



HAL
open science

Mise en place d'un dispositif d'ateliers de conversations philosophiques, comme facteur motivationnel, auprès d'un public adulte de niveaux B2 et C1

Zoé Glochon

► **To cite this version:**

Zoé Glochon. Mise en place d'un dispositif d'ateliers de conversations philosophiques, comme facteur motivationnel, auprès d'un public adulte de niveaux B2 et C1. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03606005

HAL Id: dumas-03606005

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03606005>

Submitted on 11 Mar 2022

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.

**Mise en place d'un dispositif
d'ateliers de conversations
philosophiques,
comme facteur motivationnel,
auprès d'un public adulte
de niveaux B2 et C1**

**Zoé
GLOCHON**

Sous la direction de Madame Lucía GÓMEZ VICENTE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – crédits 24 ECTS

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Mise en place d'un dispositif d'ateliers de conversations philosophiques, comme facteur motivationnel, auprès d'un public adulte de niveaux B2 et C1

**Zoé
GLOCHON**

Sous la direction de Madame Lucía GÓMEZ VICENTE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – crédits 24 ECTS

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens à remercier avant tout Mme Lucía Gómez Vicente, qui aura été par chance ma directrice de mémoire, pour son soutien indéfectible, ses conseils judicieux, et son expertise, qui m'ont permis de réaliser ce travail malgré les circonstances d'une année très particulière.

Également, je remercie très chaleureusement Maite Maqueda, ma tutrice de stage, pour son accueil, son amitié, sa disponibilité, son expérience, et sa guidance.

Merci à L'EOI de Cádiz de m'avoir accueillie avec autant de chaleur et de sympathie, et tout particulièrement à Rosa, Gema, Carolina, et la tía Ninfa, enseignantes de français.

Un grand merci aux élèves de B2 et C1 pour leur participation active lors des ateliers, leur entrain, leurs rires et leur motivation, inébranlable. Un grand merci général pour cette expérience qui m'aura permis de commencer un métier qui me passionne.

Je voudrais remercier ma grand-mère, dont le souvenir me guide dans cette nouvelle aventure professionnelle, elle qui aura consacré sa vie à l'enseignement, et qui, j'en suis sûre, m'a transmis le virus, d'aucuns y verront un jeu de mot malencontreux.

Merci à toi, Vincent, sans qui ce travail n'aurait pas pu être sauvegardé dans les mêmes conditions, et enfin, merci à mon petit Robin pour sa présence et son amour.

Et encore, un immense merci à mes précieux amis et parents, qui m'ont soutenue et encouragée tout au long des épreuves qui auront dessiné cette année.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : Zoé

NOM : GLOCHON

DATE : 22/11/2021

Sommaire



.....	1
Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Le contexte général et spécifique	10
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE DE LA MISSION.....	11
1. LE TERRAIN DE STAGE.....	11
2. LA COMMANDE DU PROJET.....	14
CHAPITRE 2. LA PROBLEMATIQUE ET LES HYPOTHESES.....	17
CHAPITRE 3. LA DEMARCHE INGENIERIQUE ET LA METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES	18
1. LA DEMARCHE INGENIERIQUE	18
2. LA METHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNEES	18
Partie 2 - Le cadrage Théorique	22
CHAPITRE 4. L'ORAL : L'OBJECTIF FINAL.....	23
1. QUEL TYPE D'ORAL METTRE EN PLACE ?.....	23
2. LA PAROLE EN INTERACTION.....	27
3. L'ATELIER DE CONVERSATION	31
CHAPITRE 5. LES EMOTIONS DANS L'INTERACTION DIDACTIQUE	37
1. LE LIEN ENTRE EMOTIONS ET MOTIVATION EN COURS DE LANGUE	37
2. L'AUTONOMIE.....	43
3. LE TRAITEMENT DE L'ERREUR.....	45
CHAPITRE 6. L'INTRODUCTION DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE DE FLE	48
1. UN POINT SUR L'INTERDISCIPLINARITE : LE CHOIX DE LA PHILOSOPHIE	48
2. LA MATIERE PHILOSOPHIQUE EN MOUVEMENT : QUELLE FORME LUI DONNER EN CLASSE DE LANGUE ?	50
3. L'ATELIER DE PHILOSOPHIE : UN RAISONNEMENT COLLECTIF	51
4. LES MODALITES DE L'ATELIER	52
5. LE BUT PHILOSOPHIQUE : QUELLES AMBITIONS POUR LA PENSEE DES ELEVES ?.....	55
Partie 3 - Analyse des données et conception du dispositif	58
CHAPITRE 7. PRESENTATION DE L'APPAREIL DIDACTIQUE.....	59
1. L'ADAPTATION DYNAMIQUE AU TERRAIN D'ETUDE	59
2. L'ADAPTATION DE LA DISCIPLINE PHILOSOPHIQUE AUX EXIGENCES DU COURS DE FLE.....	67
CHAPITRE 8. L'ANALYSE DES SEANCES ENREGISTREES	77
1. LES OBJECTIFS DIDACTIQUES : LES COMPETENCES VISEES EN FONCTION DES NIVEAUX.....	77
2. LES ACTIVITES : UNE PROGRESSION SPIRALE	79
3. LA FLEXIBILITE : LA MODIFICATION DES TACHES ET L'ADAPTATION AUX GROUPES DE TRAVAIL ..	83

4.	LES QUESTIONNAIRES DE FIN DE SEANCE : LES RESULTATS	85
5.	LA PARTICIPATION DES APPRENANTS, LE TEMOIN DE LEUR MOTIVATION	88
6.	LA REFLEXION PHILOSOPHIQUE DES APPRENANTS LORS DES ATELIERS	90
	CHAPITRE 9. LES SONDAGES INITIAUX ET FINAUX	95
1.	LE SONDAGE INITIAL	95
2.	LE SONDAGE FINAL	97
3.	LES RESULTATS DE L'ANALYSE : LA VERIFICATION DES HYPOTHESES	100
	CHAPITRE 10. LES PERSPECTIVES D'AMELIORATION.....	102
	Conclusion.....	105
	Bibliographie.....	107
	Sitographie	111
	Sigles et abréviations utilisés.....	112
	Table des annexes : Volume 2.....	113
	Table des matières.....	114

Introduction

L'expérience de terrain qui a servi d'assise à cet écrit s'est déroulée dans la partie Andalous de L'Espagne, au sein du département de Français Langue Étrangère (désormais FLE) de l'école officielle de langues de Cádiz.

L'école publique étant la seule à délivrer des certifications officielles espagnoles attestant du niveau des apprenants, ces derniers y sont nombreux et motivés.

Les responsables pédagogiques ont mis en avant les lacunes des apprenants en matière de production orale, les programmes étant vastes et difficiles à terminer. En effet, avec la pandémie, l'institution a subi plusieurs mois de fermeture, et le niveau en baisse des élèves en a été la conséquence directe.

La compétence orale n'ayant pas pu être suffisamment développée, la réussite des apprenants aux examens de fin d'année était tributaire d'une production active de la langue française en plus des heures de cours.

Mon travail de conception en ingénierie a pris naissance avec la nécessaire tentative de résolution de ce problème, à travers la mise en place d'ateliers spécifiques, ainsi que la création d'outils pédagogiques dédiés.

Le domaine d'étude ici concerné est la didactique de l'oral, dont les multiples ramifications permettent d'explorer le thème retenu. Ainsi, il a été choisi d'introduire une réflexion philosophique lors d'ateliers spécifiques auprès d'apprenants hispanophones de niveaux B2 et C1 comme facteur motivationnel à la production orale. Les groupes choisis ont été ceux dont les attentes en termes de production orale étaient les plus fortes pour la certification.

Il est important à ce stade de préciser le type d'oral dont il est question. Les sujets des examens oraux demandant aux apprenants de niveaux avancés une grande part de réflexion personnelle, il m'a semblé utile de développer un oral collaboratif, la réflexion étant plus riche quand elle prend forme en groupe.

Les principales questions soulevées touchent à l'efficacité du dispositif à mettre en place pour faire parler, de façon effective, lesdits apprenants. Il fallait trouver un moyen pour favoriser la prise de parole, qui puisse être aussi rapide qu'efficace. L'efficacité de la méthode rejoint la question de la recherche de la motivation des apprenants, sachant que leur intérêt à obtenir la certification n'est pas suffisant pour les amener à être proactifs en

classe. Tout l'enjeu a été de trouver une méthode de travail permettant aux apprenants de s'exprimer le plus librement possible, sans contrainte. En effet, augmenter la production orale de manière quantitative ne garantit pas sa qualité le jour de l'évaluation. Les élèves devant être suffisamment à l'aise le jour de l'examen final pour s'exprimer en continu lors d'un monologue de 4 minutes sur un sujet inconnu, puis d'un dialogue de 5 minutes, il a fallu libérer la parole.

Comment libérer la parole d'apprenants de FLE ? Je me suis évertuée à trouver des éléments de réponse depuis mon expérience d'apprenante de Langue Étrangère (désormais LE) : en y trouvant un intérêt personnel. Je suis partie de l'idée que les questions existentielles pouvaient présenter un intérêt certain pour la plupart des adultes en présence, ou au minimum, les faire réagir et les pousser à prendre la parole.

Ainsi, la problématique qui a articulé ce travail est la suivante : « L'introduction de la réflexion philosophique en classe de FLE auprès d'un public d'apprenants adultes permettrait-elle d'améliorer leur production orale ? »

Trois hypothèses de travail se présentent alors : d'une part, que les questions philosophiques peuvent intéresser personnellement les apprenants (même si cela constitue plus un pari) ; et d'autre part, que l'intérêt personnel que porte un apprenant envers un sujet particulier, favorise sa participation orale. Enfin, nous faisons l'hypothèse que lorsqu'un apprenant est face à un sujet qui l'intéresse, la langue devient alors outil et non plus objet. La littérature scientifique concernant l'introduction de la philosophie existe auprès d'un public d'enfants, et je voulais voir son applicabilité auprès d'un public d'adultes, dans le contexte du FLE.

J'ai suivi une méthodologie en plusieurs étapes, que l'on peut qualifier de « recherche-action » en cela qu'elle a consisté à la recherche d'amélioration des pratiques en prenant appui sur les connaissances théoriques en cours.

Le plan d'action a été le suivant : le recueil de données est passé par plusieurs étapes : une méthodologie directe qui a revêtu tout d'abord une dimension non directive avec l'observation des classes de tous niveaux pendant une semaine.

Puis s'en sont suivis deux entretiens compréhensifs, visant à recueillir deux types d'informations. Le premier s'est déroulé avec la responsable pédagogique du département de FLE pour connaître les besoins et profils des apprenants, et le deuxième, avec un

philosophe enseignant de Genève, pour m'inspirer de la vulgarisation des savoirs qu'il opère au quotidien.

A cette méthodologie qualitative, a fait suite une autre méthodologie directe, cette fois directive, avec la distribution d'un questionnaire en amont de la mise en place des ateliers pour situer les apprenants, quant à leur motivation, leur sentiment de légitimité vis-à-vis de la philosophie, et leur rapport à l'oral, avant de commencer.

D'autres questionnaires ont été soumis aux élèves lors des séances servant de support à l'analyse, et enfin, à la toute fin des ateliers, pour mesurer leurs effets sur la motivation, la légitimité et la participation des élèves.

J'ai également eu recours au recueil de données provoquées : notamment en adaptant le cours suite à l'observation immédiate des groupes classe.

Ensuite, j'ai tenté d'évaluer les effets de cette action, en dressant un bilan des observables.

Pour les résultats, un mélange de méthodologie qualitative et quantitative a été opéré, tant il m'importait de comprendre en profondeur certains phénomènes, avec pour appui principal les résultats obtenus (et chiffrables) des questionnaires, afin d'éviter une trop grande subjectivité dans l'analyse.

Dans la première partie de cet écrit, je présenterai le contexte dans lequel a pris forme le projet ici présenté, puis l'ancrage théorique qui a nourri la réflexion dans une deuxième partie, et enfin, l'analyse des données recueillies ainsi que la présentation du dispositif mis en place, dans une troisième partie.

Partie 1

-

Le contexte général et spécifique

Chapitre 1. Le contexte de la mission

Un stage de quatre mois a été nécessaire à la réalisation du projet développé ci-après.

1. Le terrain de stage

1.1. Le contexte institutionnel

Mon stage s'est déroulé au sein de l'Escuela Oficial de Cádiz (désormais EOI), établissement public dont la finalité est l'apprentissage des langues étrangères aux résidents de la province de Cádiz. Elle dépend du gouvernement régional, la Junta d'Andalucía, qui contrôle entre autres l'Éducation. Les écoles publiques de langues en Espagne sont les seules habilitées à délivrer la « Prueba Especifica de Certificacion », épreuve officielle préparée par chaque communauté, qui est également la plus reconnue pour passer des concours, obtenir une mutation, ou plus largement pour certifier de son niveau en LE.

1.2. Le contexte organisationnel

L'école dépend du ministère de l'Éducation, le point culminant de l'organisation institutionnelle. L'ensemble des communautés dépend de la « Consejería de Educación », dont chaque province possède une délégation. En Andalousie, on dénombre huit provinces, dont autant de délégations, avec pour chacune des équipes d'inspecteurs éducatifs. Dans la province de Cádiz il y a sept écoles de langue. Toutes les décisions éducatives sont prises au sein de l'équipe de direction, qui se réunit chaque semaine. Le projet éducatif de chaque école est proposé par le directeur -en poste pour quatre années, reconductibles- et son équipe. Tous les enseignants en poste peuvent proposer publiquement un projet éducatif s'ils ont pour ambition d'accéder au poste de directeur, projet qui sera évalué sur place par un inspecteur de la Junta.

Etant donné que les modalités de fonctionnement de l'école dépendent directement du ministère de l'éducation, elle fonctionne exactement comme un établissement scolaire classique, à la seule différence qu'elle n'est pas obligatoire, contrairement au lycée par exemple. Pour étudier dans l'école de langue, l'âge minimum de quatorze ans est requis, et la langue choisie doit être différente de la première langue obligatoire étudiée dans l'établissement scolaire classique. Puis à seize ans, les apprenants peuvent choisir d'étudier au sein de l'EOI leur première langue étrangère apprise au lycée.

1.3. Le contexte économique

Du fait que l'école dépende de la Consejería, qui agit comme un prolongement du ministère, c'est cette dernière qui attribue un budget à l'école, qui doit ensuite gérer ses dépenses en fonction de cette somme. Par exemple pendant la crise sanitaire, c'est la Consejería qui a envoyé du matériel aux écoles. On peut dire que tous les moyens matériels, financiers et logistiques, dépendent de la décision du ministère.

Le coût annuel d'une inscription dans une école de langue publique est de 75€, ce qui est égal au coût mensuel d'une inscription dans une école privée. Du fait de cette participation financière moindre, les effectifs des écoles publiques sont toujours atteints au maximum.

1.4. Le contexte humain

L'équipe de direction est composée de six personnes : le directeur, la sous-directrice, la secrétaire, la cheffe d'études, la cheffe d'études adjointe pour la modalité semi-présentielle, et la cheffe d'études adjointe pour le programme de l'éco-école. Pour chacune des quatre langues enseignées, on compte un chef de département, à savoir : le Français, l'Anglais, l'Italien, et l'Allemand. En parallèle, existe également un autre département : le département d'orientation, de formation, d'évaluation, et d'innovation éducative (désormais le DOFEIE). Les autres personnes clés sont les enseignants de l'école, qui sont au nombre de 22, dont 5 en français. Les différentes ressources humaines de l'école sont également directement liées aux décisions de la Consejería, qui délègue des enseignants sur place, et attribue les postes de travail vacants. C'est elle aussi qui décide du nombre de groupes d'étudiants de chaque école, et du nombre de postes à pourvoir. Les destinataires finaux de ce travail sont les résidents de chaque zone de la province. En fonction de la zone d'habitation, une école sera attribuée, selon le document officiel intitulé « distribución de poblaciones ». Par exemple les résidents de San Fernando et de Puerto Real (les deux villes proches de Cádiz) iront étudier à L'EOI de San Fernando. Pour accéder à une école de langue, il faut avoir fait une pré-inscription, choisir une modalité d'apprentissage¹, et fournir des documents justificatifs. Le système de sélection place les demandeurs selon 5 groupes d'appartenance, en fonction du statut des personnes (actives, au chômage, au chômage partiel, etc..). La pré-inscription ne peut être faite que pour une seule école et une seule langue. L'inscription quant à elle donne accès à la certification,

¹ Voir pour ce point la partie traitant de la pédagogie

comprise dans le coût. Lors de la réalisation de mon stage, il y avait un total de 1400 élèves, dont 210 en français.

1.5. Le contexte pédagogique

Les apprenants inscrits se voient offrir la possibilité de choisir entre une formation totalement en présentiel, ou bien hybride. En présentiel les apprenants doivent suivre 4h30 de cours par semaine. En formation hybride, ils ne doivent venir sur place que pour 1h30, le reste se faisant en ligne, en travail dirigé sur une plateforme. Les niveaux enseignés vont de A1 à C2 et varient chaque année en fonction des groupes formés et des certifications obtenues. Pour l'année 2020-2021, les groupes formés allaient de A2 à C1.2. Le public d'apprenants est généralement composé d'adultes pour la très grande majorité, qui suivent cet enseignement de façon volontaire.

En fin d'année scolaire et cela tous les ans, chaque département de langue décide s'il garde les manuels utilisés pour l'année suivante. Un manuel est en général choisi pour quatre ans. Si un département décidait de changer de manuel, il devrait en informer le « Conseil Ecolier ». Ce conseil formé par des enseignants, du personnel administratif de l'école, des représentants de la Mairie, et un représentant des élèves de l'école, travaille en parallèle de la direction. Il doit être informé des décisions concernant l'école, et doit les approuver. Pour changer de manuel avant quatre années par exemple, il faudrait obtenir l'accord du conseil écolier. Les publics touchés par ces dispositifs sont les enseignants, les apprenants, et les librairies de la zone, qui s'équipent des manuels que les élèves doivent étudier.

1.6. Le contexte technologique

Au niveau des équipements, chaque salle de cours dispose d'un ordinateur, d'un rétro-projecteur, et de haut-parleurs. Les enseignants quant à eux se forment en permanence sur les plateformes en ligne, mises en place à la suite du confinement. Le gouvernement régional avait alors créé sa propre plateforme d'enseignement et de formation à distance, mais à présent les enseignants ont la possibilité d'en utiliser d'autres. Les enseignants sont en formation continue, ils se forment en permanence individuellement et pour l'école. Chaque zone de la province a un « centre de professeurs » (Centro de Profesodaro) qui organise des cours et des formations tout au long de l'année académique pour les enseignants de la zone. Avant le confinement, les enseignants avaient deux formations obligatoires annuelles. La plupart d'entre eux en ont déjà réalisé six à sept depuis le début de l'année scolaire, car du fait de la disponibilité des ressources en ligne, il

n'y a plus de limitation du nombre de personnes pouvant y participer. Encore une fois, c'est la Junta qui attribue un budget pour organiser ces formations, totalement gratuites pour les enseignants.

En ce qui concerne les perspectives de développement technologique, c'est le budget qui va déterminer les équipements matériels. Un employé de l'école s'occupe de former les enseignants et personnels administratifs aux équipements technologiques.

2. La commande du projet

L'enjeu principal de la mission que j'ai menée au sein de l'EOI a été directement très clairement exprimé par les responsables pédagogiques, à savoir, augmenter la production orale des apprenants.

L'absence de certaines enseignantes pendant la pandémie ainsi que la fermeture provisoire de l'école ont eu pour conséquence de précipiter le programme d'enseignement. Les cours de langues ne laissant alors que très peu de place à la production orale, il m'a été demandé de trouver une solution pour permettre aux apprenants de se préparer au mieux pour le volet oral de leur examen de certification final.

Dans ce cadre, ma responsable de stage m'a également demandé de réaliser plusieurs autres missions.

Les missions annexes m'ayant permis de découvrir précisément les besoins spécifiques des apprenants, elles ont servi de base à la création de mon projet. Je les présenterai dans un premier temps avant d'aborder ma mission principale.

2.1. Les missions annexes

Il m'a tout d'abord été demandé d'observer les différentes classes de tous les niveaux du département de FLE pendant une semaine. Ça peut paraître long, mais ce moment d'observation silencieuse m'a été très utile pour plusieurs choses : j'ai pu me rendre compte des habitudes de travail des enseignantes et des apprenants dans cette école, j'ai obtenu des informations sur la culture d'apprentissage/enseignement en Espagne (nous reviendrons sur ce point), j'ai découvert les programmes d'études et les manuels utilisés, et enfin, j'ai finement observé la participation orale des apprenants et la place faite à l'oral pendant les cours et selon les niveaux.

A la suite de cette prise d'information, et pour palier au retard d'enseignement, j'ai été chargée de remplacer une enseignante auprès de deux classes de public A2, et deux

classes de public B2.1. J'avais pour mission de faire parler le plus possible les apprenants, en ayant recours à des activités stimulant oral et écrit. Cette deuxième expérience m'a permis de constater les différences de prise de parole en fonction des groupes. Une classe A2 montrait une participation active, quand l'autre souffrait d'un silence quasi permanent. Il a fallu aussitôt adapter les activités en fonction des apprenants : bien qu'ayant le même niveau, l'énergie de groupe était radicalement opposée.

En parallèle, j'ai suivi les enseignantes dans leurs différents cours, de A1 à C1.2, pour apporter mon soutien en classe et faire parler les élèves en petits groupes lors d'activités, pour les corriger, et prendre la suite de l'enseignement quand il me l'était demandé.

Toujours en parallèle, et dans le but d'une pratique renforcée de l'oral, j'ai fait passer chaque semaine des examens oraux blancs aux élèves des niveaux dont la date des examens était programmée à la fin de l'année. Il s'agissait des deux groupes de B1, des B2.2, des C1.1, et C1.2. Ceci en épousant la forme strictement attendue le jour de l'épreuve, tant dans le contenu que dans le temps imparti. Les apprenants ont bénéficié en fin de production d'une correction personnalisée, normalement absente en situation d'examen. Le but de cet exercice est de les préparer et les habituer au format de l'épreuve, il permet en outre de diminuer l'externalité propre à l'anxiété lors du jour de l'examen.

Les plages horaires pour des ateliers de conversation ayant été créées, des débats ont été aussitôt organisés sur demande des enseignantes des différents groupes, qui m'ont transmis les thèmes à aborder, pour faire utiliser aux élèves le vocabulaire vu en classe.

A côté des débats, j'ai également animé des ateliers visant à renforcer la compétence orale des apprenants qui concernaient : les variations, avec les différents accents de la francophonie ; des ateliers d'apprentissage de structures grammaticales, des expressions idiomatiques, et des formules de politesse.

Enfin, il m'a été demandé de créer des séquences pédagogiques, d'abord avec des thèmes nouvellement présentés aux élèves en cours avec introduction de supports littéraires (poèmes), puis pour des groupes de B2 et C1, que j'ai ensuite animées, avec dans un premier temps des thèmes imposés, puis à ma discrétion en fin d'année.

Toutes ces expériences m'ont servi à mettre en place les ateliers dédiés à la production orale des apprenants, à savoir, les ateliers introduisant la philosophie, auprès des B2 et C1, servant de support au présent écrit.

2.2. La mission principale

La mission principale a eu pour but de répondre aux difficultés constatées au sein de l'institution, la plus notable étant le manque de pratique orale de la langue. Il convenait alors de créer du contenu pédagogique à destination d'un public intermédiaire (B2.1 et B2.2) et avancé (C1.2 et C1.2), spécifiquement orienté vers la préparation aux oraux. La recherche de la motivation s'est trouvée à la base de mon projet.

Ma mission principale a consisté à mettre en place des ateliers spécifiques orientés autour de la production orale. J'ai choisi d'introduire la philosophie comme facteur motivationnel.

Ces ateliers, réservés aux niveaux les plus avancés, ont été organisés comme de véritables séquences, le but ayant été de donner des supports à la réflexion et à la confrontation des idées des élèves. Les apprenants se sont montrés très intéressés par les cours supplémentaires premièrement mis en place, on pouvait alors imaginer un taux de présence élevé lors des ateliers spécifiques. La participation aux ateliers s'est effectuée sur la base du volontariat, en dehors des heures de cours habituelles.

J'ai constaté que les apprenants avaient des niveaux parfois très inégaux au sein d'un même groupe : la responsable du département de français m'ayant fait part que les groupes étaient aussi formés en fonction des besoins de l'école. Ce défi supplémentaire aller mener à devoir adapter les séquences en fonction de ce facteur.

L'EOI de Cádiz accueille depuis de nombreuses années des assistants de langues mais n'avait encore jamais accueilli d'étudiante dont le cursus exigeait la réalisation d'un stage à forte dimension ingénierique. Il a fallu négocier en amont puis une fois sur place, pour qu'émerge un projet rassemblant les besoins des deux parties.

Les ateliers spécifiques ont eu lieu pendant dix semaines, avec deux ateliers par semaine, un premier groupe étant composé des B2.1 et B2.2, et le deuxième, des C1.1 et C1.2.

Chapitre 2. La problématique et les hypothèses

Il m'a semblé primordial de trouver un moyen pour favoriser la prise de parole, qui puisse être aussi rapide qu'efficace. En effet, l'obtention de la certification, la « Prueba Especifica de Certificacion », est l'épreuve officielle la plus reconnue en Espagne pour passer des concours, obtenir une mutation, ou plus largement pour certifier de son niveau en LE, que les écoles publiques sont les seules habilitées à délivrer. Tout l'enjeu a été de trouver une méthode de travail permettant aux apprenants de s'exprimer le plus librement possible.

Mon but premier a été de trouver le moyen le plus efficace pour augmenter la production orale, les élèves devant être à l'aise le jour de l'examen final, pour s'exprimer en continu lors d'un monologue de quatre minutes à propos d'un sujet inconnu, et d'un dialogue de cinq minutes.

La problématique qui ressort ici est la suivante : « L'introduction de la réflexion philosophique en classe de FLE auprès d'un public adulte pourrait-elle favoriser leur production orale ? »

On part alors de l'hypothèse que les questions philosophiques peuvent intéresser personnellement les apprenants, et que l'intérêt personnel que porte un apprenant pour un thème, favorise sa participation orale. Il conviendra de vérifier ces hypothèses.

J'ai voulu utiliser la langue française non pas comme un but en soi, mais comme un moyen pour les élèves d'exprimer leurs opinions : je suis partie du postulat qu'il est plus facile de s'exprimer dans une LE quand on poursuit un autre objectif en parallèle, et que la langue n'est alors, de façon immédiate, pas le premier but visé².

En créant des ateliers spécifiques de FLE avec des thèmes à réflexion philosophique, j'ai voulu sortir la langue de son carcan formel, pour la placer dans une autre catégorisation : la langue comme outil, et non plus objet, qui vient servir l'expression d'opinions personnelles.

La motivation des élèves est ici une question centrale, puisque c'est d'elle que va découler la réussite de ces ateliers.

