 'fin ce sujet est actuellement beaucoup utilisé pour faire un peu diversion, comme si, on allait encore une fois appuyer sur un faux combat, un combat qui n'est pas important et j' crois qu' la vraie question : faire exister les femmes dans la langue, aussi bien... avec autant de force qu'elles existent dans la société...

MW : Madame, je suis d'accord avec vous.

SP : ..., ça c'est une vraie question.

MW : Avec d'autres moyens !

P : Voilà, ben merci en tout cas d'avoir euh ouvert le débat euh sur le sujet. J' imagine que chacun d' entre vous, devant votre téléviseur, vous vous êtes fait votre idée sur ce point médian et cette écriture inclusive. Merci...

SP : Merci !

P : ... en tout cas d'être venus sur le plateau.

Annexe 13

Réponses de Natalia au questionnaire d'évaluation du projet

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

Vous

*Obligatoire

Prénom : *

A quel point les séquences ont-elles apporté de la nouveauté par rapport aux cours habituels à la Maison de France ?

Aucune nouveauté 1 2 3 4 Beaucoup de nouveauté

Diriez-vous que les séquences vous ont aidé à améliorer votre prononciation ? *

Non, pas du tout 1 2 3 4 Oui, beaucoup

Si vous aviez l'intention de faire l'examen du DELF B2, considérez-vous que ces séquences sont utiles pour vous préparer à la partie orale de l'examen ?

Pas du tout utiles 1 2 3 4 Très utiles

Diriez-vous que ces séquences vous ont aidé à mieux appréhender la compréhension orale ? *

Non, pas du tout 1 2 3 4 Oui, beaucoup plus

A quel point les thèmes des séquences vous ont-ils semblé intéressants ? *

	1	2	3	4	
Pas du tout intéressants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Très intéressants

Les débats ont-ils répondu à vos attentes en termes de conversation authentique ? *

	1	2	3	4	
Non, pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Oui, complètement

Les activités centrées sur la langue (mise en relief, expression de l'accord et du désaccord, etc.) vous ont-elles paru utiles pour développer votre compétence d'argumentation ? *

	1	2	3	4	
Non, pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Oui, beaucoup

Les activités en relation avec l'oralité (chute du "e", etc.) vous ont-elles paru utiles ? *

	1	2	3	4	
Non, pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Oui, beaucoup

En général, qu'avez-vous apprécié dans les séquences ? Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé ?

J'ai apprécié le grand travail du professeur pour faire travailler à tous les élèves et pour préparer les activités, très professionnel !!

Avez-vous des remarques à faire ? Des propositions d'amélioration ?

Non. Moi, je le donne merci et félicitations !!

Annexe 14

Autoévaluation d'Antonio (débat sur les zoos groupe 2)

Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

Débat sur les zoos

*Obligatoire

Prénom *

Auto-évaluez votre prestation ! *

	Très bien	Bien	Moyennement	Difficilement
J'ai été capable de présenter mon point de vue et mes arguments sans me limiter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai été capable de défendre mon point de vue	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai été capable de réagir à ce que disaient les autres participants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai été capable de varier les expressions pour exprimer mon opinion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai été capable d'utiliser des tournures de mise en relief	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai été capable d'utiliser le vocabulaire lié aux zoos	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avez-vous des commentaires à ajouter ? Par exemple : sur la tenue du débat (respect des diverses opinions), sur vos réussites et vos échecs personnels, sur la qualité des échanges, sur le fait que les participants sont parvenus à un consensus ou non, sur le respect de la thématique, etc. Avez-vous des propositions d'amélioration ? *