² Voir la référence à C. Roelens (2019 :16), p.25

Chapitre 3. La démarche ingénierique et la méthodologie de recueil de données

1. La démarche ingénierique

En découvrant la situation particulière de l'école, j'ai commencé à chercher des éléments de réponses à propos de la motivation des apprenants. On ne connaît pas à ce stade les profils individuels des apprenants, mais on connaît leur objectif final : obtenir la certification de fin d'année pour postuler à un emploi, intégrer une école ou encore continuer l'apprentissage en passant au niveau supérieur. L'immense majorité des apprenants sont des adultes, à l'exception de quelques rares lycéens. Les apprenants sont nombreux en classe de FLE et prennent très à cœur leur apprentissage.

J'ai commencé par faire une enquête sur leur motivation à apprendre la langue française, lors de ma semaine d'observation, en effet, je devais me présenter, répondre à leurs questions et leur en poser à mon tour. J'en ai profité pour dessiner grossièrement un profil-type d'apprenants dans cette école, et un type de motivation, suivant les différents niveaux. Par la suite, et de façon plus précise, j'ai recueilli des informations par écrit, à travers un sondage initial. Le terme « motivation » vient du latin « movere », qui signifie « bouger ». La motivation serait donc ce qui pousse tout individu mentalement à agir.

Comme les réponses aux questions sur la motivation première des apprenants à apprendre la langue française était le plaisir et l'intérêt porté à la langue, j'en ai déduit qu'il s'agissait principalement d'un « amour du savoir », la traduction littérale de la philosophie. Ainsi, et de façon très naturelle, j'ai pensé à introduire la philosophie en classe de FLE pour pousser les apprenants de L'EOI de Cádiz à agir.

2. La méthodologie du recueil des données

J'ai suivi une méthodologie en plusieurs étapes, que l'on peut qualifier de « recherche-action » en cela qu'elle a consisté à la recherche d'amélioration des pratiques en prenant appui sur les connaissances théoriques en cours. Partant du principe que l'on s'exprime en général d'avantage quand on a un intérêt personnel à la prise de parole, j'ai voulu articuler la participation des élèves à leurs motivations personnelles. Il a été central de s'assurer de trouver des sujets qui suscitent l'intérêt des apprenants. Etant donné qu'il n'y a pas un type d'apprenant spécifique mais tout une multitude, j'ai pris soin d'étudier le terrain avant de lancer les ateliers.

2.1. L'observation du terrain

Le recueil de données est passé par plusieurs étapes, avec une méthodologie directe qui a revêtu tout d'abord une dimension non directive avec l'observation des classes de tous niveaux pendant une semaine.

2.2. Les entretiens compréhensifs

Puis s'en sont suivis deux entretiens compréhensifs, visant à recueillir deux types d'informations. Le premier s'est déroulé avec la responsable pédagogique du département de FLE pour connaître les besoins et profils des apprenants, et le deuxième, avec un philosophe enseignant de Genève, pour m'inspirer de la vulgarisation des savoirs à laquelle il a recours dans le cadre de sa profession.

Je me suis entretenue avec la cheffe du département de français, qui m'a communiqué des informations cruciales à propos des habitudes d'enseignement/apprentissage en Espagne : les élèves ne sont pas du tout habitués à élaborer des réflexions philosophiques, ni en classe, ni en dehors. J'ai d'abord été très surprise, mais j'ai pu vérifier par la suite qu'effectivement, cela représentait une nouveauté pour les élèves, ces derniers me disant que déjà dans leur propre langue, c'était un défi. Il a fallu prendre en compte ce point non négligeable, et adapter la prise de contact avec la matière, en privilégiant une approche la moins formelle possible, du moins au début.

Avant de créer mes séquences, et pour obtenir l'avis d'un spécialiste en la matière, j'ai interviewé un philosophe enseignant au niveau gymnase (l'équivalent du lycée en France), à Genève. Je voulais connaître son expertise sur le thème de recherche. Comme j'avais déjà rencontré ce professionnel, j'ai pu recueillir un témoignage approfondi. En effet, après avoir répondu à mes questions, nous avons longuement discuté de son travail en institution, des problèmes qu'il rencontrait mais aussi de ses satisfactions. Ce qui m'a permis d'obtenir des réponses longues et nuancées sur le sujet.

2.3. Les questionnaires

A cette méthodologie qualitative, a fait suite une autre méthodologie directe, cette fois directive, avec la distribution d'un sondage (sous forme de questionnaire) en amont de la mise en place des ateliers, pour situer la motivation des apprenants à prendre la parole en classe. Il leur a été demandé de donner leur avis quant aux questions suivantes : l'importance donnée à la prise de parole en classe pour pratiquer / connaître la langue, leur aisance pour prendre la parole, si leur prise de parole était liée à l'intérêt porté au sujet,

leur aptitude/légitimité à parler de philosophie en cours de langue, leur conception des questions philosophiques, et enfin, leur intérêt pour la thématique du bonheur. Le but ici a été de comparer des groupes d'individus et leur positionnement face à l'objet d'étude de mon mémoire.

Mon questionnaire ne comprend pas de déterminants sociaux : j'ai choisi l'anonymat pour préserver la véracité des réponses car je m'intéresse plus à l'objet de l'enquête, qu'à tirer des statistiques sociales, sachant que les apprenants avaient quasiment tous le même profil, c'est-à-dire des apprenants passionnés par la langue française, sans autre impératif de réussite que de progresser.

2.4. Une élaboration flexible des ateliers

Le recueil de ces données a servi à l'élaboration des premiers ateliers, pendant lesquels j'ai été très précautionneuse : il fallait à tout prix éviter d'effrayer les apprenants, qui participaient aux ateliers de manière volontaire.

Je suis d'abord partie avec l'idée de créer des ateliers de conversation, mais ça ne semblait pas suffisant. Il fallait apporter du contenu, de la matière pour nourrir la réflexion. Les différents ateliers et leur évolution m'ont permis d'affiner le travail et de trouver des moyens pour favoriser la participation des élèves. Il a aussi fallu prendre en compte le fait que les apprenants hispanophones ne sont pas habitués à organiser leur discours de façon argumentative. Il a fallu leur donner les outils pour y parvenir.

J'ai commencé par une introduction douce à la philosophie, en leur demandant une participation assez guidée et des supports ludiques et instructifs. Les différentes classes en présence étant habituées à l'exercice du débat, je leur ai demandé de travailler en grands groupes : pour favoriser la cohésion entre deux classes différentes pour chaque niveau, avec une réflexion en commun, une prise de notes rapide des arguments et contre-arguments, avant de passer à un débat en groupe classe, tout cela pour augmenter la dynamique de classe. Les élèves avaient alors l'occasion de s'exprimer, et si une personne ne prenait pas la parole spontanément, je rebondissais en lui posant une question, orientée par ses expressions kinesthésiques lors des interventions des autres. J'ai également eu recours au recueil de données provoquées : notamment en adaptant le cours suite à l'observation immédiate des groupes classe.

2.5. Le cas particulier des séances enregistrées

Les séances servant d'appui spécifiquement à l'élaboration du mémoire ont été également suivies d'un questionnaire. Un enregistrement sonore sert d'appui à la recherche, dont les transcriptions orthographiques reproduites sont issues³. Pour comprendre ce qui fonctionne le mieux auprès de chaque classe, il a été demandé aux apprenants de donner leurs niveaux de préférence à l'aide d'échelles de Likert quant aux différentes activités, ainsi que l'utilité de ce qui a été étudié pour : communiquer en français, comprendre en cours, réussir l'examen oral, apprendre du lexique. Il leur a également été demandé d'estimer leur niveau d'aisance pour prendre la parole dans ledit atelier, de préciser s'ils manquaient de vocabulaire, et de dire ce qu'ils ont trouvé de plus motivant.

Enfin, un questionnaire a été distribué lors du tout dernier atelier, pour connaître l'évolution de leur aisance et de leur légitimité, afin de comparer avec les résultats antérieurs.

Trois séances au total auront été nécessaires pour réaliser la séquence philosophique traitant du bonheur. Le but a été de donner aux apprenants dans les premières séances suffisamment de matériel pédagogique pour pouvoir prendre part à un débat lors de la dernière séance.

2.6. Les résultats de l'enquête

Ensuite, j'ai tenté d'évaluer les effets de cette action, en dressant un bilan des observables, à propos des changements observés d'abord et avant tout sur les apprenants, puis sur les contenus d'enseignement, et l'institution.

Pour les résultats, un mélange de méthodologie qualitative et quantitative a été opéré, tant il m'importait de comprendre en profondeur certains phénomènes, avec pour appui principal les résultats obtenus (et chiffrables) des questionnaires, afin d'éviter une trop grande subjectivité dans l'analyse.

³ Voir Annexes 13 p. 100

Partie 2

-

Le cadrage Théorique

Chapitre 4. L'oral : l'objectif final

La production orale étant le but de cette démarche, il convient de le définir en premier lieu.

1. *Quel type d'oral mettre en place ?*

Le besoin impératif de faire pratiquer l'oral aux apprenants de l'EOI a orienté ma recherche vers les différents types d'oraux. Il s'agissait d'abord de définir l'oral puis de choisir quel type d'oral mettre en place, et pourquoi, avant d'en étudier les différentes modalités.

1.1. *Qu'est-ce que l'oral ?*

Pour construire un programme orienté vers la production orale, encore faut-il savoir de quoi il s'agit, et en connaître les enjeux. Parce qu'il concerne des secteurs décomposables et des fonctions spécifiques, l'oral revêt une sémantique large, comme le rappelle C. Weber, pour qui l'activité langagière est une « pratique sociale à part entière » (2013 :15). L'oral a longtemps été considéré seulement comme un moyen de transmission verticale du savoir, et non comme un moyen d'échange favorisant l'apprentissage. Cette compétence est complexe, elle est à la fois compréhension et production, variation dans l'intensité, parole et pauses, gestes, regard et voix.

C. Sannier-Bérusseau (2019) envisage l'oral comme un enjeu social. Pour elle, c'est notre rapport au monde qui se joue, selon la langue on ne s'exprime pas de la même façon, on n'envisage pas le monde de la même façon, et elle ajoute que choisir le bon langage pour s'adresser à la bonne personne, est une compétence primordiale pour créer des rapports harmonieux. Ce qui rejoint le point de vue variationniste, pour lequel la langue est une rencontre de variabilités sociales langagières. Cette doctorante en psychopédagogie estime ainsi que le langage participe à la construction identitaire. Choisir d'étudier une langue est peut-être d'ailleurs plus ou moins inconsciemment lié aux représentations sociologiques que l'on a des personnes dont c'est la langue première. Nous verrons ce point plus en détail par la suite.

C. Sannier-Bérusseau aborde un point intéressant : être capable d'exprimer le plus finement possible ce que l'on ressent, donner accès à notre vie intérieure, permettrait à l'autre de développer son empathie. Pour favoriser ce développement, l'enseignant peut proposer des stratégies, donner accès à des contenus et exprimer sa pensée à l'oral, et aussi

créer les conditions de l'oral entre les élèves. Il doit repérer dans le discours des élèves, leurs conceptions, comprendre leurs raisonnements, essayer d'avoir accès également « à ce qui est moins acquis et pouvoir ajuster l'enseignement » (2019 : 49).

Ainsi, favoriser le développement de l'oral chez les élèves implique de créer des activités qui le mettent au cœur de la pédagogie.

1.2. Quel type d'oral mettre en place pour libérer la parole ?

Pour trouver la manière la plus efficace de travailler l'oral, il est impératif de garder à l'esprit à chaque étape le but visé par la pratique : l'obtention de l'examen de certification de fin d'année. La nécessité pour l'EOI de préparer les élèves à la production orale est liée à la place qu'à cette compétence dans les épreuves. Différentes compétences sont évaluées, chacune étant notée sur le même nombre de points. Pour valider une compétence, les étudiants doivent obtenir un minimum de 5/10, et la moyenne générale de 6.5 pour réussir l'examen.

Ainsi, la production orale, la compréhension orale, la production écrite avec la coproduction écrite, la médiation, et la compréhension écrite, sont chacune notées sur 10 points. Les élèves ratent le plus souvent la production écrite (désormais PE) et la production orale (désormais PO), et n'obtiennent de fait pas leur certification. La PE est travaillée en classe, contrairement à la PO. Il est difficile de considérer qu'un niveau en LE est atteint lorsqu'il est impossible de s'exprimer autrement qu'à l'écrit. Toutes les épreuves ont lieu la même journée, en juin, excepté la PO, qui est assez mal vécue par les apprenants. N'ayant pas pu s'exercer à ce type d'exercice, les apprenants redoutent cette épreuve, à laquelle ils échouent majoritairement.

La production attendue pour l'épreuve orale est très précise : les apprenants doivent respecter le temps imparti de 4 minutes en monologue et 5 minutes en dialogue avec un pair, en s'exprimant sur un sujet au hasard. Ils doivent donc être suffisamment à l'aise avec le thème, et également être capables de donner leurs opinions et d'articuler leurs idées.

Quand on évoque l'oral, on pense d'abord à la parole en action, au fait de parler. P. Zumthor définit le « parlé » comme « l'ordinaire de l'échange dans lequel la voix est soumise aux impératifs d'une intelligibilité minimale entre locuteurs identifiés » (2008 : pp.169-202, cité par Ravazzolo et al., 2015 :17). Le français parlé est une variation fortement emprunte du sujet énonciateur et du contexte d'énonciation, qui offre une

possibilité d'autocorrection, de reformulation, de reprise, voire de retour en arrière beaucoup plus grande que les autres modes d'énonciation (Ravazzolo et al., 2015 :18).

Un atelier visant la production orale d'apprenants de LE ne peut avoir pour ambition que de leur faire acquérir une forme neutralisée qui ne correspond à aucune « norme native stricto sensu » (Valdmann ,2000 : 664, cité par Ravazzolo et al., 2015 :19), et non pas de modifier leurs discours selon la situation énonciative. Ravazzolo et al. Ajoutent que l'exposition aux variantes liées aux locuteurs et usages est un réel avantage pour les apprenants (2015). Ma présence en tant que francophone était effectivement perçue comme une chance par le corps enseignant et les apprenants.

Bien souvent, l'oral en classe de FLE est fondé sur des dialogues pédagogiques déjà écrits et se soumettent à une logique d'organisation langagière qui est l'inverse du français parlé spontané. Pour déclencher une dynamique différente de leurs habitudes, j'ai estimé plus opportun de développer un français parlé spontané lors des ateliers spécifiques.

Si l'on déroule la théorie en ce sens, on peut se poser la question de l'utilisation des discussions informelles lors des ateliers. Ce type de discussion prend forme lorsque le rapport entre deux individus (enseignant-apprenant) prime sur leurs fonctions, ce sont deux personnes singulières qui se parlent, avec leurs goûts et cultures, par exemple lorsqu'un enseignant rencontre un apprenant en dehors de l'école. Ainsi, leur dialogue échappe à la dialectique de l'enseignement et du programme, qui prescrit une pratique de l'oral, mais aussi la contrainte et la limite (Roelens, 2019 : 16).

Docteur en sciences de l'éducation, C. Roelens estime que l'« on est à la fois plus loquace et plus prompt à soigner son discours lorsqu'on parle d'un sujet qui tient à cœur et que l'on souhaite faire partager » (2019 :16), avant d'ajouter que la situation formelle de la classe rend cet exercice plus compliqué. On peut dire que je me suis lancé un véritable pari, désireuse de faire parler le plus possible des apprenants non accoutumés à partager leurs opinions personnelles dans le cadre scolaire, et encore moins dans une LE. L'enjeu est de réussir à libérer la parole de l'élève, comme elle pourrait l'être lors d'une discussion informelle avec son enseignante, tout en ne la faisant pas échapper totalement aux enjeux de la dialectique.

1.3. L'oral dans la séquence pédagogique

Pour mener à bien le projet de libération de la parole au sein d'une séquence didactique, il faut articuler cet objectif à des contenus, ainsi qu'aux compétences visées

(CO et PO, CE et PE), ainsi que des compétences cognitives, comme apprendre à réfléchir (ce qui est demandé à l'examen), en utilisant des genres, comme l'argumentation, et des méthodologies, en travaillant l'orthographe, le vocabulaire (synonymes), et des sujets particuliers, comme par exemple le bonheur, ainsi que tout un éventail de notions.

Pour mener à bien ce projet, je me suis demandé quelle était la place de l'enseignant. Différents modèles d'action s'offrent à l'enseignant, j'ai porté mon choix sur celui qui permet une co-construction enseignant-apprenant de l'oral en classe, où l'enseignant sert finalement plus de guide que d'exemple.

Il a fallu trouver une méthodologie de travail compatible avec l'objectif fixé. Pour mener à bien une séance orientée vers la production orale, il est conseillé de laisser un temps de réflexion écrit sous forme de notes au brouillon, avant de laisser la parole aux élèves (Castincaud, 2019 : 28).

Pour V. Boutec, l'épreuve orale est une compétence langagière que l'apprenant doit acquérir, au même titre que celles de la lecture et de l'écriture. Elle rappelle qu'apprendre, au sens étymologique, signifie « étudier, acquérir une connaissance », puis « s'habituer à, s'accoutumer à » et enfin « fixer dans sa mémoire » (2019 : 40). Selon cette professeure et formatrice académique en lettres, construire des rencontres régulières avec l'oral permet de faire passer toutes ces dimensions de l'apprentissage. La progression spiralaire permet à l'élève de travailler des notions et des compétences par étapes, et d'appréhender à chaque étape les notions en fonction de son niveau de compréhension. Son approche préconise trois entrées de travail : le brouillon, la lecture à haute voix, et l'exposé. J'ai décidé d'avoir recours à cette méthode même si je ne partage pas exactement la même vision pédagogique⁴.

Dans l'optique de favoriser l'oral en classe, l'enseignant doit être vigilant aux inégalités de l'espace de parole des apprenants plus ou moins interrogés, et de leur maîtrise plus ou moins dense du vocabulaire et de la langue cible. L'enseignant doit réussir à trouver le mot juste pour chaque apprenant, le mot qui « permet d'aider à comprendre, et à faire d'une information une ressource pour l'autonomie future, une connaissance » (Roelens, 2019 : 17).

⁴ Voir le détail dans la partie réservée à l'analyse.

Enfin, travailler l'oral, peut aussi être travailler les différentes formes de mémoires : visuelle, auditive, kinesthésique. J'ai voulu stimuler les différentes formes de mémoires, qui sont différentes formes d'apprentissage, en variant mes méthodes de travail et mes supports.

Pour F. Perrier, pour travailler l'oral, il faut permettre une coconstruction pédagogique entre pairs mais aussi entre apprenants et enseignants. Il considère qu'ainsi, peut circuler un échange verbalisé de connaissances, d'arguments et d'informations, pour aboutir à un contenu pédagogique plus riche et plus vivant (Perrier, 2019 : 27).

On voit bien la nécessité d'une interaction globale, et équilibrée au sein de la classe, entre l'enseignant et les apprenants, et entre pairs.

2. La parole en interaction

Les compétences langagières définies dans le CECR qui correspondent aux deux objectifs de l'examen oral sont les suivantes « prendre part à une conversation », et « s'exprimer à l'oral en continu ». Si l'on déroule les savoir-faire associés à l'interaction, pour les niveaux B2 et C1, on retrouve, entre autres : participer activement à une discussion informelle, formelle, argumenter (B2), et participer à des échanges dans une discussion de groupe et un débat (C1).

Pour que les apprenants soient en mesure d'argumenter, de présenter leurs idées, et d'inviter autrui à dire ce qu'il pense, ils doivent disposer des bons outils cognitifs. Pour dérouler une méthodologie adaptée à ces objectifs, il faut dans un premier temps définir le type d'interaction souhaitée en classe.

2.1. Les modalités de l'interaction en classe de FLE

L'interaction est basiquement définie par sa finalité et son organisation globale. Ainsi, on dit qu'elle existe pour la raison pour laquelle les participants sont réunis, et qu'elle est composée d'une ouverture, d'un corps, et d'une clôture (Ravazzolo et al., 2015 : 49).

V. Traverso rappelle que la particularité de l'interaction orale réside dans le fait que les temps de production et de réception de parole sont simultanés ou quasiment. La parole est élaborée en même temps qu'elle est produite et elle est reçue simultanément. La parole est coconstruite par les participants, pour et avec ceux à qui elle est destinée, littéralement produite en interaction. En effet, les locuteurs ajustent leurs productions les uns avec les

autres, sur le plan linguistique, par exemple pour clarifier leurs propos, ou lorsqu'un énoncé resté inachevé redémarre en chevauchement avec une autre personne (2016 : 23). Si pour cette auteure, l'interaction est le « berceau des apprentissages langagiers » (2016 : 13), aujourd'hui, le lien est fait entre interaction en tant qu'activité sociale, et acquisition en tant qu'activité cognitive.

L'acquisition d'une langue seconde (désormais L2) est liée à la capacité de participer à une pratique sociale : les échanges sont alors dotés de vertus acquisitionnelles, et alors, le discours devient un « processus dynamique qui se déploie séquentiellement dans l'activité sociale » (Weber, 2013 : 72). On mesure ici le poids de l'interaction dans l'apprentissage d'une L2, et il semble logique d'échouer aux examens en cas de manque de pratique.

Dans leur ouvrage commun, Ravazzolo *et al.* préconisent des interactions spontanées en classe de langue. Ils estiment que même dans le cas où les auteurs de dialogues pédagogiques s'appuient sur des travaux tels que la base de données CLAPI (Corpus de Langue Parlée en Interaction), ils travaillent en réalité à partir de représentations conventionnelles de l'échange, très éloignés des usages spontanés. Ils mettent en avant que le CECR, par exemple en matière de dialogues, ne laisse pas de place aux échanges problématiques, avec la présence de malentendus ou de conflits. Or, les pratiques sociales spontanées en sont très empreintes (2015 : 24).

On pourrait alors imaginer mettre en place une interaction non guidée, hors manuel, comme la « classe de conversation », tradition pédagogique assez ancienne en FLE, perçue comme un moment de plus grande liberté, opposée aux activités en grammaire, lecture, écriture, pour développer chez les élèves des ressources langagières nouvelles (Ravazzolo et al, 2015 : 20). Mais l'interaction n'est pas seulement du langage, car la parole en interaction se développe simultanément à plusieurs niveaux. Les apprenants recourent à différents systèmes sémiotiques : langue, gestes, mimiques et postures, qui sont autant de ressources interactionnelles : ils les adaptent à leurs besoins communicatifs, pour interpréter et se faire comprendre (Traverso, 2016 : 35). Travailler uniquement la simple conversation ne serait alors pas suffisant.

La parole en interaction est définie comme étant une « succession de productions verbales qui émanent de locuteurs différents et s'enchaînent l'une après l'autre » (Ravazzolo et al., 2015 : 43-47). La contribution de chaque participant constitue un « tour

de parole », unité interactive dont la délimitation est négociée entre les participants au cours de sa production⁵, se terminant par la transition de la parole d'un locuteur à l'autre.

Le tour de parole se fonde sur le respect de règles implicites qui permettent de minimiser les silences et chevauchements. Il obéit au principe selon lequel une seule personne parle à la fois, les chevauchements indiquent alors une coopération ou assistance linguistique, ou bien expriment le désaccord et prennent une valeur polémique. L'objectif en l'espèce n'est pas une analyse fine des tours de parole, mais est plutôt d'observer la collaboration de apprenants et leur réflexion collective. Pour étudier ces modalités, on peut aussi s'appuyer sur les autres phénomènes qui attestent de la coopération des apprenants dans la construction du tour de parole : les continueurs et les énoncés collaboratifs. Les continueurs permettent au récepteur de signifier qu'il suit et qu'il comprend, ils sont utilisés pour signaler l'écoute et la compréhension, par exemple : « ah oui », et invitent le locuteur à continuer. D'autres marques d'accord peuvent viser à introduire une prise de tour, comme : « tout à fait ». A côté, les énoncés collaboratifs témoignent d'une production collective co-élaborée : les tours débutent comme des suites et pas comme des énoncés indépendants (Traverso, 2016 : 39-68).

Ravazzolo *et al.* parlent plus largement de régulateurs , le locuteur surveille l'écoute et la compréhension de ses interlocuteurs, dont il s'attend à ce qu'ils produisent des indices d'écoute qui peuvent se manifester par des phénomènes prosodiques et rythmiques (2015 : 99). Lors d'une parole en mouvement, il peut y avoir réparation, c'est-à-dire le fait de revenir sur un segment de discours déjà produit afin de le modifier, par le locuteur ou par un auditeur. Les auto-réparations peuvent aussi avoir pour but d'atténuer des propos, ou se montrer poli. A mon sens, les auto-réparations en classe de FLE sont un indice d'aisance et de maîtrise.

Les enjeux d'un travail d'oral en classe de FLE sont liés aux difficultés de l'écoute que sont la fugacité et l'instabilité de l'oral. Il n'est de fait pas toujours possible d'apporter des corrections et de lever des ambiguïtés. Pour éviter cet écueil, il faut réussir à mettre en place les conditions d'échanges permettant les corrections et précisions, sans empêcher la parole de se libérer. Un interlocuteur mobilise toutes les ressources dont il dispose en matière de compréhension, de perception auditive et de connaissance du monde,

⁵ Que V. Traverso définit quant à elle comme « la contribution locale d'un participant à la construction collective qu'est l'interaction » (2016 : 39-68).

notamment à partir de sa langue et de sa culture d'origine, d'où l'importance des savoirs culturels sur les activités interactionnelles et leur déroulement habituel.

2.2. La méthodologie : le type d'interaction à mettre en place

La situation de communication et ses composantes vont varier d'une interaction didactique à une autre. En effet, toute interaction est unique, parce qu'elle va directement dépendre des protagonistes en jeu, de leurs rôles et de leurs personnalités. La parole en interaction est une parole située, qui est à la fois formatée par le contexte et qui peut le transformer. Parmi les composantes de la situation de communication, on compte les participants, dont le nombre va avoir un impact sur l'alternance des tours de parole, et dont les traits identitaires et les relations qu'ils entretiennent vont influencer sur la situation en cours. On compte également le cadre spatio-temporel, c'est-à-dire l'agencement de la pièce, et la place accordée aux participants (Ravazzolo et al., 2015). Ces éléments méritent une analyse plus en profondeur.

Pour arriver au but fixé, qui est de développer la production orale des élèves, on peut se demander quels leviers activer et quelle attitude avoir en tant qu'enseignant chercheur pour favoriser les interactions en classe de FLE. S. Junien-Lavillauroy préconise le jeu de rôle, comme un débat public, pour favoriser l'oral participatif entre pairs. En effet, un débat repose sur un travail d'argumentation qui articule oral et écrit. Ce passage par l'incarnation favoriserait la motivation, et par là même, l'implication des élèves dans leur processus d'apprentissage (2019 : 43).

En ce sens, des paramètres doivent être pris en compte pour planifier une activité d'interaction. C. Weber recommande à l'enseignant de prévoir un cadrage précis avant de mettre en place de telles activités. Il doit être en mesure d'identifier la situation d'interaction, les actes de parole attendus, les besoins des apprenants, tout en tenant compte de leur niveau. Il doit également définir un tour de parole plus ou moins ouvert avec la possibilité ou non d'improviser (Weber, 2013 : 266).

Encore, cette auteure insiste sur la nécessité de la grammaire de l'oralité, c'est-à-dire le développement de stratégies dans une situation langagière qui renvoie à un but donné, aussi appelée « micro-fonction » par le CECR. A titre d'exemple, on peut citer les fiches apprenants réalisées dans le cadre de ce travail, qui demande à l'apprenant de

formuler son opinion en utilisant un type d'adverbe précis, ou encore, avec des expressions répertoriées servant à articuler son argumentation (2013 : 176).⁶

On peut ajouter à ce titre un point pédagogique qui a retenu mon attention : le silence comme stratégie pédagogique. Pour P. Rambaud, un cours réussi est un cours où chacun a pu prendre la parole. Il pense que souvent, le prof de LE accapare l'espace langagier. Il conseille à l'enseignant d'être dans le non-jugement et la bienveillance, et parle même de lâcher prise. La préconisation est la suivante : ne pas parler sans arrêt, et reconsidérer la « hantise du temps mort », qui ne devrait plus être source de gêne, mais au contraire, pousser l'élève à être attentif à lui-même, à être plus impliqué. Comme elle nous amène à réfléchir, la conversation implique le silence, puis on prend la parole, et l'autre nous écoute, avant de réfléchir en silence soi-même (2019 : 26). La prise de parole de l'élève implique donc le retrait de la parole de l'enseignant. Le rôle d'aidant empathique du professeur sera de relever les ajustements à faire, de nourrir le cours et de mettre en avant le positif qui ressort de la prise de parole.

Dans cette optique, j'ai d'abord eu l'idée de mettre en place des ateliers de production orale. Nous verrons son organisation particulière et ses limites, avant d'aborder ce qui a été retenu, la philosophie comme facteur motivationnel.

3. L'atelier de conversation

A la lumière de ce que nous avons déjà vu, semblent se dessiner les contours des interactions idéales en classe pour favoriser la production orale : des interactions guidées, tout en étant suffisamment libres. Serait-ce pour autant une simple conversation dont les apprenants auraient besoin ?

3.1. Les critères de l'atelier de conversation

La conversation est ainsi définie : elle a lieu n'importe où, n'importe quand, et elle n'implique pas un nombre déterminé de participants, qui sont généralement des pairs, les échanges ne sont pas orientés par un objectif précis, leur durée n'est pas limitée, ils peuvent porter sur plusieurs sujets, qui ne sont pas fixés à l'avance, chacun étant libre de prendre la parole quand il le souhaite (Bister & Dumortier, 2017 : 5).

Si elle n'entre pas dans un cadrage plus précis, la conversation ne semble pas remplir les besoins en termes d'apprentissages des apprenants désireux de passer leur

⁶ Voir Annexes 1 p.9

certification. De plus, elle impliquerait un niveau en langue suffisamment élevé de tous les participants, avec le risque que les plus timides laissent la parole aux meneurs. Il convient alors de considérer ce que la théorie peut nous proposer comme modèle.

La théorie nous offre un modèle prêt à l'emploi : l'atelier de conversation. Il convient de le définir et de considérer son applicabilité en l'espèce. Le rôle joué par la conversation est qualifié d'« important et libérateur » dans l'apprentissage d'une langue (Denier, 2020 : 4). Il est recommandé, en contexte scolaire, de se rapprocher de situations authentiques de conversation de la vie courante et si possible en contact avec des locuteurs natifs. Le français étant ma première langue, ce critère est rempli, mais en ce qui concerne les conversations de la vie courante, je les trouve trop éloignées des objectifs des examens, et trop semblables aux dialogues préconçus des manuels scolaires. L'atelier de conversation répond au besoin identifié d'améliorer le niveau des apprenants à l'oral. Pour les professionnels du FLE, il est plus efficace de les organiser en dehors du temps de classe (Denier, 2020 : 5). Ainsi, les ateliers de conversation ont vocation à faire de la langue, non plus un objet à étudier, mais « un vecteur de contact, un filtre positif » (*ibid.* : 6). Il est dit que parler spontanément et régulièrement dans une langue étrangère est indispensable pour l'apprentissage de cette langue. En effet, en partant de mon expérience d'apprenante, il m'a paru tout à fait adapté de sortir la langue française du cours de FLE classique et de la faire travailler via des ateliers de conversations (*ibid.*: 7)

Plus précisément, un atelier de conversation doit obéir à quelques règles : il doit être animé par une personne dont c'est de préférence la langue maternelle, l'ambiance doit être détendue, et l'objectif est de faire oublier aux apprenants qu'ils s'expriment dans une LE. En prenant en compte uniquement ces critères on pourrait penser que j'ai mené des ateliers de conversation à proprement parlé, mais il est également préconisé de ne pas s'astreindre à suivre le thème envisagé, et de se laisser porter par les échanges et les sujets qui intéressent les participants. On reviendra sur ce point en abordant la flexibilité, mais on voit déjà qu'il ne peut pas s'agir d'un atelier de conversation tel que décrit par les théoriciens, les objectifs didactiques étant différents.

La participation sur la base du volontariat est préconisée (*ibid.* : 11), ce qui a bien été le cas pour les ateliers mis en place à l'EOI. Ce type d'atelier est décrit comme un « café des langues », or, de mon expérience, si ça a pu l'être lors de la mise en place, la nécessaire assiduité due au suivi des séances a modifié la physionomie des ateliers. Le nombre de participants et leur niveau ont aussi leur importance. En effet, il est conseillé de

faire participer 10 à 15 personnes. Il est conseillé de choisir les thèmes à aborder en tenant compte du public, de se mettre à sa place et de ne pas partir « uniquement de son point de vue » par exemple, ne pas mettre les apprenants mal à l'aise avec des habitudes culturelles qui sont propres à l'enseignante. Il est peut-être opportun de préciser à ce stade qu'il a fallu faire accepter aux élèves l'idée d'aborder la philosophie en classe : en effet, ce n'est pas une habitude scolaire en Espagne (*ibid.* : 17-18).

Du point de vue méthodologique, il est conseillé de préparer son atelier, en rédigeant un plan avec des questions. La théorie ne propose que de préparer un thème et un plan de questions pour relancer le débat. C'est en cela que réside la différence majeure entre un atelier de conversation classique et les ateliers mis en place dans l'analyse présentée ici. En effet, il a fallu créer de véritables séquences, avec des supports, un thème, des questions, une fiche « apprenant », une fiche « enseignant ». Il a donc fallu utiliser ces préconisations en les conjuguant aux exigences d'un cours de langue classique. Il est conseillé d'aborder des sujets peu sérieux, des débats sur les préférences vestimentaires par exemple. Les ateliers créés ici ont tous eu une dimension philosophique, ce point n'a donc pas été suivi.

C. Denier préconise de préparer des déclencheurs de discussion, d'éviter les supports trop textuels, et de ne pas trop préparer l'atelier, dans le cas où les apprenants lui feraient prendre un tournant totalement différent (*ibid.* : 26-28). Aussi, elle préconise de partir de questions personnelles, précises, pour aller vers le général, méthode que je n'ai pas suivie. Encore, il est conseillé de distribuer les thèmes sur des supports papier aux petits groupes formés, en leur demandant de discuter librement. L'enseignant circule alors dans les groupes pour aider, relancer. J'ai parfois suivi cette méthode, en ajoutant également de la correction écrite des phrases préparées par les apprenants. La théorie préconise de désigner un porte-parole dans chaque groupe, qui énoncera les idées. J'ai préféré ne pas suivre cette recommandation, afin de faire participer chaque apprenant de manière égale.

Le tutoiement et le vouvoiement sont abordés, mais comme il est question d'ateliers ayant lieu en France, on ne peut pas suivre les recommandations du vouvoiement en la matière. En effet, auprès d'un public hispanophone, le vouvoiement aurait jeté un froid inextricable et mis une très grande distance avec les apprenants. J'ai préféré embrasser la culture de leur pays plutôt que du mien.

3.2. Les modalités temporelles et matérielles

La durée idéale donnée est d'une heure trente, pour ne pas épuiser les participants. Dans les faits, il faut pouvoir s'adapter à l'institution, et aux plages horaires disponibles. Il est conseillé d'aménager du mobilier « informel » (Denier, 2020 : 10), ne pouvant pas modifier la disposition des équipements à cause des restrictions sanitaires, j'ai préféré à la place, rassembler les participants en groupes, simplement en se retournant d'un rang sur l'autre. De plus, il est recommandé de disposer les tables et chaises en rond, pour plus de convivialité (ibid. : 29). Je ne partage pas cet avis, estimant au contraire que le « U » mettait généralement les participants mal à l'aise. Il est conseillé à l'enseignant de préférer une posture assise, je n'ai pas non plus suivi ce conseil, pour des raisons que je développerai plus en détail dans la partie « analyse ».

Pour l'organisation des tours de parole et la construction de groupes, je rejoins l'avis de C. Denier, selon qui les petits groupes favorisent la prise de parole des élèves les moins à l'aise. L'atelier peut commencer en groupe classe pour réchauffer l'ambiance puis l'enseignant scinde la salle en petits groupes de trois ou quatre pour discuter d'un sujet, avant de revenir à la discussion en grand groupe. J'ai suivi cette méthode, que je trouve très complète.

Si on veut aller plus loin, il faut regarder du côté de ce qui existe déjà en matière d'ateliers de conversation. Dans le cadre des Centres de Ressources en Langues, V. Delorme et N. Gageot (2017) ont établi des critères partagés pour aider les différents intervenants à établir une communauté de pratiques de qualité dans l'animation des ateliers de conversation. Il ressort de leur travail que les séquences pédagogiques qui visent le développement de l'oral disposent d'indicateurs de participation active des apprenants. A ce titre, on compte : la quantité de parole, la gestion autonome des tours de parole, la sollicitation directe de l'animateur, les signes non verbaux et paraverbaux, la distribution équitable de la parole, et l'engagement des apprenants dans l'échange. Ici le but n'est pas d'analyser les tours de parole de mes ateliers, mais plutôt de voir à travers la participation, la présence ou l'absence de motivation. Ces critères servent à établir en quelque sorte la réussite des ateliers. Pour y parvenir, l'enseignant doit mettre en place des stratégies : il est question dans leur développement principalement de bienveillance et d'humour, en favorisant la proximité avec les apprenants.

Il est préconisé pour l'enseignant de se placer à l'extérieur du cadre de l'échange, de ne pas participer aux interactions. Son rôle se cantonne à écouter les conversations, ou

bien de participer à la demande des étudiants. Ce point est assez contradictoire avec l'objectif de proximité selon moi, il me paraît difficile d'établir une forte proximité avec les élèves sans interagir avec eux. En ce qui concerne les ateliers de philosophie, il a fallu apporter beaucoup de contenu, pour ne pas noyer les élèves. Les guider fortement au début a été nécessaire.

Il est question dans l'article de « relation d'égal », en ce sens effectivement le tuteur ne doit pas monopoliser la parole, mais pour établir un lien, il est plus opportun d'établir une relation proche et de confiance. Il me paraît essentiel d'ajouter que l'égalité ne peut s'obtenir sans une adaptation de l'enseignant à la culture du groupe d'apprenants. Pour établir une forte proximité et une relation de confiance, l'animateur doit être capable d'abaisser ses standards culturels pour accepter ceux du groupe. Par exemple, si l'enseignant est habitué au vouvoiement français et compte l'imposer en classe de FLE auprès d'un public hispanophone, il ne pourra jamais établir de relation d'égal à égal avec ses étudiants. Accepter et embrasser la culture des apprenants est primordiale dans ce type d'ateliers. De même, la prise en compte du caractère interculturel de l'interaction permet d'éviter de blesser les apprenants (gestion des faces).

L'autre rôle de l'enseignant développé par ces autrices est celui d'assurer l'animation et la parité : il doit stimuler, encourager, motiver les apprenants à prendre la parole. Il est également la personne ressource : le seul expert en langue et culture cible. Pour la distribution équitable de la parole, il a été plus simple de faire travailler les apprenants en petits groupes : il est ainsi plus facile d'identifier la ou les personnes qui parlent moins.

Si on regarde de près les supports et tâches préconisés lors d'ateliers de conversation (Bister & Dumortier, 2017 : 24-29), cela ne ressemble pas à ce que j'ai voulu mettre en place (par exemple : des fragments d'interactions discursives fictionnelles vraisemblables).

Le travail de recherche exercé par S. Durieux (2020) dans son mémoire, témoigne de la concordance de l'atelier de conversation avec un public dont l'appropriation de la langue cible est un moyen d'intégration. Il a fallu dépasser les écueils que présentait le format des ateliers de conversation pour mettre en place un genre d'ateliers spécifiquement orientés vers la prise de parole dans un cadre didactique.

Si on part du principe que tout individu qui communique souhaite le succès de son action, la personne qui ne s'est pas fait comprendre « pâtit de son insuccès » (*ibid.* : 19). Il va alors falloir adapter le dispositif didactique à un autre impératif, celui de la préservation des émotions des participants.

Chapitre 5. Les émotions dans l'interaction didactique

Selon Z. Dörnyei (2009), l'esprit humain comprend des sous-systèmes interactifs, que sont : les émotions, la cognition, et la motivation. Les émotions et la cognition étant entrelacées et inséparables, elles interagissent selon lui avec la motivation.

1. Le lien entre émotions et motivation en cours de langue

La stimulation et la recherche de la motivation semblent centrales dans un cours de langue : sans intérêt, les apprenants ne progresseront pas. Adapter mon attitude aux groupes en fonction de leurs réactions semble nécessaire pour maintenir un niveau d'attention satisfaisant. Si la motivation est liée aux émotions, comment avoir un impact sur les différentes émotions en classe ?

A. Pavlenko (2013) estime que l'affectivité est un facteur évolutif dans les contextes éducatifs. Elle prend en compte les apprenants mais également les enseignants, estimant que leurs contextes professionnels jouent également un rôle. Pavlenko développe des stratégies utilisées par les apprenants et les enseignants, pour avoir un impact sur l'affectif. Certaines autrices vont plus loin dans la définition : pour C. Gkonou et R. Oxford (2016), tous les apprenants apportent en classe de langue leurs « bagages » personnels, que sont leurs propres connaissances, expériences, croyances, et émotions, qui vont influencer leurs stratégies d'apprentissage. Elles précisent que la recherche a négligé les stratégies d'apprentissage liées à la régulation émotionnelle, alors qu'elles les qualifient de nécessaires. Ces autrices précisent que ces stratégies de régulation sont très complexes, du fait de la grande subjectivité de la nature des émotions des individus, influencées par leur culture émotionnelle, ainsi que des « feeling rules » (règles en matière de sentiments).

A la lumière de ces auteurs, la motivation des apprenants augmenterait en utilisant des stratégies d'enseignement/apprentissage qui développeraient l'affect entre apprenants et enseignant. La parole en interaction va faire entrer en scène les différentes sensibilités des apprenants, leurs émotions vont être mises à l'épreuve. Quand on aborde un thème en classe, il est certain qu'il faut mesurer l'ampleur de la délicatesse du sujet abordé (Denier, 2020 : 4). Il a fallu prendre ce critère en compte dans la construction des ateliers. Les enseignantes m'ont donné une liste de thèmes à aborder dans le cadre de débats, que je n'ai volontairement pas utilisée. Certains sujets touchaient à des choses tellement profondes, à des valeurs, des principes, tellement personnels, qu'il m'a semblé inopportun de les

aborder en classe. J'estime en effet que l'on ne peut pas aborder tous les sujets existants, et mettre en péril la face des apprenants, ou du moins prendre ce risque, sous couvert de faire pratiquer un vocabulaire précis. Il n'est pas nécessaire de parler de tout, surtout quand il s'agit de choses qui peuvent être vécues douloureusement. Quoi de pire que de braquer un apprenant, désireux de progresser ? On mesure à quel point les émotions sont liées à l'attitude en classe, et si on permet aux émotions positives d'émerger en classe, elles entraîneront des répercussions positives sur la motivation et l'apprentissage des apprenants.

La pensée de J-C. Lasnier rejoint la mienne : il préconise un centrage sur les besoins de l'apprenant. Cet auteur a établi un guide qualité de matériaux pédagogiques, dans lequel il précise que l'interaction doit être centrée sur les besoins personnels et professionnels de l'apprenant, en favorisant l'attractivité et la flexibilité (2003). Il parle ainsi de « convivialité » et d' « affectivité » permettant de générer un environnement motivant. Ce qui m'intéresse le plus dans son déroulé concerne la flexibilité : il préconise l'individualisation : la prise en compte des caractéristiques de l'apprenant ; ainsi que l'adaptabilité : permettre l'expansion ou la simplification d'un programme.

Le terme de bienveillance a fait son entrée dans le référentiel de 2013, et connaît de nombreuses théories. Celle proposée par N. Noddings donne à la bienveillance quatre dimensions : attentionnelle, intentionnelle, affective et interactionnelle (1984, cité par G. Reto, 2018 : 13). G. Reto précise que la bienveillance s'inscrit dans une dynamique de volonté, de la part de l'enseignant, dont l'attendu explicite de bienveillance est récent. Sa dimension intentionnelle est guidée par le prescrit institutionnel, c'est-à-dire le devoir de l'enseignant d'aider l'élève à progresser. Sa dimension interactionnelle est liée au concept d'autorité : il ne peut y avoir bienveillance sans exigence, il est question de relation de respect dans laquelle l'enseignant ajuste la distance. La dimension affective revient à définir la prise en compte professionnelle des affects : cela met en jeu la capacité de l'enseignant à percevoir l'expression de l'affectivité des « jeunes » avec qui il travaille, mais aussi de sa propre affectivité. Ici on notera l'applicabilité à un public moins jeune. Et enfin sa dimension attentionnelle, une attention à chacun et à tous de la part de l'enseignant, en développant une capacité de veille et de vigilance, une forte disponibilité, et un « désencombrement intérieur » (Reto, 2020 : 14) pour entrer dans la logique de l'autre, qui implique concentration (intérieurisation) et décentration. Il s'agit de redonner confiance aux élèves, de ne pas les stigmatiser, d'avoir une conception positive de l'erreur,

de laisse s'exprimer émotions et affects. La bienveillance implique un raisonnement, une attitude, à travers un processus actif : engager un dialogue ouvert avec les apprenants, leur proposer des situations réelles permettant de développer l'attention, et de confirmer leur engagement dans la démarche par une rétroaction sur leur pratique. Ce travail dépend alors des compétences professionnelles de l'enseignant, ainsi que de ses conceptions et convictions.

C. Freinet, pédagogue français, souligne le nécessaire respect mutuel entre enseignant et apprenants, « nul enfant, pas plus que l'adulte, n'aime être commandé d'autorité » (invariant n°4), et ajoute que la contrainte est paralysante, bien que l'ordre et la discipline soient nécessaires en classe (1964, cité par S. Connac, 2018 : 18-19). Pour lui, si le travail est motivé, il ne peut pas y avoir de problème de discipline, tant chacun est accaparé par l'intensité de l'appropriation de l'activité. Sa pensée est extrêmement intéressante, car même s'il parle d'un public d'enfants, il place les apprenants à égalité de l'enseignant, et attire l'attention sur le fait que l'on croit à tort qu'il est possible d'inculquer à autrui le résultat de sa propre expérience⁷. L'enseignant doit s'adapter à la polyrythmie propre à la diversité des élèves, ce qui rejoint le centrage sur l'apprenant de J. Cosnier. Pour C. Freinet, une « classe coopérative », permettrait de disposer des ressources apportées par le collectif pour devenir « meilleur que soi-même », tout en n'oubliant pas sa responsabilité individuelle dans la relation aux autres (2018 : 18).

1.1. Le rôle des émotions sociales dans l'apprentissage

« Pour que la conscience du caractère incomplet des savoirs acquis devienne motivation, il est indispensable que la personne qui doit apprendre, quel que soit son âge, ne se sente pas en milieu hostile » (Seghetchian, 2018 : 23). L'apprenant doit donc se sentir en confiance pendant l'atelier, si on veut qu'il puisse libérer sa parole. J-F. Chiantaretto considère que la parole suppose la confiance dans les mots, qui elle-même repose sur l'expérience du *je* dans la parole (2010 : 167). La confiance vient du latin *confidentia* (confidence), croire avec assurance, se fier à quelqu'un ou quelque chose, ce qui implique un sentiment de sécurité. Avoir une image positive de soi renforce la confiance et la réussite (Rogers, 1961, cité par Bardot, 2000 : 47). A ce titre on peut citer E. Allouch, psychanalyste et professeur de psychopathologie, pour qui « la pulsion ne se développe

⁷ Je dois donc être vigilante sur ce point : mon expérience d'apprenante n'est pas une généralité, il faut prendre en compte un maximum de facteurs pour développer l'oral.

psychiquement et ne devient désir, c'est-à-dire affect et langage (...), que sur le fond d'une rencontre avec l'autre avec qui je me sens en suffisante sécurité et accord » (2010 :101).

Il faut être vigilant dans ce qu'on appelle « émotion » quand on évoque un dispositif éducatif : les émotions manifestées demeurent des émotions sociales : un apprenant peut feindre une émotion pour garder une certaine image de soi (Borgé, 2018 : 97), dont « seules les plus intenses sont ordinairement perçues » et peuvent être déterminées (Petitmengin, 2010 : 168, cité par Potapushkina Delfosse, 2018 :106). L'émotion vient du latin *e(x)movere*, « mettre en mouvement » Les théoriciens s'accordent à dire que la motivation suppose le passage à l'action et le maintien de l'effort. L'étude des émotions dans l'apprentissage revient à estimer l'influence des tâches pédagogiques sur la qualité émotionnelle en classe de langues. Pour A. Damasio, les émotions peuvent ouvrir ou fermer la voie à tout apprentissage (2012, cité par M. Zuniga & A. Rueb, 2018 : 263) apprentissage qui émerge nécessairement d'une « relation fluide et dialectique entre la cognition et les émotions » (Schumann, 1997, *ibid.* : 263). A ce stade il est important de noter que l'absence d'anxiété ne garantit pas la présence de plaisir, il faut en effet cultiver une ambiance affective positive (Dewaele & MacIntyre, 2014, *ibid.* : 264).

Pour aborder le type d'émotions particulière qui prennent place en classe, le FNRS (fonds national de recherche scientifique en Belgique francophone) a élaboré en 2016 le néologisme « émotissage », qui intègre des facteurs essentiels à l'apprentissage des langues, comme le tissage des liens, ou les émotions (positives ou négatives) liées au processus acquisitionnel.

L'élève allophone peut se sentir en très forte insécurité langagière sur le plan de la compréhension. Pour L. Porcher, l'absence de compétence de réception est anxiogène et place le sujet dans une grande insécurité linguistique (Porcher, 1995, cité par Cuq & Gruca, 2005 : 160).

S.D. Krashen a émis l'hypothèse du filtre affectif en ce qui concerne le processus de compréhension d'une LE ou seconde, son activation ayant pour effet de bloquer la compréhension de l'input (1994, cité par Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018 : 19). Or, parmi les trois étapes du processus de compréhension, on retrouve traitement de l'input, sa reconnaissance, et son interprétation (Spanghero-Gaillard, 2008, cité par Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018 : 19). Il semblerait alors que si les émotions négatives, le « filtre

affectif », viennent perturber l'apprenant au début de son apprentissage, le processus de compréhension pourra en être profondément affecté.

Pour J. Pharand et M. Doucet (2013 : 8), l'influence des émotions dans l'apprentissage est liée à la présence ou à l'absence de croyances relatives à l'efficacité personnelle. A. Bandura (2003) évoque le sentiment d'efficacité personnelle comme un concept sociocognitivistique qui désigne les croyances d'une personne en sa capacité à atteindre des objectifs par leurs propres moyens, ce qui rejoint la notion d'autonomie, développée plus bas. Un affect positif augmente l'efficacité perçue, capable d'élever le niveau de motivation et de performance.

J-M. Dewaele évoque la « température émotionnelle », que l'enseignant doit atteindre en classe, avec une ambiance de bonne humeur et d'objectifs partagés par tous (2015, cité par Capron Puozzo & Botella, 2018 : 143).

Capron Puozzo & Botella primaires rappellent qu'à côté des émotions primaires (joie, tristesse, surprise, etc), les émotions secondaires sont celles qui se déploient au sein de la relation sociale (honte, jalousie, bonheur etc ...) (2018 : 144). A cela s'ajoute pour F. Grossman & F. Boch (2003), des expressions faciales et des réactions physiologiques, comme des changements de rythme ou mélodie dans la voix, une variation de la longueur de réplique, des cris, des rires, des pleurs, ou encore des mouvements ou gestes abrupts.

1.2. La motivation

De nombreux psychopédagogues tentent d'examiner les facteurs déclencheurs de la motivation. Le modèle de Connel et Wellborn (1991) veut que chaque personne évalue ses actions au regard de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie, et le besoin de lien (cités par Marneffe, 2018 : 230). La recherche sur la motivation dans le champ de la psychologie cognitive est vaste. Les auteurs s'accordent à dire que la recherche d'autonomisation des apprenants aide à favoriser leur motivation. Avant de développer ce qu'on entend précisément par autonomie, et ce qui peut, de fait, être applicable lors des ateliers, il convient de définir plus en avant la motivation en tant que telle.

Pour J-H. Schumann, l'apprentissage des LE est un processus fondamental piloté par l'émotion (1998, cité par Raby & Narcy-Combes, 2009 : 9). Deci et Ryan (1996) postulent qu'un étudiant motivé intrinsèquement est nécessairement plus efficace qu'un étudiant orienté extrinsèquement, ce qui n'est pas toujours vrai, si l'on reprend

l'expérience de D. Brown, qui estime que ce n'est pas le cas pour des étudiants français étudiant l'anglais qui sont habitués à travailler dans un but de performance (cité par Raby & Narcy-Combes, 2009 : 12).

Une notion extrêmement intéressante a retenu toute mon attention : la motivation « existentielle ». S. Dreyer définit ce type de motivation comme étant spécifique aux apprenants engagés dans une démarche identitaire (2009 : 31). Elle apparaît lorsque la motivation pour apprendre une langue n'est ni liée à des attentes sur le plan professionnel, ni à une perspective d'intégration dans une population francophone, mais quand elle est liée au contexte sociétal dans lequel les apprenants évoluent, qu'elle est associée à une démarche identitaire, dans laquelle les représentations sociales jouent un rôle important. S. Dreyer estime qu'il existe une catégorie « mieux-être » à la motivation d'apprendre une LE, et cela recouvre tout ce qui est perçu par l'étudiant comme affectant sa qualité de vie, qui donne un sens à son existence sociale et individuelle. Pour J. Nuttin (1996), l'individu est un sujet en situation, sa motivation ne se résume pas à un choix, mais correspond plutôt au jeu des interactions individu-monde. La motivation n'est alors pas un processus de déclenchement, mais l'orientation dynamique du fonctionnement continu de l'individu en interaction avec son milieu. Ainsi, tout se joue dans la relation de l'apprenant avec le monde, imbriquant les niveaux biologique, affectif, social et culturel.