Je dois beaucoup m'améliorer mon expression pour donner bien mon avis

Table des matières

Remerciements	2
Sommaire	4
Introduction	6
PARTIE 1 - DU CONTEXTE A LA MISE EN PLACE DE L'ACTION	8
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE DE STAGE	9
1. Des cours de FLE dans une structure privée	9
2. Le public d'apprenants.....	10
3. La gestion de l'arrivée des apprenants	11
4. La méthodologie et les enseignantes de la structure	13
4.1. Généralités	13
4.2. Une méthodologie traditionnelle	13
CHAPITRE 2. VERS L'ACTION : UNE REFLEXION EN DEUX TEMPS	15
1. Du constat de départ au projet initial	15
1.1. Ciblage de l'action	15
1.2. Le projet initial.....	16
2. Premier passage à l'action et problématisation de l'intervention.....	16
2.1. L'action dans le cadre du « plan A ».....	16
2.2. Un premier bilan de l'action entreprise : la remise en question du dispositif.....	18
3. Vers un nouveau plan d'action	19
3.1. Des objectifs approfondis pour une nouvelle approche.....	19
3.2. Un public cible plus réduit	20
3.3. Problématique	20
4. La démarche méthodologique.....	22
4.1. Travail préparatoire : données descriptives.....	22
4.2. Un questionnaire pour anticiper la conception des UD	22
4.3. L'évaluation de l'action	23
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE.....	26
CHAPITRE 3. ACTION ET UNITE DIDACTIQUE.....	27
1. L'entrée dans l'unité didactique.....	27
2. La perspective actionnelle : une remise en question de la centration sur la langue.....	28
3. La notion de tâche.....	30
3.1. La tâche actionnelle : une co-action dans un espace social	30
3.2. La tâche actionnelle : une tâche authentique	31
3.3. Objectif et résultat de la tâche	33
3.4. Les documents support.....	34
CHAPITRE 4. GENRE ET UNITE DIDACTIQUE	35
1. Genre et perspective actionnelle	35
1.1. La notion de genre.....	35
1.2. Genre et culture	36
1.3. Le genre, interface des pratiques sociales	37
2. La mobilisation du genre dans l'enseignement / apprentissage du FLE	38
2.1. L'entrée par le genre : plusieurs possibilités	38
2.2. Un input marqué par le genre	38
CHAPITRE 5. LA TRAME REPERE	41
1. Trois temps forts et un thème.....	41
2. Une logique cognitive.....	42
2.1. L'étape de réception.....	43
2.2. Le traitement de la langue	43
2.3. L'étape de production	44
PARTIE 3 - MISE EN ŒUVRE DU PROJET	45

CHAPITRE 6. LE CHOIX DU DEBAT.....	46
1. L'argumentation, un enjeu central au niveau B2	46
2. Le débat, un intérêt langagier et social	47
2.1. Un genre oral, interactif et à dominante argumentative.....	47
2.2. Un fort potentiel social.....	48
2.3. Un alignement partiel, mais un travail sur la langue transférable.....	51
CHAPITRE 7. CONCEPTION ET ANIMATION DES UD.....	53
1. La progression générale des UD.....	53
2. Créer des conditions favorables au transfert	55
2.1. S'approprier des arguments.....	55
2.1.1. L'étape de compréhension, pour un panorama de référence	55
2.1.2. Des étapes supplémentaires pour aller plus loin.....	56
2.2. Maîtriser des actes de parole argumentatifs	57
3. L'évaluation de la production des apprenants.....	60
4. Tâches de prolongement et utilisation du web social.....	61
PARTIE 4 - ANALYSE DES PRODUCTIONS LANGAGIERES.....	64
CHAPITRE 8. QUEL BILAN AU NIVEAU LANGAGIER ?.....	65
1. Une réussite partielle	65
2. La tentation du jeu de rôle	68
CHAPITRE 9. DES OBJECTIFS GENERAUX ATTEINTS ?.....	70
1. La mise en place d'une réflexion collective.....	70
2. Le rôle de l'enseignant dans l'interaction	75
2.1. L'expert de la langue cible.....	75
2.2. L'enseignant, un animateur-médiateur-débatteur.....	77
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	84
Sigles et abréviations utilisés.....	88
Table des annexes.....	89
Table des matières.....	147

MOTS-CLÉS : genre discursif, approche actionnelle, compétences orales, document authentique, conception d'unité didactique

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite de la conception d'un dispositif pédagogique visant à développer les compétences orales d'apprenants hispanophones visant le niveau B2. A travers la démarche de recherche-action, il s'agit de mettre en avant la réflexion menée à partir des besoins du public cible, qui a abouti à l'animation de deux unités didactiques construites selon une logique actionnelle. En outre, nous nous sommes appuyé sur le genre discursif du débat pour assurer la cohérence de celles-ci, et favoriser un transfert de la phase de réception, dans laquelle il s'agissait de traiter un document audiovisuel authentique, à la phase de production, matérialisée par une tâche finale définie comme un débat sur une question polémique et actuelle. Dans ce travail, nous analysons les résultats obtenus sur le plan langagier, puisqu'il s'agissait de développer la capacité des apprenants à argumenter au cours d'une interaction orale, mais aussi sur le plan social, car nous nous étions fixé également l'objectif d'amener les membres du groupe-classe à la réflexion collective.

KEYWORDS : discursive approach, action-oriented approach, oral communication skills, authentic document, lesson design

ABSTRACT

This dissertation examines the conception of a didactic device aiming at developing Spanish speaking learners' oral communication skills in order to reach B2 level. Through the action research process, the point is to highlight the thinking process which has been based on the learners' needs. It has led to the creation of two lessons which have been designed according to the logics of the action-oriented approach. Moreover, with a view to comply with their coherence, we have based our study on the 'Debate' genre in the discursive approach. The goal was to encourage a transfer from the reception phase, in which learners had to work on an authentic audio-visual document, to the production phase where their final task was to debate on a controversial current issue. This dissertation analyses the results which have been obtained on the linguistic level. Indeed, the purpose was not only to develop the learners' ability to argue during a speaking interaction, but also on a social level, to bring the learners as a class to a collective thinking process.