Pour F. Ishikawa, la motivation est une condition nécessaire mais non suffisante pour acquérir une LE, l'envie d'apprendre doit être accompagnée de l'exposition à la langue cible, et le sujet doit être doté de compétences langagières. Dans un milieu hétéroglotte, comme c'est le cas en l'espèce, ce sont les représentations positives ou négatives qu'à l'apprenant vis-à-vis de l'image socioculturelle de la communauté de la L2, qui vont avoir un impact sur sa motivation (2009 : 50-51). Les représentations qu'ont les apprenants de la langue cible, jouant un rôle important sur la motivation, il conviendra d'examiner en détail ce point (Goffin et al., 2009 : 26, Bardot, 2000 :47). En effet, l'apprentissage est guidé par les représentations de l'apprenant, qui doit prendre conscience de son rapport à la langue, de ses préjugés, de ses illusions. Toujours en contexte hétéroglotte, F. Raby considère que c'est un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre, qui déclenche des comportements d'apprentissage, comme la prise de parole en classe de langue, ou faire usage des instruments à disposition, quel que soit son degré de réussite immédiate (2008 : 9-16, cité par Ishikawa, 2009 : 53).

J. Webster, L. Trevino et L. Ryan 1993 définissent l'état de concentration maximale des apprenants comme un « flow », qui recouvre quatre dimensions fondamentales. Le flow se produit quand il y a un équilibre entre le défi de la tâche et les compétences, une pleine concentration et attention, un intérêt intrinsèque pour la tâche, et un contrôle direct sur son déroulement et ses résultats. L'expérience optimale pour un apprenant a lieu lors de l'accomplissement de tâches posant un défi légèrement au-dessus de son niveau de compétences actuel. Cet équilibre défi-compétence a une incidence importante sur la focalisation de l'attention. Selon ces auteurs, les tâches trop faciles entraînent ennui, et les tâches trop difficiles, de l'anxiété (1993 : 411-426, cité par Zuniga & Rueb, 2018 : 265). Ces considérations invitent à porter une certaine vigilance quant au choix des tâches, les apprenants ne devant ni s'ennuyer, ni rencontrer trop de difficultés. La connaissance des profils d'étudiants en amont est plus que nécessaire.

Selon la théorie du *flow*, un contexte d'apprentissage qui maintiendrait ces quatre dimensions engendrerait un sentiment de bien-être ainsi qu'une force motivationnelle intrinsèque favorisant spontanéité, exploration et développement de compétences. Suite à l'accomplissement d'une tâche dans un état de flow, les apprenants ont un sentiment de bonheur caractérisé par la gratitude et l'accomplissement (Csikszentmihalyi, 2005, cité par Zuniga & Rueb, 2018 : 265). Pour mesurer cet état, la théorie préconise l'utilisation de questionnaires, portant sur l'équilibre entre défi et compétences, l'attention et concentration, l'intérêt, le contrôle. Les apprenants éprouvant du flow bénéficieraient d'une expansion des ressources attentionnelles leur permettant de s'immerger pleinement dans des tâches, et donc d'élargir leurs ressources linguistiques et culturelles. Les activités générant le plus de flow seraient celles qui n'auraient pas de planification temporelle et qui comportent un élément de jeu et de concurrence, accomplies en groupes et impliquant du mouvement et de l'interaction. On peut alors imaginer que si les ateliers d'introduction à la philosophie sont construits en suivant certaines de ces caractéristiques, ils vont générer du *flow*.

2. L'autonomie

Les termes d'autonomie, et d'auto-apprentissage apparaissent dans les années 1970 (Bardot, 2000, 17), et représentent une des orientations majeures du CECR. L'autonomie lors d'ateliers représentant une nouveauté pour des apprenants, doit être envisagée différemment de lors d'un cours de FLE classique. P. Benson définit l'autonomie comme

la capacité à prendre le contrôle de son apprentissage, qui varie selon chaque personne, et commence par le sentiment de pouvoir accomplir par soi-même ce que l'on entreprend, sans être déstabilisé par une situation nouvelle (2001, cité par Raby & Narcy-Combes, 2009 : 72). Motivation et autonomie sont étroitement liées, l'autonomie étant définie comme le fait de s'astreindre à un travail régulier et trouver dans les progrès accomplis la motivation nécessaire pour continuer. M-J. Bardot précise que l'autonomie implique pour l'institution de prendre en compte les personnes qui ne savent pas apprendre pour leur donner les moyens d'apprendre seuls (2009 : 7). Garantir des espaces où les apprenants ont accès à une « autoéducation intentionnelle à l'autonomie » ne serait pas une preuve de laxisme, mais un geste pédagogique (Roelens, 2019 : 16-17). M. Lipman oppose quant à lui autonomie et individualisme (2011 :37).

Pour J.H. Flavell, la connaissance métacognitive est la connaissance de soi-même (capacités, motivation), de la tâche à effectuer (ses composantes, sa finalité), et des stratégies utilisables. Le niveau métacognitif est atteint lorsque l'apprenant réfléchit à la fois au matériel à apprendre et à la manière de l'apprendre (1979 : 906-911, cité par Raby & Narcy-Combes, 2009 : 73). Les auteurs rappellent qu'on peut être motivé par l'apprentissage d'une langue sans être motivé pour le faire de manière autonome

A contrario, pour P. Prince, l'autonomie n'est pas forcément un facteur de motivation (2008 : 37-43, cité par Raby & Narcy-Combes, 2009 : 11), tout comme C. Bister & J-L. Dumortier, pour qui « la non-directivité du maître, tant recommandée à l'heure actuelle, n'est pas forcément le meilleur garant de cet accès à l'autonomie » (2017 : 27).

Parce que la matière est nouvelle, il n'est pas envisageable d'avoir des ambitions très haute en matière d'autonomie, ainsi, la mise en place d'un dispositif qui aurait pour but l'autonomisation de l'apprenant et son autodirection, dans lequel l'apprenant fixe seul ou avec un conseiller ses propres objectifs et stratégies (Bardot, 2000 : 17), n'est pas opportun en l'espèce, les apprenants ayant besoin d'être guidés dans ce nouvel exercice.

Si l'on se réfère à M-J. Bardot, l'autonomie dépend de la personnalité de chacun et de sa culture éducative, du rapport de chacun à l'autonomie et à la dépendance. L'autonomie de l'apprenant va être mesurée à sa capacité de s'autoréguler, d'autocentrer les conditions de son apprentissage avec des normes, de le calibrer selon le mode d'être qui lui est propre, et ses nécessités. Pour l'institution, cela revient à élaborer des modalités

d'aides et des interfaces (2000 : 22-24). Toujours pour Bardot, l'autonomie est un travail en coopérativité, elle implique de prendre en compte l'environnement et la société et de se construire par des interactions. Pour elle, le travail en groupes accélère l'autonomisation des apprenants.

Les stratégies d'apprentissage mobilisées par les apprenants sont les meilleurs indicateurs de leur autonomie. Actuellement, on recense trois types de stratégies : métacognitives, cognitives, et socio-affectives (Cyr, 1996 : 42).⁸

3. Le traitement de l'erreur

Quand il est question de flexibilité et d'adaptabilité de l'enseignant, on pense à la pédagogie différenciée. J'ai eu l'occasion de la mettre en place lors des examens blancs oraux, quant à la flexibilité pédagogique, elle a pu se déployer lors des ateliers. Cette dernière représente une certaine souplesse dans l'évaluation, qui permet d'offrir plusieurs options à l'ensemble des élèves. Cela permet de respecter les rythmes et les niveaux cognitifs de tous les élèves (Dubois, 2018 : 36).

C. Denier estime qu'il vaut mieux ne pas trop corriger lors d'un atelier de conversation (par nature convivial et construit sur le mode d'échanges spontanés), au risque de bloquer la liberté de parole recherchée. Il est préconisé de reformuler, avec tact, « vous voulez dire... » plutôt que de corriger explicitement (2020 : 35). Ma démarche ne s'inscrit pas dans cette dynamique, les objectifs didactiques visés étant différents d'un atelier de conversation, j'ai préféré corriger les apprenants au moment opportun.

E. Charmeux pointe le doigt sur le fait qu'en classe, par manque de temps, il faut obtenir des résultats rapides ; tout ce qui ralentit, comme la réflexion, la recherche, le tâtonnement, le travail d'équipe, est déconseillé voire proscrit (2012 : 12). La conséquence directe se retrouve dans les exercices proposés aux apprenants, dont les corrigés ne peuvent avoir qu'une seule solution, et installe ainsi un système binaire. Or, comme le souligne C. Freinet (1964), en l'absence de tâtonnement, pas de souvenir ni de comparaison. E. Charmeux ajoute qu'il faut plutôt confronter les élèves à des problèmes, car on apprend quand on se heurte. Des problèmes aux solutions plurielles, dont les situations-problèmes sont valorisantes, donc complexes, mais vécues en petits groupes solidaires, pour partager les difficultés. Cette méthode correspond tout à fait au travail envisagé lors des ateliers.

⁸ Nous verrons dans la partie 3 du présent écrit quel type d'autonomie a pu voir le jour lors des ateliers.

Nous verrons dans le détail dans la troisième partie les stratégies utilisées pour libérer la parole des apprenants. Le but étant de favoriser un climat serein d'apprentissage ou l'on peut essayer et se tromper sans risque. Pour S. Connac, se tromper est un processus qui participe à l'acte d'apprendre, c'est faire évoluer ses acquis vers un degré de maîtrise supérieur. Ainsi, l'erreur n'est plus une faute, mais une information (2012 : 14).

Les auteurs sont d'accord sur le fait que la réaction de l'enseignant face à l'erreur à un impact direct sur les apprenants. S. Connac conseille d'encourager de manière formelle ceux qui s'engagent effectivement dans l'incertitude des apprentissages, en les félicitant d'avoir essayé, et en rappelant à tous que c'est la meilleure manière d'apprendre. E. Charmeux (2012) précise que chaque fois que l'enseignant manifeste sa colère, ou même simplement sa déception devant les erreurs d'un élève, il interdit toute prise en compte positive de cette erreur, il ajoute à la déception personnelle de l'apprenant, la culpabilité d'avoir déçu l'enseignant. La sensibilité du sujet oriente sa sensibilité à l'erreur. Les moments d'évaluation sont nécessaires sous la condition de la mettre au profit de ceux qui commettent des erreurs (Fiard & Récopé, 2012). Il ne s'agit pas seulement de constater l'erreur, mais de la repérer ou moment où elle apparaît, pour l'éradiquer. C'est ce que j'ai tenté de mettre en place principalement lors des examens oraux blancs.

Pour D. Hébert, le fait que l'on n'apprenne pas aussi simplement de nos erreurs, tient au fait que très souvent, l'erreur se situe du côté de l'enseignant. Il propose un changement de paradigme, pour faire de l'erreur un véritable outil d'apprentissage (2012 : 23). Il faut partir du principe que celui qui nous propose sa réponse, aussi fausse soit elle, a parcouru un chemin pour la construire et nous la délivrer, il faut alors dissocier erreur et individu, et inscrire l'erreur dans un processus de construction intellectuelle. Cela permet d'aborder la progression des apprentissages, et son évaluation, non plus en termes d'erreurs et de réussites, mais par la notion « d'affinement conceptuel », qui irait d'un « pas encore/assez acceptable », vers un « de plus en plus/très acceptable ». Ainsi, les renégociations conceptuelles s'effectuent au sein du groupe, grâce à la communauté d'apprentissage, ou chacun peut apprendre à apprendre de l'autre.

On retrouve cette importance du groupe chez D. Lataste, psychosociologue, qui le présente comme un enjeu important, un lieu où nous affirmons notre identité. Pour lui, il y a une tendance pour les individus à choisir des fréquentations ou des groupes dans le but de confirmer les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes, et se confronter à d'autres groupes serait l'occasion de s'affirmer et de devenir plus soi-même (2012 :25). Étudier le groupe sous cet

aspect me semble particulièrement intéressant, sachant que des groupes de différentes classes ont été rassemblés lors des ateliers.

C. S. Dweck (2018) oppose deux états d'esprits qui entrent en jeu dans l'apprentissage : le « fixed mindset » (croire que les capacités et talents sont innés, identiques tout au long de la vie, quoiqu'on fasse), et le « growth mindset » (se sentir intelligents lorsqu'on progresse, percevoir les erreurs comme une étape). Il m'a semblé inévitable de mesurer à l'aide de questionnaires, la légitimité ressentie par les apprenants lors des ateliers. C. Hadji envisage l'évaluation comme une négociation entre une situation et des attentes. Les représentations que l'évaluateur a du produit de l'apprenant et son discours évaluatif sont déterminants, on parle de « répertoire métaévaluatif » (1997 : 31, cité par Weber, 2013 : 279). C. Weber préconise à ce sujet une éthique de « l'agir évaluationnel » (Habermas), l'idée étant que la production langagière est le résultat d'une organisation interne, (comme D. Hébert) et c'est seulement sur cette organisation que l'enseignant peut influencer, et non pas sur les productions (2013 : 280).

Chapitre 6. L'introduction de la philosophie en classe de FLE

« À la croisée des disciplines, les élèves en comprennent mieux les liens entre les savoirs et accèdent plus durablement à la conceptualisation » (Blanquart & Walkowiak, 2015 : 10).

1. *Un point sur l'interdisciplinarité : le choix de la philosophie*

L'interdisciplinarité est définie par Y. Lenoir et A. Hasni (2015) comme l'expression générique qui désigne toutes les formes de liens entre les disciplines. Il est question d'interactions effectives, entre plusieurs disciplines, portant sur leurs concepts, démarches méthodologiques, techniques, etc. À la lumière de cette définition il serait plus prudent de retenir le terme de « poly-disciplinarité » proposé par ces auteurs, pour aborder les Ateliers d'Introduction à la Philosophie (désormais AIP) mis en place à l'EOI de Cádiz.

E. Morin (2015) définit l'interdisciplinarité comme une communication entre enseignants sur des objets communs que chacun éclaire différemment pour arriver à un point de vue multidimensionnel de l'objet. Ce sociologue et philosophe apporte une précision très importante : « la compréhension humaine, qui commence à la famille, continue à l'école, se poursuit dans le métier, et sévit entre les peuples en devenant l'incompréhension entre les peuples ; notre identité, ou notre condition humaine, qui n'est nulle part enseignée » (2015 : 13). Ce constat a effectivement inspiré la dimension des ateliers, le but premier étant d'éviter la monodisciplinarité, le fil rouge qui a sous-tendu toute la création de ces derniers étant l'idée que lorsque le cerveau est occupé, il développe d'autres facettes ; ici, la langue.

L'introduction de la philosophie en classe n'est pas nouvelle, en effet, M. Lipman, enseignant de philosophie à l'Université de Columbia à la fin des années 1960, estime que ses étudiants manquent de capacités de raisonnement et de jugement. Etant donné que ses étudiants sont de jeunes adultes, il considère qu'il est trop tard pour qu'ils améliorent leur méthode, et en tire la conclusion qu'il faut mettre en place un système éducatif permettant de modifier leur « thinking » plus tôt dans leur éducation. Il a alors l'idée de mettre en place des ateliers de philosophie pour enfants dans les années 1970 au sein de la Montclair State University dans le New Jersey, avant de se répandre dans une cinquantaine de pays. Selon M. Lipman, philosopher est avant tout un processus d'apprentissage, au même titre que la lecture ou l'écriture. En effet, pour lui, « l'imagination morale (...) rend possible le

sérieux moral » (2011 : 11). Il ajoute, et cela nous concerne directement ici, que celui qui étudie les LE doit avoir pour objectif d'arriver à penser dans ces langues, et pas seulement de pouvoir traduire d'une langue à l'autre en pensant uniquement dans la sienne (2011 : 35). La construction d'une pensée philosophique en classe semble entourée d'un cercle vertueux : faire des jugements moraux ne serait pas un but en soi, mais permettrait d'améliorer la qualité de la vie (2011 : 38). Pour ce professeur de philosophie, il est important de se rendre compte lors de la classe de l'importance de la méthodologie des conversations en même temps que du sujet discuté. En effet selon lui, penser au contenu ainsi qu'à la procédure, améliore la pensée, et constitue même la pensée réflexive.

La pensée critique s'est institutionnalisée pendant la dernière décennie du 20ème siècle dans les milieux éducatifs, avec l'idée que l'on peut améliorer la réflexion en y consacrant toute son attention de manière constructive, c'est-à-dire, la métacognition (Lipman, 2011 : 65). Lipman délivre toute une série de caractéristiques non conventionnelles de la pensée critique, preuve d'une créativité en matière cognitive, que l'on peut envisager comme des objectifs finaux des apprenants participants aux ateliers spécifiques (2011 : 68). On peut en retenir quelques-unes, à savoir : l'admission de degrés dans les certitudes, la conscience de la possibilité de plus d'une solution aux problèmes, et la capacité de se représenter différents points de vue sans les déformer, les exagérer ou les juger. Enfin, on peut estimer qu'un choix d'une poly-disciplinarité orienté vers la philosophie, est guidé par le fait qu'elle prépare les élèves à réfléchir au sein même des autres disciplines (Lipman, 2011 : 77).

L'objectif est de stimuler entre les élèves un échange qui soit de nature philosophique, qui s'élabore comme une construction pyramidale, échafaudée à l'aide de critiques, « seulement la critique crée un doute ou un déséquilibre cognitif suffisant pour déclencher chez les élèves un processus réflexif, susceptible de conduire à la clarification des propositions, au choix éclairé et à la modification des perspectives » (Daniel, 2007 : 128). On peut citer en exemple le projet pédagogique « Phil'ature », réunissant la littérature et la philosophie auprès de lycéens. Le but a été de réinvestir et d'approfondir les connaissances et compétences des deux disciplines. Le point commun avec les ateliers spécifiques réside dans le but du projet, à savoir préparer les apprenants à la réussite de l'examen, en se fondant sur un exercice phare de celui-ci (Bineau, 2015 : 19).

La pratique philosophique a des effets de progression cognitive indéniables, au niveau linguistique, avec la mobilisation de la pensée sur le dire, et au niveau cognitif, en faisant usage du langage en situation (Auriac-Slusarczyk, 2015 : 14-18).

2. La matière philosophique en mouvement : quelle forme lui donner en classe de langue ?

La première question à se poser concerne la forme que doit prendre la matière philosophique en classe de FLE, de quelle façon l'utiliser pour développer au mieux la pensée, et la parole. En tant que mode de pensée, la philosophie tend vers la construction de vérités par le biais du dia-logos, fondant ses racines dans le questionnement socratique et le pragmatisme (Daniel, 2015 : 339). Le dialogue est de fait un exercice dont on ne peut faire l'économie. On pourrait penser à la simple conversation, vue par Lipman comme un moyen d'échanges : de sentiments, de réflexions, d'informations. Le dialogue est pour lui « exploration réciproque, investigation, recherche » (2007 : 93). Mais si on prend en compte la définition de R-L. Saw, pour qui la conversation est désintéressée et n'a aucune intention, qu'on ne peut ni orienter, ni diriger, il est difficile de considérer que les ateliers spécifiques puissent prendre cette forme (1962, citée par M. Lipman, 2007 : 93-94).

En effet, il a fallu mettre en place beaucoup plus qu'une simple conversation, avec l'utilisation à chaque séance d'un support différent servant à introduire le thème, pour remplir les besoins et exigences didactiques. Si on suit la sémantique proposée par M. Tozzi, on peut malgré tout reconnaître que ce qui a été mis en place se rapproche plus du genre discussionnel qu'exposif. En effet, même si les pratiques « qui se veulent philosophiques » dont il est question, sont non institutionnalisées, on oppose à leur forme majoritairement discussionnelle, le genre exposif d'une conférence. Il est évident que le mode exposif ne peut absolument pas être retenu pour un atelier visant la participation active des participants (2007 : 11). Qu'il soit question de conversation ou de discussion, il est certain que ces échanges mettront en mouvement les vertus de la communication, à savoir acquérir les comportements intellectuels et moraux qui sont de mise dans une conversation.

La théorie socioconstructiviste quant à elle rappelle l'importance du débat sociocognitif dans les apprentissages. En effet, la forme du débat permet de développer les compétences de réflexion des apprenants, par la pratique par exemple de débats sur des questions socialement vives (Andriot, 2019 : 45). Le but premier visé ici est de vaincre le

stress de l'expression orale grâce à un espace protégé non évaluatif. La méthodologie appliquée ici part d'une question binaire, chaque apprenant devant défendre une opinion qui n'est pas forcément la sienne (Andriot, 2019 : 46). C'est un point intéressant car constituant une demande directe des enseignantes de l'EOI. Etant une pratique courante de l'institution pour préparer les apprenants aux examens, (en cela que ça entraîne les apprenants à trouver des arguments à propos d'un sujet qui ne les intéresse pas forcément le jour de leur évaluation), j'aurais pu m'inspirer de cette méthode. Mais le format du débat proposé ici m'a paru limité, car seuls les représentants des groupes formés, appelés les « débattants » sont choisis pour aller défendre l'opinion du groupe auprès des autres débattants, réunis alors en très petit nombre, les autres apprenants assistant alors en silence à leurs échanges. Cette modalité ne permet pas à tous de prendre la parole, ce qui est extrêmement préjudiciable pour la pratique de chacun, et contraire à l'objectif fixé. Si des débats sont organisés, il faudra aller plus loin que cette méthode. A-L Biales quant à elle, estime que le débat interprétatif représente sur le plan cognitif un travail conscient de recherche du sens, chacun se nourrissant des connaissances de l'autre, l'enseignant n'étant plus le seul à tenir le discours qui construit la connaissance. Ainsi, cette doctorante estime que « le débat interprétatif convoque de nombreux champs disciplinaires, dont le vivre ensemble » (2019 : 33). Pour elle, et cela rejoint mes intentions, coconstruire le sens par l'interaction demande que tous les intervenants s'impliquent de façon réciproque.

3. L'atelier de philosophie : un raisonnement collectif

Si on part de la définition de Goffman, l'interaction est l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives quand ils sont en présence physique immédiate les uns des autres, chacun émet en fonction de ce qu'il reçoit de son partenaire et la réponse est adaptée en fonction de la question (1987, cité par E. Auriac-Slusarczyk & J-M. Colletta, 2015 : 315). Si on poursuit le raisonnement, on peut citer J. Caillier, pour qui la reprise/reformulation de l'autre fait avancer le locuteur dans sa conceptualisation (2003, cité par E. Auriac-Slusarczyk & J-M. Colletta , 2015 : 244). M. Lipman quant à lui préconise l'exercice de la définition pour aider à la conceptualisation.

L'interaction, la réflexion collective, permettrait alors aux apprenants d'approfondir réciproquement leurs raisonnements. C'est ce que confirme Lipman, pour qui le mode réflexif est profondément social et communautaire, en cela qu'il a pour but de trouver les arguments susceptibles de défendre des positions qui s'affrontent puis, par la discussion,

d'aboutir à un prisme plus large permettant un jugement plus objectif (2011 : 37). Ainsi, le raisonnement collectif permettrait la confrontation de plusieurs points de vue et une « construction des chaînes d'objet du discours » (J-B. Grize 1990 cité par E. Auriac-Slusarczyk & J-M. Colletta, 2015 : 314). A travers cet exercice, chaque apprenant permettrait aux autres d'aller plus loin dans la réflexion, d'aller vers une idée générale plus globale, plus nuancée. Si l'on se réfère à la définition du raisonnement donnée par le Trésor de la Langue Française, il s'agit de la faculté de raisonner, de son exercice, et la manière de l'exercer. Plus exactement, la capacité de connaître, juger, convaincre, et comprendre l'ensemble des arguments issus d'une réflexion dans une discussion. Le raisonnement est par définition une activité de la raison discursive.

Aujourd'hui, les spécialistes de la parole et de l'interaction sociale considèrent la communication parlée en situation de face à face comme un flux d'informations multimodales en provenance des mots, de la voix et du corps (E. Auriac-Slusarczyk & J-M. Colletta, 2015 : 292). Un mot pouvant avoir autant de significations que d'utilisateurs, le raisonnement collectif va consister à l'élaboration collective d'une signification. Pas de raisonnement collectif sans langage, communication et intercompréhension.

L'atelier philosophique pourrait donc avoir pour but de travailler -entre autres- l'argumentation, pas assez travaillée à l'EOI, ou l'on fait plus travailler la fonction narrative.

4. Les modalités de l'atelier

4.1. L'attitude, le rôle de l'enseignant

En matière de pédagogie à appliquer pendant les ateliers, la théorie nous offre un large panel de conseils méthodologiques. Les avis sont très tranchés, et aux deux extrêmes, on recommande à l'enseignant soit de se tenir à l'écart, soit de guider toutes les interventions. Il convient d'étudier les propositions et de convenir ce qui convient le mieux aux ateliers en l'espèce.

Tout d'abord, quand l'enseignant doit prendre une part active dans les échanges, il est indiqué que celui-ci doit être en mesure de philosopher avant même de faire réfléchir les élèves (Lipman, 2011 : 75), ce qui est également l'avis de M. Tozzi, qui parle du savoir-faire de l'enseignant, un « savoir philosopher en action », nécessaire au bon déroulé des ateliers (2007 : 33). Pour N. Go, l'action de l'enseignant est de déterminer les interactions langagières et la progression de la pensée réflexive (2007 : 23). A mon niveau

je n'ai pas eu d'ambitions démesurées en matière de réflexion, il m'a semblé plus important de favoriser la production orale avant. Mais nous reviendrons sur ce point.

Ainsi, pour M. Tozzi, la référence proprement philosophique se coconstruit sous l'effet de l'action de l'enseignant, ses interventions sont déterminantes sur la « matrice didactique du philosophe ». L'enseignant engagé dans une telle démarche ne construit de lui-même aucune référence, elles résultent toutes des interactions et de l'avancée du groupe classe. A la base des interactions, se trouve la construction individuelle de la pensée, que l'enseignant conforte et institutionnalise (2007 : 27). A cette action on peut ajouter l'importance d'un travail de simplification du thème, en vulgarisant si besoin des notions parfois complexes, pour rendre le sujet le plus accessible possible.

M. Tozzi pose la question de la légitimité de la sélection-hiérarchisation par l'enseignant des arguments des apprenants. Il dit ne pas porter de jugement de valeur sur leurs idées, l'enjeu des échanges n'étant pas la réponse, mais « la dévolution du problème philosophique à l'élève » (2007 : 33). Selon lui il est préférable de porter son attention sur les procédés de la pensée argumentative, par exemple en accordant plus de valeur à une définition plutôt qu'à un exemple, ou à l'explication de l'idée plutôt qu'à sa simple énonciation. Il est important de préciser que la littérature scientifique entourant les ateliers de conversation à visée philosophique concerne majoritairement un public d'enfants. Les conseils pédagogiques en la matière sont à prendre avec délicatesse, et à adapter à un public d'adultes. L'enseignant doit aborder ces moments de construction collective de la pensée avec une certaine éthique, ce qui peut consister par exemple à reformuler fidèlement la pensée de l'apprenant, et non pas dans l'intérêt du cours (Frieden, 2007 : 46).

Dans leur ouvrage commun, C. Calistri *et al.*, abordent le protocole de Lévine, qui donne à l'enseignant une véritable fonction régulatrice, érigé en garant des conditions de prise de parole et des modes de gestion du temps. Le public visé est un public d'enfants, dont l'expression est rendue légitime, quelle que soit leur degré de maturité linguistique, communicationnelle ou de savoir, l'enseignant n'a pas vocation à intervenir sur le fond, il laisse se développer les réflexions individuelles et collectives (2007 : 44). Il est également question de ce retrait pour E. Auriac-Slusarczyk & J-M. Colletta qui évoquent une véritable prise en main du raisonnement collectif de la part des apprenants, dont j'ai moi-même constaté les bénéfices, lorsque l'enseignante se retire pour laisser les apprenants construire une interaction autonome (2015 : 355). M. Tozzi recommande quant à lui de procéder à des synthèses ponctuelles et avancées de la réflexion des apprenants, au cours

de celle-ci, ainsi que d'avoir recours à des stratégies d'accompagnement, comme les encouragements, pour avoir un effet sur la progression de la pensée, sans en influencer le contenu. Également, l'utilisation de stratégies de contrainte, comme une demande de précision, permettrait de conforter les références communes des apprenants et de les institutionnaliser (2007 : 28).

Concernant le débat en classe, A-L. Biales, précise que l'enseignant définit les compétences qu'il veut développer chez les apprenants, et définit également sa place, son degré d'implication, et d'intervention (2019 : 33). Cette méthodologie de travail est intéressante mais ne semble pas prendre en compte le degré d'incertitude lié aux ateliers.

4.2. Les modalités que doivent prendre les ateliers

Pour mettre en place un tel atelier, il est préconisé de commencer par conceptualiser une notion c'est-à-dire de définir les termes utilisés. Le thème philosophique est présenté par C. Calistri *et al.* comme une situation, un thème sur lequel et à partir duquel se construit l'activité langagière (2007 : 32).

Nombreux sont les auteurs à conseiller une articulation entre oral et écrit, avec par exemple des écrits individuels pour préparer à la discussion, ou après pour faire le point, et même écrire pendant la discussion (Tozzi, 2007 : 14), ou par des exercices de questionnement et de consolidation après la discussion (Lipman, 2011).

C. Calistri *et al.* définissent les ateliers comme un lieu où les artisans travaillent en commun. Ce groupe de travail est régi par une situation organisée, programmée dans l'espace (un lieu différent de la salle de classe) et dans le temps, avec un rythme hebdomadaire, une durée fixe et un contenu précis (2007 : 36-38).

Le protocole de Lévine nous offre un format de séance : il préconise à l'enseignant de commencer par énoncer le thème, puis la séance, et sa non-intervention. La pertinence philosophique des thèmes abordés est appréciée à travers trois actes de pensée. Il s'agit d'abord de savoir si le but est de clarifier des notions (conceptualiser), si l'on veut douter de ce que l'on pense (problématiser), ou si l'on veut prendre position (argumenter). L'enseignant est vu ici comme un simple médiateur, qui instaure des modes de distribution régulés de la parole pour que chacun puisse s'exprimer. L'enseignant est le garant des conditions de prise de parole et des modes de gestion du temps (Calistri & al , 2007 : 43). Il est question encore une fois d'un public constitué de « jeunes enfants ». On peut se poser la question de la validité de ces méthodes pour un public adulte d'apprenants en LE.

En comparant les diverses méthodes existantes, la démarche qui semble la plus adaptée aux besoins des apprenants de l'EOI se rapproche plus de celle de M. Lipman. En effet, la priorité de sa méthode est de transmettre des connaissances philosophiques, de développer la pensée critique, et de provoquer des questionnements collectifs. En partant d'un support, l'enseignant guide fortement les apprenants, le but final étant l'articulation d'exemples et de définitions d'un concept. En comparaison, ce qui fait défaut dans les méthodes de M. Tozzi et J. Lévine, et qui ne correspond pas aux ambitions visées par les AIP, est la non-intervention ou le retrait maximal de l'enseignant sur le contenu. Ces auteurs ont créé des méthodes destinées à être utilisées dans le cadre d'ateliers visant le développement de la pensée, par forcément celui de la parole et encore moins de la langue française comme but en soi. L'efficacité de ces méthodes n'est pas remise en question, elles devront au contraire servir d'appui et d'inspiration à la méthode choisie pour les ateliers.

5. Le but philosophique : quelles ambitions pour la pensée des élèves ?

Dans la méthode de M. Tozzi, il est question de faire un état des lieux, d'énoncer tout ce qui paraît évident à propos du sujet, ce qui permet aux apprenants d'exprimer tout ce dont ils sont immédiatement capables, sans effort particulier. Ici il est question de véritable apprentissage philosophique : d'abord une mise en mouvement de la pensée avec valorisation des idées, dans le but d'aboutir à des exigences intellectuelles. M. Tozzi attribue des rôles aux apprenants : un « reformulateur », un synthétiseur, un président etc ... (2007 : 32). Ce qui est probablement trop rigide à mettre en place auprès d'un public d'apprenants FLE. La méthode veut que l'on questionne la progression de la pensée pendant l'atelier. On peut effectivement garder cette ambition mais sans en faire une priorité. Il serait intéressant d'analyser dans la méthode mise en place à l'EOI si la pensée du groupe progresse vers la résolution de la question posée. Pour cela il conviendrait d'analyser les registres de réponses ainsi que le « travail philosophique », présenté comme suit par M. Tozzi : provoquer une émergence (apparition d'une hypothèse, idée), identifier une idée (qui doit être accueillie, validée), l'examiner (mise en question de sa validité par des arguments divergents), l'institutionnaliser (constituer l'idée en référence commune) (2007 : 34).

Le type d'échanges réalisés par les élèves sera également un indicateur du développement de leur pensée critique dialogale, à savoir : anecdotique, monologique,

dialogique non-critique, dialogique quasi-critique, et dialogique critique (Daniel, 2007 : 126-127). Les interventions des apprenants sont reliées à quatre modes de pensée, à savoir : logique, créatif, responsable, et métacognitif. Il y a pour chaque mode différentes perspectives d'intervention, et même si leur analyse n'est pas le but ici, il serait intéressant de constater s'il y a eu évolution de la pensée métacognitive des apprenants (Daniel, 2007 : 128).

Quand on se pose la question des résultats, on peut analyser la quantité de parole, et la qualité de la réflexion, comme il est recommandé par C. Calistri *et al.* (2007 : 145). Je n'estime pas opportun d'évaluer la qualité philosophique des interventions, étant donné que mon public est composé d'adultes, je n'ai pas eu pour ambition de développer leur pensée critique outre mesure, mais plutôt de la mettre en action. Mon évaluation va donc plus se porter sur la quantité de parole, sur la participation effective des apprenants, en veillant à ce que le nombre des interventions soit également réparti entre les apprenants, tous devant parler, en partant du principe que « le désir de communication avec ses pairs, sous la régulation rassurante de l'enseignant impulse l'estime de soi et le respect des autres, nécessaire à la vie sociale, scolaire ou extrascolaire » (Calistri *et al.*, 2007 : 145).

Quand il s'agit d'évaluer la progression de la réflexion collective, un autre terme apparaît, celui de « philosophème ». Il est explicité par G. Fiema (2015 : 319), qui oppose pensée ordinaire et pensée philosophique. Selon elle, la communication ordinaire est construite d'actes de langage simples et primitifs qui ont pour but de provoquer une action, alors que la communication philosophique est construite d'actes de parole qui cherchent à définir un concept, à travers le philosophème. Les composants du philosophème sont les suivants : un référent (une définition implicite présumée commune), une idée (une tentative de faire progresser la discussion en partant du référent), un palier (des idées qui ont plus d'influence sur le raisonnement collectif que d'autres), un concept (une signification finale, construite collectivement). Cela rejoint le « travail philosophique » de M. Tozzi, cité plus haut, qui vise à mesurer à quel point la pensée philosophique est aboutie. Sont considérés comme des paliers dans le raisonnement collectif, les actes dominants de la communication philosophique, à savoir, des validations, des invalidations, des confirmations, des répliques. Un palier se qualifie a posteriori, car il faut pouvoir constater que l'idée a exercé une véritable influence sur le déroulement du raisonnement.

Plusieurs types de philosophèmes sont présentés, un philosophème abouti contient des référents, des idées, et un concept final ; un philosophème assimilatif apparaît à la suite

d'un déséquilibre, par exemple par une intervention de l'enseignant ; un philosophème cumulatif est une accumulation d'idées sans aboutir à un concept, et un philosophème enchâssé combine plusieurs philosophèmes. Cette analyse permettrait d'observer jusqu'où sont allés les apprenants dans le raisonnement collectif.

Pour aller plus loin dans l'analyse de la pensée philosophique des étudiants, on peut aussi avoir recours à la classification des différents modes de pensée et les perspectives épistémologiques qui y sont liées (Daniel, 2015 : 342), les différents modes de pensée étant : logique, créatif, responsable, et métacognitif. Les six perspectives épistémologiques sont les suivantes : l'égoцентризм, le post-égoцентризм, le pré-relativisme, le relativisme, le post-relativisme, et l'intersubjectivité. Cette sémantique est extrêmement intéressante pour mesurer le niveau de développement de la pensée, et pour constater à quel point l'apprenant est capable de décentration, d'acquérir un véritable mode de pensée « de groupe », ou s'il reste centré sur ses réflexions personnelles.

Il conviendra d'analyser au regard de ce modèle de processus développemental, le degré d'aboutissement de la réflexion des apprenants de l'EOI, pour évaluer si la réflexion philosophique en classe a également eu d'autres vertus que le développement de la parole.

Partie 3

-

Analyse des données et conception du dispositif

Chapitre 7. Présentation de l'appareil didactique

Les dix séances réservées à la mise en place des ateliers ont suivi une logique didactique inspirée des théories que nous venons de développer. Pour mener à bien la mission principale, il a fallu conjuguer les différents modèles existants, s'adapter au terrain c'est-à-dire à l'institution, et aux apprenants, et aussi, improviser. Pour présenter l'appareil didactique, on peut partir des spécificités du public pour aller vers les choix didactiques, avant de développer plus en détail l'introduction de la philosophie dans un cours de FLE.

1. L'adaptation dynamique au terrain d'étude

Etant donné que les ateliers ont été créés sur mesure en fonction des besoins des apprenants, nous allons partir de leurs spécificités.

1.1. La mise en place des ateliers

Deux groupes de travail ont été formés : un groupe « B2 » rassemblant des élèves de niveau B2.1 et des élèves de B2.2, et un autre groupe « C1 » a été créé, rassemblant des élèves de niveau C1.1 et des élèves de C1.2. Le groupe formé par les B2 était composé au départ d'une dizaine d'apprenants, et le groupe des C1 était plus réduit, entre 3 et 4 apprenants. Le nombre de participants a en effet eu un impact sur l'alternance des tours de parole, le plus petit groupe permettant une participation active de chacun.

Les ateliers ont eu lieu en dehors des heures et des salles de classe habituellement utilisées par les apprenants, deux heures par semaines ont été choisies par les enseignantes, avec l'aval des apprenants, en fonction de leurs disponibilités. L'agencement des salles n'a pas pu être modifié outre mesure en raison des précautions sanitaires, les apprenants se sont simplement rapprochés autant que possible pour les travaux en groupes.

Le dialogue a été installé dans un premier temps à travers les « débats » organisés lors des premières heures dédiées aux ateliers, ce qui a permis aux élèves d'avoir un aperçu d'échanges problématiques, avec la présence de malentendus ou de divergences, absents des manuels scolaires dont ils ont l'habitude, et qui pourtant sont un exercice inévitable à la prise de parole spontanée. Pour autant, il n'y a eu aucun conflit lors des ateliers.

Il est recommandé, en contexte scolaire, de converser avec des locuteurs natifs, ce qui manquait aux apprenants, qui ont tous vu comme une opportunité et une chance de pouvoir échanger avec une personne experte de la langue cible.

En suivant certains critères de définition des ateliers de conversation, j'ai eu pour objectif d'installer les conditions idéales à une ambiance de travail détendue, en rappelant aux apprenants qu'ils étaient hors champ de la classe, que leurs enseignantes n'étaient pas là pour les évaluer, et qu'il n'y avait pas de raison de craindre de parler, parce que l'objectif était « seulement » de pratiquer la langue.

J'ai préféré ne pas mettre en place des ateliers très contraignants sur la forme et sur le fond au début, parce qu'il fallait apprendre à connaître les élèves, et leurs habitudes, pour ne pas les brusquer ou les répugner de la matière. Ma crainte était de les voir tous disparaître avant d'avoir pu recueillir des données.

Ainsi, la théorie propre aux ateliers de conversation recommande de ne pas s'astreindre à coller au thème envisagé, et de se laisser porter par les échanges et les sujets qui intéressent les participants, ce que je n'avais pas pour ambition de faire, mais les premiers instants ont nécessairement suivi cette méthode ; me positionnant en observatrice, devant les échanges des apprenants, leur gestion des tours de parole, leur participation, leurs échanges entre eux, et leurs attentes.

Ce public d'apprenant est très habitué à une certaine forme d'autorité, de contrainte presque, avec une figure enseignante forte, qui dirige le cours et les interventions, après désignation nominative. Je pense avoir assez bien réussi à mettre les apprenants à l'aise, car au fil des ateliers, ils ont abandonné certaines de leurs habitudes les plus ancrées, en allant jusqu'à lancer des débats eux-mêmes. Tous les apprenants qui sont venus aux ateliers sont venus sur la base du volontariat, leur présence n'a jamais été obligatoire, seulement conseillée de façon suivie sur trois séances lors des enregistrements.

Les groupes formés avaient des niveaux plus ou moins homogènes, les C1 avaient quasiment tous le même niveau, alors que les B2 avaient des différences de niveaux plus marquées.

La durée des ateliers était officiellement d'une heure, mais si les apprenants ou moi-même n'avions pas de cours juste après, il était fréquent que la discussion continue en dehors de la tranche horaire.

Pour que les apprenants soient le plus possible à l'aise lors des échanges, je leur ai demandé de constituer de petits groupes après avoir lancé le thème et les explications en groupe classe, pour leur permettre de réfléchir à plusieurs, et de s'entre-aider. Le but était de permettre aux apprenants d'évoluer dans l'ambiance de travail la plus agréable possible.

La formation de petits groupes permet aussi aux plus timides de prendre la parole déjà auprès de leurs pairs, et ensuite, il est également plus facile pour l'enseignant de repérer, au sein du groupe, qui n'a pas encore pris la parole. Enfin, la parole peut être mise en commun à nouveau.

Quant à ma posture lors des ateliers, j'ai choisi de ne pas être assise, mais d'adopter une posture dynamique, en étant debout, et en circulant entre les élèves. De plus, je voulais installer une relation de proximité. Et circuler ainsi entre les groupes a permis aux apprenants de m'interpeller et de me demander de l'aide sans avoir à le demander à voix trop haute, sachant que ça pourrait représenter un désavantage pour les plus timides, qui pourraient choisir de ne pas demander de l'aide.

1.2. Les échanges entre les apprenants : la formation de groupes de travail et leurs relations

Si l'on considère effectivement que l'autonomie est un travail en coopération, le travail en groupes va accélérer l'autonomisation des apprenants. Ils vont avoir l'occasion de prendre en charge leur propre évolution, et de s'autodiscipliner en essayant d'avancer au même rythme que les autres groupes par exemple.

Dans leurs rapports au sein des groupes, et de la classe en général, les apprenants ont fait preuve d'une très grande intelligence émotionnelle. Cette notion récemment intégrée dans le domaine de la didactique des langues, est assez simple à observer. En effet, ils ont eu des rapports courtois, ils se sont écoutés, et témoigné beaucoup de respect.

En matière de bienveillance, la théorie regorge de conseils pour les interactions avec des enfants, or j'ai eu affaire à des adultes, ce qui implique qu'il n'est plus question de les « éduquer » à une communication non violente en classe par exemple. Si un tel comportement avait lieu, une explication et une mise au point comme on ferait auprès d'enfants pourrait au contraire renforcer l'agressivité de l'adulte violent.

Les seuls actes de parole qui ont pu être vécus difficilement lors d'interactions ont été des tours de parole coupés. Cela a été un enjeu d'expliquer que ce comportement était problématique, à des adultes qui ont déjà des habitudes de langage et d'interaction. Dans ce type de situation, j'ai simplement expliqué la notion de tour de parole et ainsi recadré l'interaction au sein d'un ensemble normé, en essayant de ne pas atteindre la face des apprenants.

La création de groupes issus de classes différentes n'est pas un acte anodin. En effet, j'ai remarqué quelques attitudes non qualifiables d'hostiles, mais moins empreintes de patience lorsque les groupes en présence comportaient des « éléments étrangers ». L'échange qui en résultait était plus difficile, mais je pense que cela tenait plus aux habitudes de travail qui s'en trouvaient perturbées, les apprenants étant habitués à échanger « entre eux », au sein d'un groupe formé, et de confiance. Mais après quelques dizaines de minutes, l'atmosphère redevenait apaisée. Il m'a semblé très important de ne surtout pas montrer que j'avais remarqué la gêne, pour ne pas mettre à mal un apprenant qui vient de façon occasionnelle, et aussi pour montrer au reste du groupe qu'il faut rester solidaires. Les relations des apprenants entre eux étaient extrêmement bonnes, chacun témoignant un grand respect aux autres. Cet aspect a été particulièrement appréciable, les conditions étant réunies pour avancer vers un objectif didactique commun, sans devoir faire entrer en scène une quelconque notion d'autorité.

1.3. La culture éducative des apprenants et leur représentation de la langue cible

La culture éducative des apprenants de l'EOI a été particulière à aborder, étant donné que c'était la première fois que j'allais enseigner à l'étranger, et je n'avais pas réalisé qu'il pouvait être nouveau d'argumenter en classe, ou de donner ses opinions personnelles à propos d'un sujet. Très régulièrement, les apprenants me rappelaient que l'exercice demandé était « déjà difficile en espagnol ». Il a fallu user de stratégies pour les mettre en confiance et ne pas leur donner le sentiment que la tâche était trop difficile pour leur niveau. L'autonomie dépend également de la culture d'apprentissage des apprenants ainsi que de la personnalité de chacun, du rapport de chacun à l'autonomie et à la dépendance. Nous développerons ce point plus loin.

La représentation que se font les apprenants de la langue cible joue un rôle crucial dans leur motivation à l'apprendre. Après avoir réalisé une enquête à propos des représentations des apprenants envers le français et les Français, il en est ressorti que majoritairement, la langue française était vue très positivement, mais difficile.

Les apprenants avaient tous pour ambition de réussir leur année, mais quasiment aucun n'avait d'obligation dans la réussite, sur le plan professionnel ou dans une perspective d'intégration dans une population francophone. Leurs traits identitaires jouissaient d'une certaine harmonie : des adultes désireux d'apprendre et de pratiquer la langue, empreints d'une motivation intrinsèque, et existentielle, car liée aux

représentations sociales qu'ils ont de la culture française, et à leur désir d'enrichir leur vécu en intégrant des influences de différentes cultures étrangères.

Il est important de déconstruire les préjugés potentiels que les apprenants peuvent nourrir à l'égard d'une langue, ou d'une culture. Si les apprenants sont convaincus que la langue cible est difficile, ils vont peut-être estimer qu'ils ne pourront jamais progresser au-delà d'un certain stade. Or, il est du ressort de l'enseignant de les convaincre du contraire, en adaptant les activités à leurs niveaux et à leurs inquiétudes.

Tous les apprenants étant issus de la même culture, il a été plus facile de s'adapter à eux que s'ils avaient été issus de plusieurs communautés différentes. J'ai adapté mon attitude à ces groupes en prenant en compte un seul et même ensemble de données culturelles. Par exemple, entre autres, je ne me suis à aucun moment formalisée d'être tutoyée, et d'ailleurs, je compte garder cette habitude dans ma pratique professionnelle. J'estime que pour avoir une relation d'égal, même au sein d'une relation didactique, il est important de se désigner de la même manière, par exemple à l'aide du tutoiement, avec l'utilisation des prénoms. Ainsi, la relation hiérarchique est plus lissée, ce qui ne peut que mettre à l'aise l'apprenant. De plus, j'étais plus jeune que mes apprenants, et j'aurais trouvé inconvenant de me faire vouvoyer par des adultes au sein d'une relation de confiance. J'ai laissé les apprenants libres de choisir comment s'adresser à moi, mais il faut noter qu'aucun n'a choisi de me vouvoyer.

1.4. L'autonomie des élèves

Pour connaître l'étendue de la confiance en soi des apprenants et de leur sentiment de légitimité à exprimer leurs opinions personnelles et/ou philosophiques, j'ai distribué un questionnaire au tout début des ateliers. Comme dit précédemment, l'autonomisation des élèves dans leur apprentissage a été rendu possible avec la mise en place de différents groupes de travail. Les apprenants ont témoigné d'une grande palette de stratégies d'apprentissage, premièrement en participant aux ateliers, non obligatoires, qui résulte de la mise en place d'une stratégie cognitive, par l'action volontaire de pratiquer la langue dès que l'occasion s'est présentée à eux.

Ils ont également mis en place des stratégies métacognitives, en étudiant par eux-mêmes des points du cours qui n'allaient pas être approfondis par manque de temps, comme le visionnage complet d'une conférence sur un point philosophique par exemple,

ou en s'exposant à la langue française le plus possible, comme ils l'ont fait en venant me parler à l'école en dehors des heures de cours, pendant les intercourts, et même dans la rue.

Également, ils ont fait preuve de beaucoup d'actes d'autocorrection et d'autorégulation, devant mon attitude les invitant à se reprendre eux-mêmes. En effet, corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication est preuve d'une grande maîtrise d'autogestion de son apprentissage. Ils avaient à cœur non pas seulement de se corriger, mais de comprendre la source du problème. Ils ont également utilisé des stratégies socio-affectives pour remédier à leurs lacunes, en me demandant des clarifications, ou directement entre eux. Ils se sont beaucoup encouragés entre eux, se félicitant et se motivant les uns les autres à prendre des risques et à aller au bout de leur raisonnement. Les apprenants avaient l'habitude d'utiliser des stratégies compensatoires, en empruntant du vocabulaire à leur langue première, ou en sollicitant directement mon aide, mais également, et c'est le plus important, ils prenaient quasiment systématiquement des notes sans que j'aie besoin de leur dire, pour fixer leurs apprentissages. J'ai pris l'habitude d'écrire au tableau tous les mots ayant posé problème pendant la séance, de sorte qu'ils puissent prendre note à la fin du cours sans être coupés pendant leurs productions.

Les jugements que l'apprenant porte sur sa capacité d'apprentissage va avoir beaucoup plus de conséquences que la métacognition, car cette dernière ne mène pas forcément à l'action (Wenden : 1987, cité par Cyr, 1996 : 132). En effet, l'attitude prédispose à l'action ou l'inhibe. Les questionnaires distribués ont également eu pour objectif de mesurer la confiance en eux des apprenants ; et de prévenir d'éventuelles ingérences de ces croyances dans l'apprentissage des apprenants.

1.5. Les stratégies d'enseignement

Ainsi, pour pallier aux différentes craintes des apprenants, je les ai beaucoup rassuré sur leur niveau, leurs connaissances de la langue française, et leurs capacités, en leur rappelant que s'ils étaient capables de se faire comprendre et d'échanger avec un locuteur natif, dans des situations de communication de la vie réelle, comme les échanges que nous avons en dehors des cours, ils étaient tout à fait capables de mettre en œuvre ce qu'ils ont acquis, en prenant en charge leur apprentissage dans la réalisation de leurs besoins.

Lorsqu'un apprenant commet une erreur à l'oral, elle est mise à nu, ses pairs en sont témoins, il a donc fallu valoriser l'erreur, la sortir de sa culpabilité légendaire, et expliquer à chaque fois que nécessaire, qu'il s'agissait d'un moyen pour progresser. En effet, j'ai le souvenir d'une apprenante vraiment motivée à progresser, mais qui était terrorisée à l'idée de se tromper à l'oral, elle jugeait son niveau inférieur aux autres, et pourtant, elle faisait l'effort, la démarche de venir à tous les ateliers. Elle connaissait son besoin, mais craignait de perdre la face. Il a fallu adapter le cours en fonction des apprenants, au cas par cas. Chacun n'a pas une confiance innée en lui-même, mais ce n'est pas immuable, surtout avec un peu d'aide. Pour y remédier, j'ai utilisé des stratégies visant à valoriser l'erreur, rappelant qu'elle représentait une possibilité de progresser, et que plus on se trompait, plus on recevait de « feed-back », et plus on avait la possibilité de déconstruire nos erreurs, de les comprendre. Dans l'exemple suivant, j'ai voulu valoriser l'emploi d'une formule correctement utilisée, en ne rebondissant pas sur l'erreur de verbe, déjà corrigée (S2, B2, 14 :38)⁹ :

A : « S'ils réussissaient leurs problèmes

E : Résolvaient

A : S'ils résolvaient leurs problèmes, ça améliorerait leurs conditions de vie

E : Donc là, c'est très bien, elle a utilisé l'hypothèse sur le présent (au groupe classe).

Pour libérer la parole des apprenants et les pousser à s'exprimer quel que soit leur niveau, j'ai commencé par installer un climat de confiance avec les apprenants, en les rassurant sur leurs capacités, mais également sur le thème, et j'ai veillé à faire preuve de bienveillance, leur rappelant que je n'étais pas là pour les juger, mais au contraire, pour les aider, et surtout, pour parler. J'ai utilisé l'humour pour arriver à un rapport d'égalité, pour favoriser la proximité avec les apprenants, je leur ai montré que je ne me prenais pas au sérieux, et qu'il n'y avait pas de rapport hiérarchique stricto sensu.

J'ai laissé la parole aux apprenants, en me retirant le plus possible lors de leurs échanges en classe, au moment du débat. Je voyais comme une opportunité cette parole libérée, et je suis intervenue sur demande ou pour remplir un besoin immédiat lors de l'expression orale. J'ai veillé à ne pas couper les apprenants dans leur production orale, pour laisser place à toute l'expansion de leur pensée.

⁹ Voir les conventions de transcription Annexe 13 p.100

Pour maintenir une distribution équitable de la parole, j'ai divisé les apprenants en petits groupes, créés à partir de leurs affinités, et j'ai procédé toujours de la même manière : repérer qui n'a pas suffisamment pris la parole, guetter les expressions faciales lors des prises de parole des camarades, et demander son opinion à l'apprenant quand je reconnaissais une mimique de prise de position. Il est plus facile de repérer dans un groupe de 4 qui n'est pas encore intervenu, plutôt que noyé dans un groupe classe de 20 personnes.

Lorsqu'un apprenant s'auto-corrigeait, je l'interrogeais sur la démarche utilisée pour résoudre son problème, en le faisant verbaliser sur ses stratégies de façon immédiate, pour le faire penser à l'oral, et ainsi fixer cette démarche, pour lui et les autres. J'ai continuellement félicité les apprenants qui prenaient l'initiative de répondre, quelle que soit la réponse. Aussi, j'ai insisté sur le fait que les réponses à donner lors des ateliers n'attendaient rien de précis, que leur pensée et leur parole étaient légitimes. Pour cela je leur ai précisé qu'il y avait plusieurs réponses correctes, pour ne pas les confronter à nouveau au système binaire auquel ils sont habitués en classe.

J'ai essayé de transmettre aux apprenants que l'erreur est un levier d'apprentissage, ainsi par exemple, lors des examens oraux blancs hebdomadaires, j'ai pris soin de noter toutes les erreurs des apprenants, et à la fin de leurs productions, je les ai reprises individuellement en leur demandant de se corriger eux-mêmes. J'ai insisté sur les plus récurrentes pour leur permettre de les comprendre, et de les éradiquer. Les moments d'évaluation ont réellement été utilisés -et reçus- comme un moyen de progresser, pour réduire l'écart entre ce qui est produit et ce qu'il faudrait produire.

Selon C. Sannier-Bérusseau, l'enseignant doit repérer dans le discours des élèves leurs conceptions, et comprendre leurs raisonnements, pour essayer d'avoir accès également « à ce qui est moins acquis et pouvoir ajuster l'enseignement » (2019 : 49). C'est ce que j'ai tenté de faire en essayant de décoder les signes non verbaux et paraverbaux des apprenants, pour tenter de les comprendre, pour les aider au mieux.

J'ai voulu faire preuve d'une autorité bienveillante, également à partir de leur culture, en leur aménageant des passerelles singulières et individualisées vers les éléments culturels qu'ils doivent « connaître et comprendre pour être autonomes » (Roelens, 2019 : 17). Le poids de la culture est incontournable dans l'apprentissage des langues. Il est nécessaire à mon sens de s'immerger dans la culture des apprenants si on veut les comprendre et éviter les malentendus.

Ainsi, pour ne pas brusquer les apprenants, je suis partie de questions générales, pour aller vers le personnel, seulement si les apprenants l'exprimaient d'eux-mêmes. Je n'ai pas suivi la théorie des ateliers de conversations, qui préconisent l'inverse. Je pense que ce serait prendre un risque pour la face des apprenants, ainsi que pour celle de l'enseignant, qui pourrait être perçu comme une personne peu scrupuleuse ou indiscrète.

En général les apprenants n'avaient pas de difficulté à parler d'eux-mêmes et à poser des questions personnelles à leur enseignante, mais il m'a semblé bon de rappeler qu'ils avaient tout à fait le droit de dire des choses qui ne reflétaient pas exactement leur réalité, qu'ils avaient le droit non pas de ne pas répondre, le but étant de parler, mais de répondre de la façon la plus appropriée à ce qu'ils avaient envie ou non d'exposer à la face publique. Car qu'on le taise ou non, il est vrai qu'un apprenant se sent en position hiérarchiquement inférieure face à son enseignant, et il peut tout à fait se sentir obligé de répondre à une question qui le dérange. J'ai absolument voulu éviter de projeter les apprenants dans ce type de situations.

Les lectures concernant le rapport de l'enseignant à l'erreur, et ses réactions de « colère » ou de « déception » face à l'erreur de l'apprenant, m'ont franchement déroutée (Charmeux, 2012). Cette militante pédagogique précise que chaque fois que l'enseignant exprime un sentiment hostile face à l'erreur, il interdit toute prise en compte positive de cette erreur, il ajoute à la déception personnelle de l'apprenant, la culpabilité d'avoir déçu l'enseignant. Ma chance à ce niveau là réside certainement dans le fait que je débute, je n'ai pas d'a priori sur l'erreur, au contraire, je me situe facilement à la place de l'élève, étant donné que j'ai une plus longue expérience en la matière, que du côté de celui qui corrige et guide.

L'introduction d'une nouvelle matière auprès des apprenants a impliqué une négociation entre objectifs, compétences, et impératifs pédagogiques.

2. L'adaptation de la discipline philosophique aux exigences du cours de FLE

2.1. Le développement de l'oral lors des ateliers

Le but premier visé ici est de vaincre le stress de l'expression orale grâce à un espace protégé non évaluatif.

Pour arriver à un stade proche du *flow*, celui de concentration maximale décrit par Webster, Trevino et Ryan (1993) il faudrait créer des activités qui présentent un équilibre

entre défi et compétence, qui suscitent pleine concentration et attention, un intérêt intrinsèque pour la tâche, et qui permettent un contrôle direct sur son déroulement et ses résultats.

Si l'on reprend l'exigence d'équilibre entre défi et compétence, pour engendrer la focalisation de l'attention, les tâches doivent poser un défi légèrement au-dessus du niveau de compétences actuel des apprenants. C'est par exemple ce que j'ai tenté de faire lors du premier atelier, en confrontant les apprenants à une vidéo sans dialogue, leur demandant de dire quelles questions existentielles pouvaient être soulevées selon eux. La pleine concentration vient alors d'un effet de surprise, et l'intérêt intrinsèque est palpable en classe¹⁰. Quant au contrôle direct sur son déroulement et ses résultats, il a été rendu possible lors des ateliers enregistrés, avec la distribution d'un questionnaire évaluatif auprès des apprenants, en fin de séance.

Si on suit ce qui est attendu par le CECR pour les niveaux B2 et C1, pour l'expression orale en continu, et la participation à une conversation, un niveau B2 doit pouvoir s'exprimer en continu de façon claire et détaillée, développer un point de vue, et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. Un niveau C1 doit être quant à lui capable de présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, et doit pouvoir communiquer spontanément sans sembler chercher ses mots, et exprimer ses opinions avec précision, en liant ses interventions à celles de ses interlocuteurs. Un niveau B2 doit pouvoir communiquer avec un locuteur natif, présenter et défendre ses opinions. Pour articuler ces objectifs aux impératifs de l'institution, il a fallu déconstruire ces compétences en connaissances et savoir-faire décomposables, à travers des activités qui placent l'oral au cœur de la pédagogie. Le portefeuille européen des langues est orienté vers une approche auto-évaluative et stratégique, qui amène à une réflexion sur l'apprentissage des langues par l'apprenant lui-même.

Le but des ateliers a été d'engager un dialogue ouvert avec les apprenants, leur proposer des situations réelles permettant de développer l'attention, et de confirmer leur engagement dans la démarche par une rétroaction sur leur pratique (à travers les questionnaires).

¹⁰ Voir l'exemple ci-après de l'atelier du 04.05.2021

Les temps de production orale des apprenants le jour de l'examen étant de 4 et 5 minutes, j'ai choisi de les laisser parler le plus longtemps possible sans les couper, le but était de permettre la fluidité, de libérer la parole¹¹.

Pour aller vers cet objectif, je n'ai pas repris les apprenants sur leur accent, je leur ai expliqué que les variations étaient normales, et après un travail d'écoute active à propos de différents accents de la francophonie (recueillis auprès d'amis et connaissances personnelles), ils ont compris que l'accentuation n'empêchait pas la compréhension, et qu'une prononciation convenable ou intelligible -c'est-à-dire la capacité à maîtriser l'usage des sons du français (éléments segmentaux) et sa dimension prosodique (accentuation, rythme, intonation)- constituaient la condition d'une bonne communication orale (Ravazzolo et al., 2015 :15). Pour les rassurer, je leur ai donné un cours uniquement dédié à la correction phonétique, avec des fiches réalisées spécifiquement pour un public hispanophone, individualisée pour chaque élève, en fonction des erreurs les plus notables, réalisées pendant les examens oraux blancs.

En suivant les conseils de N. Bineau, qui estime que les questions fermées mettent les apprenants en confiance, et que les questions ouvertes les déstabilisent (2015 : 19), j'ai commencé mes ateliers par des questions fermées, générales, pour aller vers le particulier, vers les questions ouvertes, et individuelles. Par exemple, lors de la séance 1 de l'atelier 4 portant sur le bonheur, j'ai commencé avec un brainstorming, à partir d'une photo, les apprenants devaient trouver à quoi ça référait, pour trouver le thème du cours, avant de lister tous ensemble des synonymes, puis de lire à haute voix, décortiquer la pensée des auteurs, en écrire un petit résumé, et enfin, ils devaient donner leur avis. Tout ce passage permet à la pensée de s'appuyer sur du concret, de se développer pendant le cours, et d'asseoir les positions intellectuelles des apprenants. De même, cette organisation témoigne d'une progression spiralaire, qui permet à l'élève de travailler des notions et des compétences par étapes, et appréhende à chaque étape les notions en fonction de son niveau de compréhension.

J'ai laissé un temps de réflexion aux apprenants, sous forme de notes au brouillon, avant de leur laisser la parole (Castincaud, 2019 : 28). Cela pour leur permettre aux d'organiser leurs idées et d'avoir un temps de réflexion personnelle pour donner une réponse plus aboutie, par exemple lors de la séance 2 de l'Atelier 4 (voir Annexe 4 p.22)

¹¹ Voir l'exemple ci-après de l'atelier C1 du 20.04.2021.

quand ils ont eu le temps de réfléchir en groupes et de noter leurs idées, avant de les mettre en commun par le débat.

Pour Castincaud (2019), il s'agit d'une pratique d'oral pour apprendre à écrire, mais je ne pense pas que cette considération soit antinomique avec l'objectif poursuivi lors des AIP, étant donné que je l'ai utilisée à d'autres fins. Et pour suivre la méthode qu'elle propose, j'ai également utilisé la lecture à haute voix, par exemple en leur faisant lire des textes philosophiques (voir Annexe 2 p.11), et enfin, ils ont également pratiqué l'exposé, non pas lors des ateliers, mais lors des examens oraux blancs.

Pour respecter une certaine égalité de l'espace de parole des apprenants, je les ai tous invités à répondre à toutes les questions posées, pour les habituer à formuler des réponses complètes, avec à chaque fois la reprise de l'énoncé de la question dans la réponse, et pas seulement la réponse, qui ne témoigne d'aucune construction syntaxique. Ainsi, les apprenants maîtrisant moins la langue cible, ont eu l'occasion de formuler le même type de réponses que les élèves les plus avancés.

L'enseignant doit réussir à trouver le mot juste pour chaque apprenant, le mot qui « permet d'aider à comprendre, et à faire d'une information une ressource pour l'autonomie future, une connaissance » (Roelens, 2019 :17). On peut citer cet exemple (S2, C1,11 :59) :

A1 : « Je ne peux pas juger ma vie parce que je/

A2 : /il n'y a pas la distance

E : Et comment on appelle cette distance ?

A1 : Pardon ?

E : Prendre du recul » (écriture au tableau)

La prise de parole de l'élève implique le retrait de la parole de l'enseignant. Le rôle d'aidant empathique du professeur sera de relever les ajustements à faire, de nourrir le cours et de mettre en avant le positif qui ressort de la prise de parole. On peut donner cette intervention en exemple, envers un apprenant qui défend le même avis que le groupe adverse, lors du débat (S2, B2, 51 :00) :

E : « C'est bien, tu as fait une réaction spontanée, mais c'est pas grave, on continue ».

Travailler l'oral, veut aussi dire travailler les différentes formes de mémoires : visuelle, auditive, kinesthésique. J'ai voulu stimuler les différentes formes de mémoires, qui sont différentes formes d'apprentissage, en variant mes méthodes de travail et mes

supports. Par exemple, en utilisant un support vidéo (voir Annexe 3 p.17), ou seulement écrit (voir Annexe 1 p.6) ou encore avec des photos (voir Annexe 1 p.7). Les apprenants recourent à différents systèmes sémiotiques : langue, gestes, mimiques et postures, qui sont autant de ressources interactionnelles : ils les adaptent à leurs besoins communicatifs, pour interpréter et se faire comprendre (Traverso, 2016 : 35).

Au niveau des modalités de la prise de parole lors des ateliers, elle a suivi une certaine systématique au niveau de la répartition de la parole. Les apprenants n'ont pas levé la main pour participer, je les laissais s'exprimer et je désignais seulement les apprenants quand ils ne procédaient pas à une gestion autonome des tours de parole.

Les continueurs et les énoncés collaboratifs ont été largement utilisés lors des ateliers. On peut relever cet exemple d'énoncé collaboratif (S2 B2 ; 1 :07 :44) :

A2 : « Réussir ma vie serait bien me connaître moi-même, dépasser mes peurs et mes limites/
A5 : /mais ! si tu dépasses tes limites, tu en auras de nouvelles chaque jour. »

Il y a aussi eu de nombreuses réparations, par le locuteur ou par un auditeur, on peut noter l'exemple suivant, ou la réparation vient du locuteur lui-même (S2 C1,16 :13) :

A1 : « Quand je vois, quand je regarde la télé et que (...) »

Les auto-réparations peuvent aussi avoir pour but d'atténuer des propos, se montrer poli. A mon sens, elles sont un indice d'aisance et de maîtrise.

Les réparations peuvent venir d'un autre apprenant (S2 B2, 54 :56) :

A5 : « Il est impossible de penser toujours dans le futur/
A6 : /l'avenir ! »

Pour favoriser l'oral participatif entre pairs, et pour habituer les apprenants à cet exercice, des débats ont été mis en place dans un premier temps, sur demande spécifique des enseignantes, avec des thèmes à questions socialement vives, comme préconisé par Andriot, 2019 : 45), comme par exemple « la consommation de viande liée à l'avenir de la planète ». La méthodologie part d'une question binaire, chaque apprenant devant défendre une opinion qui n'est pas forcément la sienne. Pour cela la classe a été divisée en deux, et chaque groupe d'apprenants devait défendre une opinion qui ne reflétait pas forcément la réalité. D'un côté un groupe a défendu l'idée suivante « il faut absolument devenir végéta(r-l)ien », en développant les impacts de l'élevage sur le réchauffement climatique et les gaz à effet de serre, la pollution des sols etc. ; et d'un autre côté, « la liberté individuelle passe avant tout, la consommation de viande n'a pas d'impact négatif sur l'environnement

». Les apprenants ont été tentés de donner leur propre opinion, ce qu'ils ont pu faire en dernière partie d'atelier, mais il a été intéressant de leur faire trouver des arguments contraires à leur pensée, cela pour développer leur esprit critique.

2.2. La méthodologie des ateliers

Il est conseillé de préparer son atelier, en rédigeant un plan avec des questions. Au départ, pour me familiariser avec les groupes, c'est effectivement la méthode que j'ai suivie, en préparant de façon plus ou moins précise les contenus et les questions en fonction des groupes : les séances destinées aux B2 étaient beaucoup plus guidées, pour répondre aux besoins des apprenants, moins autonomes que les C1 (voir Annexe 3 p.17). Pour obtenir une meilleure participation avec les B2, il est préférable de constituer des groupes pour rechercher des arguments en amont, plutôt que de laisser la parole libre.

Ensuite, il a fallu créer de véritables séquences, avec des supports, un thème, des questions, une « fiche apprenant », une « fiche enseignant ». Il a donc fallu utiliser ces préconisations théoriques en les ajoutant aux exigences d'un cours de langue avec des déclencheurs de discussion, les supports visuels.

J'ai voulu confronter les apprenants à des situations-problèmes aux solutions plurielles, et appréhendées en petits groupes solidaires, pour partager les difficultés, par exemple lors du deuxième atelier qui comportait des citations de philosophes, les élèves pouvaient réfléchir entre eux au sens des phrases.

Avant de commencer les ateliers, je ne savais pas combien de séquences j'allais pouvoir construire, puisque je ne savais pas encore estimer le temps nécessaire à la réalisation des tâches de chaque groupe. En tout il y a eu cinq séquences différentes, dont trois ont nécessité deux séances (Ateliers 1, 2, 3), une séquence a nécessité trois séances (Atelier 4), et la dernière séquence a nécessité une séance (Atelier 5).

A. Thiry (2012 : 34), psychologue, enseignant certifié en progression neurolinguistique (désormais PNL), spécialisé dans les stratégies d'apprentissage, estime qu'il y a une confusion entre la réflexion et la compréhension. La compréhension sert à appréhender le sens de ce qu'a expliqué l'enseignant, alors que la réflexion permet de faire des liens avec des connaissances préalables, déjà comprises.

Il expose trois types de problèmes de compréhension auxquels est confronté l'enseignant :

- la capacité de l'apprenant à visualiser concrètement (signifié) le sens de ce qui est dit (signifiant), que l'on peut résoudre grâce à la conceptualisation,

-le manque de bases nécessaires pour aborder une nouvelle notion, que l'on peut résoudre en donnant des supports et des notions qui serviront de base à la réflexion,

-la compétence de lier les idées entre elles, saisir une argumentation, que l'on peut travailler en invitant les apprenants à donner leurs opinions en argumentant.

Dans l'intégralité des séances j'ai utilisé ce fil conducteur, pour aboutir effectivement à une réflexion collective en actes.

2.3. La réflexion philosophique des apprenants

Il est conseillé de choisir les thèmes à aborder en tenant compte des apprenants, de se mettre à leur place et de ne pas les mettre mal à l'aise avec des habitudes culturelles qui sont propres à l'enseignant. Il est peut-être opportun de préciser à ce stade qu'il a fallu faire accepter aux élèves de l'EOI l'idée d'aborder la philosophie en classe : en effet, je n'avais aucune idée que ce n'était pas une habitude scolaire en Espagne.

L'enseignant doit stimuler les apprenants, au risque dans le cas contraire de faire stagner leur pensée réflexive, c'est cette nécessaire stimulation qui a exigé la présence d'un réel support pédagogique lors des ateliers.

Les thèmes abordés ont été multiples, et se sont souvent entrecroisés. Les thèmes spécifiquement développés lors des ateliers ont été les suivants : l'amour chez les philosophes, le bonheur, la liberté, le bien/le mal. Pour chaque atelier, deux versions ont été préparées : une version pour un public B2 et une version pour un public C1.

Concernant le débat en classe, A-L. Biales, précise que l'enseignant définit les compétences qu'il veut développer chez les apprenants, et définit également sa place, son degré d'implication, et d'intervention (2019 : 33). Cette méthodologie de travail est intéressante mais ne semble pas prendre en compte le degré d'incertitude lié aux ateliers. En effet, tout le déroulé d'un atelier dépend totalement de la réaction du groupe. On a beau prévoir, il faut adapter sur le moment, on le voit dans l'exemple ci-après (atelier du 20.04.2021), quand la parole s'emballe et il n'est pas possible temporellement de faire toutes les activités.

Pour mettre en place un tel atelier, il est préconisé de commencer par conceptualiser une notion c'est-à-dire de définir les termes utilisés. Parfois c'est essentiel, parfois ça ne

l'est pas. Par exemple, sur demande d'une enseignante de C1, un atelier a eu lieu lors de son cours, le 20.04.2021, avec le groupe classe (C1.1), pour permettre à tous de découvrir les AIP. Les apprenants ont reçu le support, des citations de philosophes, à partir desquels ils devaient trouver un argument en faveur et un contre-argument, d'abord en petits groupes, avant de mettre en commun, pour débattre. Ils ont tellement discuté en groupe en français, qu'ils n'ont pas eu le temps de débattre : cela a été fait lors d'un nouvel AIP en classe du 27.04.2021. La réaction très favorable des apprenants dans cet exemple montre que lorsque ces derniers sont très motivés à échanger, il n'est pas nécessaire de les couper dans leur élan pour terminer le cours.

Ce même atelier a été réalisé avec un autre groupe de C1 le mercredi 21.04.2021 (C1.2), sa réalisation a été totalement différente, il leur a semblé essentiel de s'entendre d'abord sur la définition des termes, avant de se lancer dans les arguments, ce que n'ont pas du tout fait les apprenants du groupe précédent. On voit bien ici que l'exercice philosophique est en train de forger une nouvelle façon de penser et de réfléchir des élèves. Ce jour-là seulement trois apprenantes étaient présentes, le groupe très réduit a permis une discussion libre, sans former de groupe, elles ont commencé leur réflexion à voix haute en français, et ont commencé à débattre entre elles et avec mon appui quand c'était nécessaire.

La conceptualisation a donc été un passage plus ou moins obligé selon les groupes, quand les apprenants n'en manifestaient pas le besoin, je les laisser parler, puisque tel était le but. J'ai aidé à la conceptualisation quand il y avait des incompréhensions ou que c'était une demande, car mon but premier, encore une fois, n'était pas de faire de la philosophie. La conceptualisation est la première étape avant de pouvoir douter de ce que l'on pense (problématiser), et de prendre position (argumenter).

Quand les apprenants ont pris à cœur les thèmes des ateliers, ces trois étapes sont allées très vite, l'argumentation est arrivée très rapidement, comme par exemple lors de l'atelier du 04.05.2021, avec les B2. Seulement 4 apprenants étaient présents, et la parole s'est tellement libérée que les citations d'un seul philosophe ont fait l'objet de discussions pendant toute l'heure de cours. Pour ne pas perturber la participation des élèves, j'ai laissé faire. Le rôle d'animateur peut s'effacer devant une participation active des élèves, ils pratiquent le français sans s'en rendre compte quand ils parlent d'un sujet qui les touchent : ici : le machisme de Nietzsche a fait des émules. Le thème du cours était « l'amour chez les philosophes ». De Platon à Sartre, 12 philosophes en tout sont passés en revue : des citations à propos de l'amour sont données, et les élèves doivent expliquer avec leurs mots

la signification des différentes citations, et résumer la vision de l'amour de chaque penseur. La vision de Nietzsche a déclenché tout un débat sur les violences conjugales : ce thème s'est trouvé réellement approprié par les femmes de ce groupe, et il était très intéressant de voir que les différences culturelles entre elles menaient à un discours complètement différent sur la responsabilité des différents acteurs. L'argumentation et de fait, la réflexion philosophique, ont été rendues possibles, et plus faciles, par l'intérêt intrinsèque suscité par le support.

On mesure l'importance du support, par lequel l'enseignant va fortement guider les apprenants, le but final étant l'articulation d'exemples et de définitions d'un concept. Je n'ai pas attribué de rôles aux apprenants (reformulateur, etc.), ils étaient libres de prendre la parole quand et comme ils le voulaient. Pour aider les apprenants dans leur parcours, je leur ai préparé un cours sur l'argumentation, encore une fois une version adaptée aux B2, et une version adaptée aux C1, avec des formulations plus complexes.

L'objectif est de stimuler entre les élèves un échange qui soit de nature philosophique, qui s'élabore comme une construction pyramidale, échafaudée à l'aide de critiques, car seule la critique crée un doute ou un déséquilibre cognitif suffisant pour déclencher un processus réflexif, susceptible de conduire à la clarification des propositions, et à la modification des perspectives, (Daniel, 2007 : 128), d'aboutir à un prisme plus large permettant un jugement plus objectif (Lipman, 2011 : 37).

Tout d'abord, quand l'enseignant doit prendre une part active dans les échanges, il est indiqué que celui-ci doit être en mesure de philosopher avant même de faire réfléchir les élèves (Lipman, 2011 : 75), ce qui est également l'avis de M. Tozzi, qui parle du savoir-faire de l'enseignant, un « savoir philosopher en action », nécessaire au bon déroulé des ateliers (2007 : 33).

Effectivement, étant passionnée de philosophie, j'ai eu à cœur de voir la réflexion philosophique des apprenants évoluer, mais cela n'a pas été ma priorité, puisque la philosophie était un moyen pour arriver à délier les langues. J'ai pu occasionnellement « philosopher en action » en recentrant le débat par exemple, mais il m'a plus importé d'assurer le dialogue entre les apprenants.

A la base des interactions, se trouve la construction individuelle de la pensée, que l'enseignant conforte et institutionnalise (2007 : 27). A cette action on peut ajouter l'importance d'un travail de simplification du thème, en vulgarisant si besoin des notions

parfois complexes, pour rendre le sujet le plus accessible possible. Un travail de vulgarisation a été réalisé en groupe classe, pendant la séance 1 de l'Atelier 4, portant sur le bonheur (voir Annexe 1 p.6), le but étant de résumer de façon très simple la pensée de quatre penseurs classiques, pour fixer des savoirs, aussitôt réutilisables dans l'exercice final de la séance, à savoir, comprendre à quel courant de pensée on se rattache, à partir d'une photo, d'un texte, ou d'une vidéo.

L'enseignant doit aborder ces moments de construction collective de la pensée avec une certaine éthique, par exemple en reformulant fidèlement la pensée des apprenants quand ils s'expriment, pour faire des synthèses ponctuelles, sans porter de jugement sur les arguments ou la pensée des élèves.

D'ailleurs j'ai beaucoup insisté sur le fait que leur parole et leur pensée avaient autant de poids et de légitimité que celle des philosophes étudiées, ce qui rejoint la démarche de Lipman, pour qui tous les apprenants peuvent être considérés comme des philosophants « quelle que soit la perspective épistémologique dans laquelle ils s'inscrivent », c'est-à-dire, qu'ils soient capables ou non d'intersubjectivité (Lipman, 1991, cité par Daniel, 2015 : 357).

J'ai valorisé la réflexion originale des apprenants, leur rappelant que l'avis du plus grand nombre n'était pas forcément gage de moralité. Ainsi, pour J. Lévine, il est possible d'avoir raison même si on est le seul à penser ce que l'on pense, parce qu'on a réfléchi (Calistri & al, 2007 : 43).

Chapitre 8. L'analyse des séances enregistrées

Les séances enregistrées et détaillées pour les besoins du mémoire sont les deux séances qui ont été nécessaires à la réalisation de l'Atelier 4, dont la thématique est le bonheur (voir Annexe 1 p.5 & Annexe 3 p.17).

Lors des examens de certification, il est parfois demandé aux apprenants de donner leur opinion sur des sujets à propos desquels ils n'ont pas encore eu l'occasion de réfléchir et de s'exprimer en français. La mise en place de ces ateliers va servir à leur apporter des références littéraires et philosophiques pour étayer leurs propos lors des oraux, ainsi qu'à porter un regard différent sur des situations concrètes. Le but est aussi de leur apporter du vocabulaire spécifique, et de les habituer à pratiquer la langue, en dehors de leurs cours habituels, les occasions de parler avec des francophones étant rares.

Dans la recherche active d'un stade proche du *flow*, l'état de concentration maximale décrit par Webster, Trevino et Ryan (1993) il a fallu créer des activités qui présentent un équilibre entre défi et compétences, qui suscitent pleine concentration et attention, un intérêt intrinsèque pour la tâche, et qui permettent un contrôle direct sur son déroulement et ses résultats.

J'ai procédé en adaptant les tâches aux niveaux et compétences attendues par le CECR. Par exemple, la situation d'interaction est la même pour les deux niveaux, mais les actes de paroles attendus ne sont pas les mêmes.

1. Les objectifs didactiques : les compétences visées en fonction des niveaux

L'objectif des séquences est d'améliorer le niveau de français des apprenants, et de leur donner du vocabulaire, car c'est ce dont les élèves disent manquer après étude des questionnaires préliminaires (voir Annexes 9 p.56 & Annexe 10 p.76).

Le contenu est identique pour les deux niveaux, le thème et les notions philosophiques sont les mêmes. Seuls les aspects communicatifs et les apports linguistiques diffèrent.

Le but de la séquence, au niveau acquisitionnel, se situe sur trois niveaux de compétences : compréhension orale, production orale, et interaction orale.

En suivant les recommandations du CECR, les compétences langagières retenues sont les suivantes :

1.1. Séance 1

L'objectif lexical a été d'apporter du vocabulaire de spécialité, à travers les notions et le vocabulaire philosophique, ainsi que d'enrichir le vocabulaire avec les synonymes du bonheur. L'objectif grammatical a été l'enrichissement des connecteurs logiques qu'ils ne connaissaient pas encore, pour les deux niveaux, l'expression de l'hypothèse, de l'opposition, de la condition, du but, de la concession, ainsi que la restriction pour les C1, et le mode conditionnel. L'objectif communicatif a été d'argumenter en nuancant leurs propos, de façon renforcée pour les C1, et en découverte pour les B2.

1.2. Séance 2

L'objectif lexical a été d'enrichir le vocabulaire avec les synonymes du malheur. L'objectif de CO pour les deux niveaux a été de suivre une argumentation complexe, reconnaître le point de vue et l'attitude du locuteur, avec deux vidéos, pour ensuite reformuler les propos du locuteur, en utilisant les formes impersonnelles et les degrés de certitude. L'objectif communicatif pour les deux niveaux a été de marquer une opposition, et de développer son point de vue en argumentant, donner les avantages, inconvénients (B2). L'objectif grammatical visé pour les B2 a été l'enrichissement des connecteurs logiques avec l'indicatif ou le subjonctif, l'expression de l'opposition, de la concession, et l'hypothèse. L'objectif grammatical pour les C1 s'est concentré sur la nuance, les figures de style, les superlatifs, et la conclusion. Les C1 se sont également entraînés au savoir-faire suivant : faire une présentation, avec la construction d'une conclusion appropriée. Au niveau socioculturel, l'implicite culturel travaillé (tours de parole, volume de la voix, intonations) est commun pour les deux niveaux, le discours explicatif et argumentatif est abordé. Le type de supports est également le même : une conférence et un discours, des documents de référence d'un domaine de spécialité.

Au niveau de l'interaction orale attendue en fin de séance, qui marque la fin et la réutilisation de ce qui a été vu au cours des séances précédentes, on retrouve les compétences suivantes, à travers le débat : participer activement à des discussions formelles : exprimer, justifier et défendre son opinion, argumenter avec conviction sur des sujets complexes, exposer un problème et mettre en évidence que l'interlocuteur doit faire une concession, intervenir de manière adéquate dans une discussion, cela pour les deux niveaux, à la différence près que les C1 doivent être en mesure de le faire avec aisance et pertinence, de façon plus fluide en somme. Dans le débat, les B2 doivent donner les avantages et inconvénients, réutiliser les synonymes du malheur, et les expressions de

l'opposition et de la restriction. Les CI quant à eux doivent être en mesure de nuancer leurs propos, utiliser les superlatifs, des figures de styles accessoirement, et réutiliser les expressions de concession et de conclusion. Les savoir-faire développés ici sont les suivants : développer leurs points de vue longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents, transmettre des nuances fines ; et les actes de parole que l'on peut citer sont : exprimer un sentiment positif, négatif, et rapporter les paroles de quelqu'un.

2. Les activités : une progression spiralaire

2.1. Séance 1

Chacune des trois séances a commencé par la présentation aux apprenants de ce qu'ils allaient apprendre, le but de la séance et les objectifs en matière de compétences, en utilisant le moins possible de termes métalinguistiques. Cela pour leur permettre de développer des stratégies d'apprentissage et aussi pouvoir dire ce qu'ils ont appris à la fin de l'atelier. Un questionnaire de fin de séance a permis de savoir dans quel type d'activité les apprenants étaient les plus à l'aise.

Les activités et les documents supports sont donnée aux apprenants sous forme papier, pour qu'ils gardent la séquence comme un dossier.

La première activité de la séance 1 est un brainstorming. Cette activité introductive a pour but de faire ressortir ce qu'ils savent déjà, à partir d'une photo, ils doivent deviner le thème de la séquence, en se demandant à quoi ça réfère. Il s'agit du thème du bonheur. Une fois qu'ils ont deviné, ils doivent donner tous les synonymes du bonheur qu'ils connaissent, ce qui permet de mettre en avant ce qu'ils savent déjà, et de les mettre en confiance. De cette manière, on entre doucement dans le sujet. Il est précisé aux apprenants que le bonheur en philosophie est lié à la question suivante : Comment dois-je agir ? Comment y accéder ? Avec la fiche de synonymes sur le bonheur (que je leur distribue en fin de cours) je les passe en revue et j'écris au tableau ceux qu'ils ne connaissent pas encore, et qu'ils devront s'efforcer d'utiliser pendant le cours.

La deuxième activité est là pour apporter des bases, des connaissances. Quatre penseurs classiques sont présentés, avec une photo d'une représentation picturale pour les plus modernes, et celle d'une sculpture pour les plus anciens, avec un texte vulgarisant leur pensée à propos du bonheur, à côté. Les élèves doivent lire à voix haute, et on décortique la pensée tous ensemble. Cela pour leur donner du vocabulaire de spécialité. Il leur est alors

demandé de rédiger une petite phrase très simple (sur une ligne) pour résumer avec leurs mots, la pensée qui vient d'être expliquée en groupe. Cela dans le but de réinvestir cette notion par la suite, avec l'avant dernière activité.

Pour le premier penseur, les connecteurs logiques sont présentés en gras dans le texte, il est demandé aux apprenants de reconnaître ce que ça exprime, aussi en s'aidant du contexte de la phrase. Ils peuvent s'aider du tableau présentant les connecteurs logiques, et retrouver d'une part ce que ça exprime, et par quels autres connecteurs on pourrait les remplacer dans la phrase. Le but étant d'utiliser des formes qu'ils ne connaissent pas encore ou n'utilisent pas, on les liste tous ensemble et individuellement avec la fiche à disposition. Il leur est ensuite demandé de donner ces nouvelles versions de phrases à l'oral. À ce stade on insiste dans le tableau sur les marqueurs de conclusion pour les C1. Le but est de réaliser les activités en utilisant des connecteurs qui vont ensuite les aider à articuler leurs réflexions autour de la pensée des auteurs classiques. Pour le deuxième philosophe, le même exercice de résumé est demandé, puis il est demandé de retrouver dans le texte les verbes qui se rapportent au but, ainsi qu'un connecteur exprimant la cause, un autre la conclusion, et enfin, l'opposition. Pour le troisième philosophe, sa pensée doit également être résumée en une phrase, tous ensemble, à l'oral puis par chacun à l'écrit, pour développer leur autonomie. Ensuite il leur est demandé si l'école de pensée présentée est d'actualité, ils réfléchissent tous ensemble et à l'oral. Enfin, la pensée du dernier philosophe présenté doit également être l'objet d'un consensus général pour aboutir à un résumé.

Ensuite, une activité d'association est présentée aux élèves. On remarquera ici l'importance d'avoir pris note du résumé de chaque pensée. Car les apprenants qui en ont fait l'économie vont avoir du mal à réorganiser leurs idées. Différents supports sont présentés : image, photo, vidéo, texte, et les apprenants doivent retrouver à quelle école de pensée ça correspond, et pourquoi. Pour justifier leurs réponses, les apprenants vont devoir réutiliser les connecteurs logiques vus précédemment (ceux écrits au tableau ou sur le document des connecteurs logiques) pour argumenter leurs propos. Le document 2 représente l'utilitarisme de Mill, une fois que les apprenants l'ont deviné, il leur est demandé si l'acte dont il est question, est justifié. Ils doivent fournir une réponse en nuancant leur propos, avec un des trois moyens proposés dans le tableau support (p.7 de leur dossier) en utilisant aussi la concession et la restriction.

Ensuite, un dilemme moral est présenté aux apprenants, ici, on vient directement susciter la pensée critique de l'apprenant, qui n'a pas de mal à répondre, l'exercice du dilemme moral étant justement un moyen jugé efficace pour faire parler les apprenants (information reçue par l'enseignant philosophe).

Le document 3 est une vidéo, là encore on demande aux élèves à quel philosophe cela peut référer, et il leur est demandé si l'acte dont il est question est justifiable, selon le courant de pensée qu'ils auront reconnu. Ainsi, ils utilisent des notions qu'ils viennent de découvrir, et les mettent en application dans le réel, par rapport à des faits d'actualité. Le document 4 est une photo, les apprenants là encore doivent trouver à quoi ça correspond. Une dernière question est posée, en mélangeant l'image illustrant le courant de pensée de Platon (bien/mal), avec la philosophie d'Aristote (le juste milieu). Ainsi, les élèves peuvent comparer et mettre en perspective des notions qui se rejoignent. Enfin, une dernière activité bonus est prévue, si le temps le permet : une activité de création : les apprenants doivent trouver par groupes de 2 les 4 conseils pour atteindre le bonheur, à la lumière de ce qui vient d'être vu.

Cette séance a été créée en prenant en compte la nécessité de la grammaire de l'oralité, c'est-à-dire le développement de stratégies dans une situation langagière qui renvoie à un but donné, aussi appelée « micro-fonction » par le CECR. A titre d'exemple, on peut citer les fiches apprenants réalisées dans la cadre de ce travail, qui demande à l'apprenant de formuler son opinion en utilisant un type d'adverbe précis, ou encore, avec des expressions répertoriées servant à articuler son argumentation.

2.2. Séance 2

Cette séance a été construite avec deux niveaux de difficulté différents : en effet, la séance 1 a été plus longue à mettre en place avec les B2 qu'avec les C1, j'ai donc essayé d'anticiper les contraintes, en adaptant au mieux le nombre de tâches pour les B2 et leur niveau de difficulté pour cette séance.

Le but de cette deuxième partie de la séquence est de mettre en perspective les théories vues précédemment, et aller vers une critique du bonheur. L'objectif est de faire réfléchir les apprenants à la question existentielle suivante : « Qu'est-ce que le bonheur ? Qu'est-ce que réussir sa vie ? » En se basant sur un discours qui expose l'obligation de réussir sa vie, comme un frein.

Le premier document support est une vidéo explicative, qui associe bonheur et réalisation des désirs. Il est demandé aux apprenants de rapporter les propos du locuteur, en utilisant la forme impersonnelle. Les apprenants réalisent tous cet exercice, à tour de rôle, après avoir lu l'exemple donné à voix haute pour aider à la formulation.

Ensuite chaque apprenant est invité à partager son point de vue, en réutilisant les articulateurs logiques, vus la semaine précédente. Chaque apprenant de B2 doit préparer 6 phrases (avec la cause, conséquence, opposition, but, concession, restriction), et les apprenants de C1 doivent préparer 5 phrases (exprimant l'opposition, la condition, la concession, la restriction, la conclusion). Ils peuvent les écrire s'ils le souhaitent, et doivent ensuite les restituer à l'oral. Cet exercice prépare à l'exercice d'argumentation qui suit.

En AIP B2, on voit tous ensemble la construction de l'hypothèse, dans le dossier de documents fournis, sa structure, ce qu'elle permet d'exprimer. Pour les C1, on s'attarde sur les différents modes d'expression de la nuance. Une seconde vidéo est diffusée, seulement quelques minutes pour ne pas rendre la compréhension trop difficile. Le but est de saisir l'opinion du conférencier. L'extrait de vidéo diffusé aux B2 était d'environ 2 :30 minutes, contre 4 :30 minutes pour les C1. Dans l'atelier B2, chaque élève doit construire une phrase avec l'hypothèse pour expliquer le point de vue du conférencier, et dans l'atelier C1, les apprenants doivent expliquer le point de vue du conférencier de façon nuancée, et repérer dans son discours des éventuelles figures de style. Ensuite, ils restituent leurs phrases à l'oral, en essayant de ne pas les lire.

Puis en groupe classe B2, on liste tous les avantages et inconvénients de cette pensée, ce qui permet de faire sortir deux points de vue qui s'affrontent. En atelier C1, on dégage les deux points de vue soulevés, en utilisant des superlatifs.

Un débat est organisé, une moitié de la classe va défendre l'idée selon laquelle l'obligation de réussir sa vie est un enfer, et l'autre moitié va argumenter dans le sens d'une nécessaire obligation d'être heureux pour agir. Pour réaliser cet exercice, les B2 vont devoir reprendre les connecteurs déjà vus, réutiliser l'opposition, la restriction, les différents synonymes étudiés. Les C1 quant à eux, vont devoir nuancer leurs propos, utiliser des superlatifs, des figures de style s'ils y arrivent, et réutiliser les expressions de la concession et de la conclusion.

Un questionnaire est distribué à la fin pour connaître leurs préférences, et dans quelle activité ils ont été le plus à l'aise.

3. La flexibilité : la modification des tâches et l'adaptation aux groupes de travail

Pour adapter les séances aux besoins des apprenants, j'ai beaucoup discuté avec eux de leur perception de la difficulté des tâches, de leurs chances de réussite aux examens, et des facteurs qui peuvent y contribuer ou y nuire. Lors des examens oraux blancs, je les ai beaucoup rassurés sur leurs capacités et leurs connaissances, en les guidant pour trouver des solutions.

Mon adaptation principale a résidé dans le nombre de séances nécessaires au déroulé de la séquence : en effet, au départ, j'avais pour ambition d'aller beaucoup plus vite, j'étais pressée par le temps, puis en cours de séance, je me suis rendu compte que c'était totalement contre-productif de se dépêcher, et qu'il valait mieux modifier mes objectifs et laisser les apprenants réfléchir et s'imprégner du thème, et des activités.

J'ai voulu m'assurer que les apprenants passent d'une phase d'enseignement dirigé, à une phase de pratique guidée, pour aller vers une phase de pratique autonome. Le but pour eux étant de réussir à trouver des arguments sur un thème au hasard le jour de l'examen, et d'articuler leur argumentation à l'oral. J'ai distribué un cours créé sur mesure aux apprenants pour les préparer au mieux à l'examen, avec des phrases types pour amorcer, continuer, et terminer leur argumentation. J'ai appris à faire preuve de flexibilité pédagogique, en offrant plusieurs options à l'ensemble des apprenants, au moment de la réalisation de la tâche. Plus important que de réaliser toutes les activités prévues pendant le cours, c'est l'assimilation des apprenants et leur aisance qui va déterminer le déroulement de l'atelier. Cela en ayant prévu par exemple plus d'exercices à faire pour ceux qui vont plus vite lors des ateliers, pour qu'ils ne s'ennuient pas, pour respecter les rythmes et les niveaux cognitifs de tous. A ce titre il est important que les membres des groupes composées soient de niveau similaire, également pour que les plus lents ne souffrent pas d'un sentiment d'échec.

3.1. Séance 1

La première version de la S1 de l'Atelier 4 portant sur le bonheur, créée pour les B2, ne comportait pas l'activité demandant de faire un résumé de la pensée des penseurs classiques, si bien qu'à la fin, il a été difficile pour les apprenants de se souvenir et de restituer les idées des philosophes pour deviner à quel courant de pensée référaient les

divers documents. Pour pallier à cette erreur de ma part, je leur ai préparé 4 phrases pour l'atelier suivant.

Lors de cet atelier, j'ai réalisé que lorsqu'il y a trop de supports papier, les apprenants sont perdus, ils lisent et n'écoutent plus, leur niveau d'attention va aussi dépendre de ce facteur. Pour éviter qu'il se raccrochent trop au support, j'ai décidé d'en apporter beaucoup moins pour la deuxième partie, ainsi, ils se sont servis des mêmes supports, qu'ils connaissaient déjà, pour le débat. L'effet de découverte empêche une concentration maximale, il faut laisser plus de temps aux apprenants lors du premier atelier traitant d'un thème en particulier.

J'ai noté aussi lors de cette séance que les exercices de grammaires étaient difficiles à mettre en place, alors que le contenu représentait déjà un défi. A partir de ces observations, j'ai modifié le cours, pour le groupe de C1 le jour suivant, en pensant que même si ces élèves étaient plus avancés, il fallait alléger le matériel pédagogique. De même, il a fallu décomposer la distribution des documents, et ne pas remettre un « dossier » comme il était prévu, pour ne pas noyer les apprenants, et distribuer le questionnaire de préférences à la fin, séparément, pour relancer leur attention et clore l'atelier. Il faut aussi les inciter très régulièrement à utiliser les documents (avec les connecteurs) quand ils prennent la parole.

Toujours lors de la séance 1 avec les B2, je n'ai pas eu le temps de réaliser l'activité de création. Etant donné qu'ils avaient énormément travaillé, j'ai décidé de les laisser tranquilles lors de l'atelier suivant et de commencer directement la deuxième séance. Six apprenants étaient présents, ce qui était bénéfique pour une participation active de chacun. Malgré les difficultés, ils ont été très satisfaits de l'atelier, et ont estimé avoir appris des choses (en le verbalisant d'eux-mêmes à la fin du cours).

J'avais noté à la suite de la séance 1 avec les B2 qu'ils avaient été moins réactifs et participants que lors des ateliers précédents, et qu'ils avaient besoin de plus d'ancrage dans la réalité. La séance 1 pour les C1 a été beaucoup plus fluide, puisque les remarques faites à la suite de l'atelier précédent avec les B2 ont été corrigées.

3.2. Séance 2

Le phénomène inverse s'est créé lors de la deuxième séance : les B2 étaient cette fois beaucoup plus à l'aise, et les C1, beaucoup plus perdus.

La séance 2 s'est déroulée sur deux heures distinctes pour les B2 ainsi que pour les C1. Le contenu était plus dense, et il fallait réinvestir beaucoup de nouvelles notions. J'ai laissé les apprenants aller à leur rythme, sans savoir par avance que deux heures entières seraient nécessaires à la réalisation de cette séance. Pour le public B2, 7 apprenants étaient présents, les 6 apprenants de la séance précédente, et un apprenant de niveau C1, qui passait la certification finale, et qui ne pouvait pas se libérer lors de l'atelier prévu pour les C1. L'atelier a été tellement productif en termes de raisonnements collectifs et de production orale, qu'il a dépassé de 30 minutes le temps imparti. A la fin de la séance 2, j'ai demandé aux B2 quels étaient leurs besoins, et quelles étaient leurs envies, pour le tout dernier atelier. Ils m'ont confirmé leur besoin de s'exprimer à l'oral, et m'ont demandé un débat sur des sujets au choix. Les questionnaires de préférence ont été distribués à la fin de la deuxième séance.

La séance 2 des C1 a été plus difficile, et alors que toutes les étapes ont trouvé du sens auprès des B2, j'ai senti que la première activité avec la première vidéo (lien désir/bonheur) était en trop, et qu'elle ne suscitait pas le même intérêt chez ces apprenants. Je pense que c'est dû au fait qu'ils appréciaient moins être guidés, et auraient préféré entrer directement dans le débat. Quatre élèves étaient présents, et même si le début a été difficile, le débat s'est très bien passé, la participation a été très riche, au niveau de la quantité et de la qualité des échanges.

4. Les questionnaires de fin de séance : les résultats

Tous les questionnaires remplis par les apprenants se trouvent en Annexes (voir Annexe 5 p.29 à Annexe 12 p. 88). Les questionnaires sont volontairement anonymes, j'ai voulu obtenir des réponses franches et non biaisées par la potentielle culpabilité résultant du regard de l'enseignant. Les questionnaires ont permis en outre d'apporter aux apprenants un contrôle direct sur le déroulement des séances, puisque de leurs réponses ont découlé la création des ateliers.

Les questions posées ont eu pour but de savoir quelles activités suscitaient le plus de motivation chez les apprenants, leur niveau d'aisance, et également pour enrichir leur conscience métacognitive, pour qu'ils développent une conscience de leurs stratégies d'apprentissage.

4.1. Séance 1

A la première question, à savoir si les apprenants trouvaient le thème du bonheur intéressant, sur une échelle de Likert. Pour les B2, Sur 4 réponses données et 2 oublis, 4 ont répondu « très intéressant », le niveau de satisfaction le plus élevé. Pour les C1, tous les élèves ont répondu « très intéressant », le niveau de satisfaction le plus élevé.

A la deuxième question, à savoir quelle était l'activité préférée, en donnant à chacun un chiffre sur une échelle d'évaluation de 1 à 10, l'activité qui a remporté le plus de points pour les B2 est la recherche d'association supports/courants de pensées (50 points sur 60), suivie par l'activité de création (48 points sur 60), et ensuite à égalité le brainstorming et la découverte des philosophes (47/60). Pour les C1, c'est la découverte des philosophes qui a remporté le plus de succès (27 points sur 30), suivie à égalité par les trois autres activités (26 /30).

A la troisième question, il s'agissait de dire avec quel courant de pensée les apprenants étaient le plus d'accord, pour estimer s'ils avaient adhéré à certaines pensées ou non. C'est Aristote et le « juste milieu » qui a remporté le plus grand succès, ce qui n'est pas étonnant, compte tenu de la capacité réflexive des apprenants, capables de négocier ensemble les concepts.

La quatrième question demande cette fois aux apprenants de mesurer leur niveau d'aisance, sur une échelle de Likert. Le groupe des B2 a répondu majoritairement « totalement à l'aise » (3), une personne a répondu « très à l'aise », et « plutôt à l'aise » et « peu à l'aise » ont reçu chacun une réponse. Le groupe des C1 a répondu « totalement à l'aise » à l'unanimité.

La cinquième question demande aux apprenants d'évaluer sur une échelle de 1 à 10, l'utilité de ce qui a été vu lors de l'atelier, pour quatre compétences. Le groupe des C1 a donné la note maximale à toutes les compétences. Ce qui remporte le plus d'approbation auprès des B2 est l'apprentissage du lexique (avec 53 points sur 60), devant la communication en français (avec 52/60), puis la compréhension en cours (50/60), et la réussite à l'examen oral (49/60).

Enfin, deux questions ouvertes ont été posées, afin de savoir si les apprenants manquaient de vocabulaire pour s'exprimer, et ce qu'ils ont trouvé de plus motivant. Pour les B2, deux personnes sur six ont estimé ne pas manquer de vocabulaire, deux ont répondu par l'affirmative, et deux n'ont pas répondu. Les C1 ont avoué ne pas « connaître

tous les mots » (deux personnes) et une à répondu ne pas manquer de vocabulaire. Quand on étudie un domaine qui échappe au langage courant, il est normal de manquer de vocabulaire, et c'est justement le but ici, le développer.

A la question à propos de la motivation, sur six personnes en B2, quatre ont répondu : « développer mes idées et parler », « les différents types de philosophes », « tout », « l'atelier me donne l'opportunité de m'exprimer sans pression, et aussi écouter Zoé c'est un plaisir et une opportunité indescriptible », et pour le groupe des C1, « la pensée des philosophes », « on change très souvent d'activité donc ça c'est toujours dynamique. L'ambiance de la classe est vraiment détendue », « parler de sujets qui n'appartiennent pas au langage courant, parce que je pense que comme ça, je peux améliorer mon niveau ».

4.2. Séance 2

Les questionnaires de la deuxième séance ont été allégés, pour ne pas faire ressentir ce moment comme quelque chose de rébarbatif et éviter ainsi les « blancs ».

Les apprenants ont dû évaluer les activités sur une échelle de 1 à 10 en fonction de leurs préférences. Des réponses manquaient, dans les deux groupes. Mais on peut estimer dans ce cas que l'activité n'a pas intéressé l'apprenant, ce qui fera d'autant plus ressortir le score de l'activité préférée. Les résultats sont sans équivoque, le débat a remporté presque l'intégralité des points dans les deux groupes, à savoir 65/70 pour les B2, et 38/40 pour les C1. Les activités autour de la vidéo critique du bonheur a remporté un bon score pour les B2 (59/70), moins bon pour les C1 (17/40), et viennent ensuite les deux autres activités, quasiment à égalité (donner son point de vue avec les connecteurs : B2 : 48/70, C1 : 18/40 ; la vidéo à propos de l'articulation désir/bonheur : B2 : 47/70, C1 : 18/40).

A la question mesurant leur niveau d'aisance, pour 7 participants, les B2 ont répondu « totalement à l'aise » pour 5 d'entre eux, et « très à l'aise » pour deux. On note une réelle amélioration entre la première séance et la seconde. Les C1, avec 4 participants, ont répondu « totalement à l'aise » pour 3 d'entre eux, et un à répondu « très à l'aise ».

A propos de l'utilité des activités pour développer leurs compétences, les résultats sont aussi beaucoup plus élevés. Ce qui en ressort est que les deux groupes d'apprenants ont estimé que ce que l'atelier favorisait le plus était la réussite à l'examen oral, avec un résultat de 66/70 pour les B2 et 38/40 pour les C1. Vient ensuite la communication en français, avec 65/70 pour les B2 et 38/40 pour les C1, puis l'apprentissage du lexique

(64/70 pour les B2 et 37/40 pour les C1) et la compréhension en cours (63/70 pour les B2 et 38/40 pour les C1).

A la question de savoir si les apprenants manquaient de vocabulaire (c'est une question récurrente car c'est ce qui ressortait des premiers questionnaires), dans le groupe de B2, il y a une réponse « oui », trois « un peu » ou « parfois », un blanc, une réponse « non », et une autre plus développée « je suis capable d'exprimer mes idées d'une manière plus claire, grâce à des activités et à l'opportunité qu'on a dans cet atelier ». Les C1 ont répondu plus majoritairement « non » (2 personnes), une réponse « parfois » a été donnée, et une « oui ».

A propos de la motivation, ce que les B2 ont trouvé de plus motivant a été « la liberté de parler sans limite et les sujets de l'atelier », « la façon avec laquelle nous avons donné les arguments pour le débat », « discuter sur la vie pendant le cours », « tout : le sujet, le thème, le scénario, écouter le point de vue de mes copains », « le cours oral », « la philosophie et le débat », « l'idée de chaque camarade, en plus, m'exprimer à l'aise ». Pour les C1, les réponses ont été les suivantes : « le débat en classe », « le débat », « améliorer mon niveau », « le fait de nous faire parler ».

Il apparaît très clairement que les apprenants ont éprouvé beaucoup de satisfaction à prendre la parole en classe, et s'écouter entre eux, et que leur activité préférée est majoritairement le débat.

5. La participation des apprenants, le témoin de leur motivation

La quantité de parole et la gestion autonome des tours de parole sont des indices de la motivation intrinsèque des apprenants. Les stratégies d'apprentissage mises en place en témoignent également.

Les apprenants ont eu recours à des stratégies cognitives, à travers les différentes activités, comme prendre des notes après correction à l'oral de leur production, ou pendant la diffusion d'une vidéo. Ils ont également cherché des définitions dans le dictionnaire, ou l'ont demandée à l'enseignante. Ils ont groupé les expressions en fonctions langagières, avec le travail sur l'argumentation, la nuance. Aussi, ils ont eu recours au contexte langagier ou extralangagier pour suppléer à leurs lacunes, en essayant de deviner le sens des mots inconnus dans les petits textes exposant la pensée des philosophes, avec le contexte des phrases. Toujours dans cette démarche cognitive, ils ont élaboré des

analogies, ont relié des informations nouvelles à des concepts, à des connaissances plus générales, et ont résumé des pensées.

Les apprenants de B2 et C1 ont beaucoup eu recours aux stratégies métacognitives, en anticipant par exemple un point de langue, quand je leur disais ce qu'on allait étudier lors de l'atelier suivant, certains apprenants sont arrivés en ayant fait des recherches, des révisions, ou en étudiant intégralement des contenus qui avaient été utilisés seulement partiellement en atelier. Ainsi, ils ont manifesté à de nombreuses reprises leur attention particulière à tout intrant langagier qui pourrait contribuer à l'apprentissage. En participant activement aux ateliers et en recherchant activement des occasions de pratiquer la langue en s'exposant volontiers à des situations où ils avaient à la réutiliser (en venant me parler, en français quand ils me rencontraient dans la rue ou lors d'un intercoours), les apprenants de B2 et C1 ont cherché activement les conditions les plus optimales pour faciliter leur apprentissage.

Ces apprenants ont également utilisé des stratégies socio-affectives pour remédier à leurs lacunes, en me demandant des clarifications, soit en y procédant directement entre eux. Ils se sont beaucoup encouragés entre eux, se félicitant et se motivant les uns les autres à prendre des risques et à aller au bout de leurs raisonnements. A aucun moment un apprenant est resté effacé, sans possibilité de s'exprimer. Ils ont eu beaucoup recours aux stratégies compensatoires, par exemple en allant au-delà d'un manque de ressource linguistique en ayant recours à la paraphrase, en faisant des emprunts à la L1, en demandant de l'aide à leurs pairs. Les apprenants n'ont pas seulement cherché à combler un besoin immédiat, uniquement pour communiquer à un moment précis, et se faire comprendre, mais ils ont réellement mis de la volonté pour garder en mémoire l'aide apportée, en fixant leurs savoirs par la prise de note sur leurs dossiers.

Comme exemple de valorisation entre élèves, on peut citer (S2, B2, 16 : 50) :

A : « Si le conférencier était moins exigeant avec lui-même, il serait plus heureux.

E : Bien ! Un bon esprit critique !

G : tu peux répéter s'il te plait ? »

Après approbation et félicitation de ma part à l'intervention d'un apprenant, les pairs lui demandent de répéter sa production, ce qui le valorise en tant qu'étudiant, il se sent conforté dans sa progression et réussite. Et de même, en demandant de répéter, ils veulent fixer la bonne formule.

Autre illustration de ce qui précède, une stratégie compensatoire qui consiste à utiliser des mots issus de la L1 (S2, B2, 1 :12 :39)

A : « Nous sommes très privilégiés de vivre ici » L'apprenant ici emprunte à sa L1 le verbe « vivre » pour se faire comprendre.

6. La réflexion philosophique des apprenants lors des ateliers

6.1. Le travail philosophique

Pour voir à quel point une pensée philosophique est aboutie, la théorie préconise de faire un repérage des actes de parole, des référents, des idées paliers dans la construction des concepts, et enfin d'éventuels concepts et concepts-référents, avant de pouvoir identifier un philosophème (Fiema, 2015 : 322), ce qui revient à peu de choses près à l'analyse des registres de réponses et du « travail philosophique » de M. Tozzi (2007 : 34), qui consiste à repérer une émergence, (hypothèse), une idée (validée), qui doit être ensuite examinée (par des arguments divergents), et institutionnalisée (en référence commune).

Pour les besoins du débat, les apprenants ont été placés dans des groupes devant défendre des opinions divergentes, car il est tout à fait possible que les apprenants partagent les mêmes idées. Ensuite, et pour chaque débat organisé, les apprenants ont été libres d'exprimer leurs propres opinions.

Ci-après, un extrait retranscrit orthographiquement, issu d'un échange lors de la séance 2 de l'atelier 4 portant sur le bonheur, avec les B2 (50 : 42 - 1 : 03 : 39) :

A1 (groupe 1) : « Si on était fondé /installé dans l'idée de réussir dans notre vie, on serait devenus fous (demande au groupe adverse) : qu'est-ce que tu en penses ? »

Cette phrase constitue une hypothèse.

A2 (groupe 2) : « Je pense qu'il ne faut pas écouter les bruits de la société, il faut penser en soi-même et ne jamais regretter de ne pas avoir réussi des choses dans la vie, il faut vivre heureux sans penser surtout dans l'opinion des autres » (va dans le même sens, se trompe, fait une réaction spontanée)

L'idée de départ est validée.

A3 : (groupe 2) « Pour être heureux, on doit avoir pour but la réussite. »

L'idée est examinée par des arguments divergents.

A4 : (groupe 1) « Au contraire, si on était tenus par le futur, nous serions malheureux puisqu'on perdrait, oublierait le présent. »

A5 : (groupe 2) « Il est impossible de penser toujours dans le futur/ (54 :56)

A6 : (groupe 1) /l'avenir !

A7 : (groupe 1) Je ne suis pas d'accord. Je pense que dans la vie, je crois à la phrase « carpe diem », que le futur n'existe pas, le passé non plus, mais ce qui existe c'est le présent. »

L'idée est enfin institutionnalisée, établie en référence commune, et on passe à un autre argument, le « travail philosophique » de M. Tozzi apparaît clairement.

L'échange qui suit témoigne du travail philosophique du groupe :

E : « Et pour toi, cette obligation d'être heureux, elle se situe dans le futur, ou dans le présent ? C'est quoi réussir sa vie ? Etre heureux chaque jour ? Ou est-ce que c'est l'avenir, réussir ses projets ?

A1 : Je crois qu'il y a une préoccupation surtout pour le présent, je crois que les gens sont préoccupés par les problèmes économiques, la pandémie, le travail.

A2 : Le problème de la société c'est qu'elle pense surtout dans le futur, si la plupart des gens pense dans le moment présent, il n'y aurait pas de problème, je n'ai pas de problème maintenant, mais si je pense dans le futur, la chose c'est très différent.

A5 : Mais si nous voulons améliorer le futur, alors nous devons penser dans le futur.

E : Est-ce que ça vous met une pression ? Est-ce que vous vous sentez obligés, quelque part, de réussir vos vies ? Est-ce que vous vous sentez obligés par exemple d'avoir une maison, des enfants, l'image que la société donne ?

A : A certains niveaux, oui.

E : C'est quoi la réussite ?

A2 : La joie.

A3 : Aujourd'hui ? Ou dans le futur ?

E : Très bonne question.

A : Il faut penser un peu en l'avenir, parce que si tu dois manger, tu dois planter les graines aujourd'hui, mais à mon avis c'est un futur proche, l'an prochain je ne sais pas, je pense jusqu'à l'été. Avec la pandémie on voit que tout ce qu'on projette peut s'arrêter.

A : Le problème c'est ne pas savoir différencier quelles choses sont très importantes et quelles choses ne le sont pas, par exemple avoir une maison, des enfants.

E : Et ça, ce sont vos envies propres ?

A2 : C'est le système. Par exemple je dois porter un portable avec moi, à cause du système qui me l'a imposé, et comme le portable, il y a beaucoup de choses. »

A3 : Pour les personnes au chômage c'est très difficile pendant la pandémie.

A2 : Réussir ma vie serait bien me connaître moi-même, dépasser mes peurs et mes limites (1 :07 :44)

A5 : Mais ! si tu dépasses tes limites, tu en auras de nouvelles chaque jour. »

Nous sommes en présence d'un vrai philosophème, d'un « travail philosophique » abouti.

6.2. Les perspectives épistémologiques

Si l'on reprend les perspectives épistémologiques présentée plus haut (2.3 la réflexion philosophique des apprenants), on peut établir à quel niveau se situe la pensée des apprenants. Les six perspectives épistémologiques relèvent de l'égoïsme, du post-égoïsme, du pré-relativisme, du relativisme, du post-relativisme, et de l'intersubjectivité.

Ayant été capables de relativiser leurs idées et concepts, et de faire une grande place aux autres, au groupe, et aux individus le composant, on peut estimer que les apprenants de B2 et C1 ont fait preuve d'intersubjectivité dans leurs échanges. D'ailleurs, ce point nous intéresse particulièrement parce que plus l'apprenant va se diriger vers l'intersubjectif, plus il se répute autonome.

Ici les apprenants ont bien été capables d'intersubjectivité : on observe une rencontre de diverses subjectivités, ils unissent leurs réflexions pour résoudre un problème philosophique, leur argumentation relève plus d'une négociation et du compromis que du débat compétitif, les énoncés ne sont pas présentés sous forme de conclusions fermées mais de questionnements. Ils font preuve d'une capacité à catégoriser les règles sociales, éthiques en valeurs et principes dans une visée de reconstruction des significations, se corrigent et s'autocorrigent. On peut également reconnaître et isoler les différents modes de pensée observables de l'intersubjectivité.

Le mode logique de l'intersubjectivité, composé d'énoncés basés sur le raisonnement, dont la principale caractéristique est la recherche de cohérence, peut s'observer dans l'intervention suivante :

A7 : « Je ne suis pas d'accord. Je pense que dans la vie, je crois à la phrase « carpe diem », que le futur n'existe pas, le passé non plus, mais ce qui existe c'est le présent. »

Cette apprenante met ainsi fin aux considérations du futur et du passé, pour ne retenir que le présent.

Le mode créatif de l'intersubjectivité quant à lui s'observe avec la présence d'énoncés qui apportent un sens divergent au groupe, une contextualisation des points de vue et une transformation des perspectives, que l'on retrouve ici :

A2 : « Le problème de la société c'est qu'elle pense surtout dans le futur, si la plupart des gens pensent dans le moment présent, il n'y aurait pas de problème, je n'ai pas de problème maintenant, mais si je pense dans le futur, la chose c'est très différent. »

L'apprenant introduit l'idée que le problème vient du modèle sociétal.

Le mode responsable de l'intersubjectivité s'observe lorsque les réponses sont reliées à des règles morales, remises en question, comme ici :

A2 : « Par exemple je dois porter un portable avec moi, à cause du système qui me l'a imposé, et comme le portable, il y a beaucoup de choses. »

Le mode métacognitif de l'intersubjectivité apparaît avec un changement de perspective du groupe, une conscience de ce qui a été dit, fait, ressenti, par soi ou par autrui, comme avec :

A1 : « Il faut penser un peu en l'avenir, parce que si tu dois manger, tu dois planter les graines aujourd'hui (...) mais à mon avis c'est un futur proche (...) avec la pandémie, on voit que tout ce qu'on projette peut s'arrêter ».

Ici cette intervention reprend les idées du groupe et relativise, tout en allant plus loin.

Si l'on reprend les réponses données aux questionnaires suivant les séances sur le bonheur, on peut faire corroborer la préférence globale des apprenants pour la pensée d'Aristote, et son « juste milieu », et leur manière effective d'interagir. Cela rejoint également leurs réponses quant à ce qu'ils ont préféré dans le cadre des échanges : « débats », « ranger mes idées à partir des questions posées », « les pensées des philosophes et donner mon opinion », « connaître les opinions de mes copains », « principalement écouter et réfléchir », « la liberté de parler sans limite et les sujets de l'atelier », « la façon avec laquelle nous avons donné les arguments pour le débat », « discuter sur la vie pendant le cours », « tout : le sujet, le thème, le scénario, écouter le point de vue de mes copains », « l'idée de chaque camarade, en plus, m'exprimer à l'aise, « le débat en classe », « le fait de nous faire parler ».

6.3. Le type d'échanges

Le type d'échanges réalisés par les élèves est également un indicateur du développement de leur pensée critique dialogale, à savoir : anecdotique, monologique, dialogique non-critique, dialogique quasi-critique, et dialogique-critique (Daniel, 2007 : 126-127).

En observant les échanges susmentionnés, on voit que les apprenants sont allés au-delà du type dialogique quasi-critique, car ils se sont influencés entre pairs, ils ne sont pas restés dans un stade d'énonciation sans justification, leurs interventions étaient liées entre elles. Les apprenants sont donc allés jusqu'au type d'échange le plus collectif, et le plus construit, l'échange dialogique-critique, qui suppose une interdépendance explicite entre les interventions, une recherche axée sur la construction du sens, une évaluation par les pairs, des justifications spontanées et complètes, des préoccupations morales, des énoncés sous forme d'hypothèses à vérifier, avec une idée initiale modifiée.

Chapitre 9. Les sondages initiaux et finaux

Toujours pour permettre aux apprenants de bénéficier de la meilleure expérience possible, j'ai tenté de poser des questions aux apprenants permettant de mesurer le *flow* potentiellement ressenti, mais de façon beaucoup plus détournée que la théorie le préconise.

1. *Le sondage initial*

Le premier questionnaire qui a été distribué auprès des apprenants B2 et C1 avait pour vocation à mesurer l'aisance des élèves, leur sentiment de légitimité à prendre la parole et à exprimer leurs opinions, leur intérêt pour la pratique de l'oral, et le lien qu'ils faisaient entre intérêt pour le thème et participation. Au total, 9 questions ont été posées. Comme je ne connaissais pas encore bien les apprenants, c'était essentiel pour moi de détailler leur pensée au maximum.

Les questions 1, 4, 7, et 9¹² avaient pour but de mesurer la motivation des apprenants (l'importance de la prise de parole, l'intérêt porté au sujet en général et à la philosophie, la vision de la philosophie), tandis que les questions 2 et 5 avaient pour ambition de découvrir le sentiment de légitimité des apprenants (leur aisance à prendre la parole, et la capacité à philosopher), et enfin la question 3 venait mesurer la participation des apprenants. C'est sur ces trois niveaux d'étude que se sont portées les observations finales, après avoir recueilli les réponses obtenues après la mise en place des AIP.

J'ai choisi de donner les résultats en séparant les deux groupes d'apprenants, parce que leur évolution et leur mode de fonctionnement étaient très différents.

En B2, 10 personnes étaient présentes, et 4 en C1.

1.1. *La mesure de la motivation :*

A propos de l'importance de la prise de parole en classe, l'intégralité des apprenants, tous niveaux confondus, ont répondu « très important » (Question 1).

A la question (4) de savoir si les apprenants estimaient prendre davantage la parole quand ils trouvaient sujet intéressant, 7 personnes sur 10 en B2 ont répondu par

¹² Voir Annexes 9, p.56-57

l'affirmative, 3 ont répondu par la négative, et l'intégralité des apprenants C1 ont répondu par la positive.

Au niveau de la qualification de la matière philosophique (question 7), les apprenants ont répondu « intéressantes » pour 9 d'entre eux en B2, et 3 en C1, « compliquées » pour 5 apprenants en B2 et 3 en C1, « habituelles » pour un apprenant en B2, et aucun apprenant n'a répondu « ennuyeuses » ou « autre » avec réponse ouverte.

J'ai ensuite demandé aux apprenants de donner un adjectif représentant pour eux la philosophie (question 8). Pour les B2 on obtient « complexe », « difficile/élevé » (2 fois), « profonde » (2 fois), « importante », « intéressant/fantastique », « force », « utile » ; et pour les C1 : « nécessaire », « personnelle », « fondamental », « difficile à comprendre ».

Ça m'a permis de constater que les apprenants ne faisaient d'emblée pas un rejet de la matière et que malgré une petite appréhension palpable, ils étaient ouverts à la pratique.

Enfin, il leur a été demandé si la thématique du bonheur les intéressait (question 9). Ce à quoi, excepté un seul apprenant en B2, ils ont tous répondu « oui », tous niveaux confondus.

1.2. La mesure de la légitimité

A propos de leur aisance (Question 2) à prendre la parole en classe, 7 personnes en B2 se sont estimées « timides », contre aucune en C1, 2 personnes « assez à l'aise » pour B2 et 2 également pour les C1, et une personne « complètement à l'aise » en B2, contre 2 en C1.

J'ai voulu mesurer leur sentiment de légitimité à aborder des thèmes à réflexion philosophique (Question 5), pour les B2 il en ressort une réponse favorable, 4 réponses défavorables, et 5 réponses « je ne sais pas ». Pour les C1, 2 réponses favorables et 2 « je ne sais pas », ce qui reflète un sentiment de plus grande légitimité dans ce groupe, et sûrement plus d'assurance.

J'ai voulu connaître les raisons des réponses « non » et « je ne sais pas », pour cela, deux apprenants ont répondu « je ne trouve pas ça intéressant », en C1, l'immense majorité à répondu « il me manque du vocabulaire pour m'exprimer », 9 personnes en B2, et la réponse « autre » avec réponse ouverte a donné pour la personne en C1 « Il y a des questions de philosophie qui sont difficiles à parler même en espagnol », et pour les B2 « je ne connais très bien le sujet à parler », « il me manque du vocabulaire et en plus je ne connais pas la matière ».

1.3. La mesure de la participation

A propos des raisons poussant à la prise de parole en classe, plusieurs réponses ont été sélectionnées : 4 personnes en B2 ont déclaré le faire pour « donner son opinion », et 3 en C1, 8 personnes ont choisi « pratiquer la langue », 4 en C1. Une seule personne en C1 a répondu « pour répondre aux questions sans donner un avis personnel », aucune en B2, et personne dans les deux groupes n'a choisi la possibilité « autre », avec réponse ouverte.

Les réponses à ce questionnaire m'ont permis d'élaborer les ateliers, en fonction des appréhensions des apprenants, de leur aisance, de leur niveau, et de leurs envies.

2. Le sondage final

Les réponses aux questionnaires distribués à la toute fin ont permis de faire le point sur l'évolution de l'aisance et du sentiment de légitimité des apprenants, après avoir participé à l'exercice de réflexion philosophique collective.

Le dernier atelier des B2 ayant débordé du temps imparti, les apprenants n'avaient pas eu l'occasion de remplir les questionnaires de fin d'ateliers. Je leur ai envoyé par mail, j'ai reçu deux retours.

Le questionnaire a été distribué lors du tout dernier atelier, qui portait sur un débat sur un sujet au choix. Pour le groupe de C1, 6 apprenants étaient présents. Ils ont choisi un débat à propos de la liberté.

J'ai repris les mêmes questions (1 à 9) du premier questionnaire, en passant les intitulés au passé, pour faire un retour sur expérience, et j'ai ajouté 4 questions, permettant de mesurer l'impact des ateliers sur la participation orale.

Dans le questionnaire final, les questions 1, 4, 7, 9 et 10¹³ ont pour but de mesurer la motivation des apprenants (l'importance de la prise de parole, l'intérêt porté au sujet en général et à la philosophie, la vision de la philosophie, leur activité préférée lors des AIP), tandis que les questions 2, 5, 11 et 12 ont pour ambition de découvrir le sentiment de légitimité des apprenants (leur aisance à prendre la parole, la capacité à philosopher, le niveau de difficulté ressenti, la modification du niveau d'aisance), et enfin les questions 3 et 13 viennent mesurer la participation des apprenants.

¹³ Voir Annexes 11, p.84-85

2.1. L'évolution de la motivation

A la question (1) de l'importance de la prise de parole en classe, les apprenants ont répondu à l'unanimité « est très important pour pratiquer la langue », tous niveaux confondus, ce qui ne change pas par rapport au début.

A savoir si les apprenants prennent plus la parole quand le sujet les intéresse, on obtient une intégralité de « oui » (Question 4), ce qui représente un changement marquant par rapport au premier sondage.

A la question (7) de la qualification des questions philosophiques, les apprenants C1 ont tous répondu « intéressantes », 5 ont également répondu « compliquées » et une personne à coché « ennuyeuses » en ajoutant « parfois » à côté. Les apprenants B2 ont sélectionné « intéressantes » deux fois, « compliquées » à une reprise, et « habituelles » également à une reprise. C'est intéressant de voir que le groupe B2 a moins sélectionné « compliqué » que lors du premier sondage (à 5 reprises), et que la tendance inverse s'observe chez les C1. Le groupe B2 a manifestement pris confiance en lui. Les deux groupes ont trouvé les questions philosophiques intéressantes, avant et après les ateliers.

Par rapport à l'adjectif donné par les apprenants C1 à la philosophie, on obtient « difficile », « intéressante », « important », « abstraite », « personnel », « émouvant ». Les apprenants B2 ont répondu « indispensable », et « palpitant ». La diversité des adjectifs est plus riche, on voit nettement l'ajout d'une dimension plus personnelle, plus proche de l'apprenant. Pour les deux groupes il est beaucoup moins question de la difficulté affichée avant les AIP.

A savoir si la thématique du bonheur les avait intéressés (Question 9), ils ont tous répondu par l'affirmative, ce qui reste inchangé, à la seule différence qu'il n'y a plus une seule réponse négative.

A la question (10) de savoir ce que les apprenants ont préféré faire lors des ateliers de philosophie, les C1 ont répondu « débats », « ranger mes idées à partir des questions posées », « les pensées des philosophes et donner mon opinion », « connaître les opinions de mes copains », « principalement écouter et réfléchir ». Les B2 ont répondu « débattre » et « discuter et partager des opinions entre nous ». On peut alors observer que la forme du débat leur plaît, qu'ils ont apprécié organiser leur discours, connaître les opinions d'autrui, et échanger.

2.2. L'évolution de la légitimité

A la question (2) relative à leur aisance, pour les apprenants C1, 2 ont répondu « complètement à l'aise », 2 « assez à l'aise », un « timide » et un a écrit « je sens que je dois réfléchir avant de parler ». Les réponses apportées correspondent à celles qui avaient déjà été données, auxquelles se sont ajoutées les réponses de deux élèves supplémentaires. Les apprenants B2 se disent respectivement « assez à l'aise » et « timide », à noter que l'apprenant qui a donné cette réponse est en réalité l'apprenant de C1 qui n'a pu participer aux ateliers qu'au dernier moment, et dans le groupe des B2. Il n'y a pas de modification fondamentale à ce niveau.

A la question (5) « t'es-tu senti.e capable de philosopher en cours de langue », les apprenants C1 ont répondu « oui » pour 4, et 2 « je ne sais pas », probablement les 4 personnes qui sont venues à chaque atelier, auront développé cette aisance que les deux autres n'ont pas eu l'occasion d'expérimenter, en tous les cas les résultats reflètent un plus grand sentiment de légitimité. Les apprenants B2 ont répondu par l'affirmative, alors qu'au premier sondage, les B2 répondaient en grande majorité par la négative.

J'ai voulu ensuite mesurer le niveau de difficulté ressenti, en demandant (Question 11) si la réflexion avait été plus simple ou plus difficile que ce qu'ils avaient imaginé, ce à quoi les apprenants C1 ont répondu « plus simple » pour deux d'entre eux, « plus difficile » pour une personne, « plus intéressant » pour une personne, une n'a pas répondu, et une autre a répondu « ça dépend, les questions philosophiques nous font réfléchir toujours ». Les apprenants B2 ont répondu « plus difficile », et « un peu difficile mais très intéressant ». On voit que le niveau de difficulté de la matière est aussitôt associé au qualificatif « intéressant », alors que ce n'est pas ce qui est demandé. Cela reflète une volonté de qualifier la matière comme dense, plutôt que compliquée.

Sur une échelle de 0 à 10, j'ai demandé aux apprenants (Question 12) s'ils se sentaient plus à l'aise à l'oral après les ateliers, ce à quoi les C1 ont donné des réponses comprises entre 5 et 10, la majorité se situant à 9. Les B2 ont répondu 9 et 8. Ces résultats sont très positifs, l'aide apportée étant évaluée très positivement, on peut considérer que la plupart des apprenants ont ressenti une évolution positive de leur aisance à prendre la parole en classe.

2.3. L'évolution de la participation

Sur les raisons de la prise de parole en classe (question 3), l'intégralité des apprenants C1 a répondu « pour pratiquer la langue », ce à quoi deux ont également répondu « pour donner son opinion », et un apprenant a également sélectionné « pour répondre aux questions sans donner un avis personnel ». Les apprenants B2 ont également sélectionné l'apprentissage de la langue, et donner son opinion. Cette réponse va encore dans le sens des réponses données lors du premier questionnaire. On peut en ressortir que c'est bien cet intérêt intrinsèque pour l'apprentissage du français qui anime les apprenants et les poussent à agir.

J'ai ensuite posé une question (13) ouverte, demandant si les ateliers avaient apporté quelque chose pour les examens oraux. J'ai obtenu les réponses suivantes pour les C1 « beaucoup de choses. Je dois te remercier pour tous tes travaux », désinvolture avec les épreuves et confiance en moi-même », « oui, m'ont fait du bien, pour avoir tranquillité de parler », « bien sûr, je me sens plus préparée », « les ateliers ont été magnifiques pour améliorer mon niveau de français, surtout à l'oral », « m'ont apporté beaucoup ». Les B2 ont répondu ainsi « oui, pour les oraux et écrits, maintenant je comprends ce que les professeurs veulent, je trouve très important les connecteurs », « fluidité pour discuter en confiance ».

3. Les résultats de l'analyse : la vérification des hypothèses

En repartant des hypothèses de départ, à savoir, si les questions philosophiques pouvaient intéresser personnellement les apprenants ; si cet intérêt était suffisant pour favoriser leur prise de parole en classe, et s'ils étaient susceptibles de s'emparer de la langue comme outil, on peut dresser un bilan.

Effectivement, il semble que les réponses données aux différents questionnaires témoignent d'un intérêt pour la matière elle-même. De plus, ce qui ressort de l'évaluation des activités faite par les apprenants, est que leur préférence va au débat. Les apprenants ont donc apprécié manier la matière philosophique, et échanger entre eux. Du moins, on peut dire que ça n'a pas été un frein et que l'introduction de la philosophie n'a pas été vécue comme une contrainte, bien au contraire.

Pour la prise de parole en classe, les apprenants qui ont participé aux ateliers ont tous, sans exception, participé activement. Les deux apprenantes les plus en difficulté à l'oral ont pris la parole à chaque atelier, d'abord sur ma demande explicite, puis

spontanément. Il était très satisfaisant de voir la participation des apprenants les plus réservés ou en manque de confiance s'épanouir au fil des ateliers. Les questions existentielles sont un formidable terreau à la réflexion et à la prise de parole, mais l'attitude de l'enseignant me semble sans équivoque l'élément le plus déterminant concernant la prise de confiance des apprenant. Il s'agit d'oser, oser parler. Or, cet exercice expose les faces de ceux qui s'y risquent, et le cadre de la classe offre une multitude de regards, de pensées raisonnantes. Installer un climat de confiance est un réel travail d'observation, de remise à niveau, de patience, d'égards, et de bienveillance.

Enfin, à la question de savoir si les apprenants se sont emparés du français comme outil pour exprimer leurs idées, je ne pourrais pas en convenir autrement, car même lors de leurs moments de réflexion en groupe, ils ont finalement très peu utilisé l'espagnol, désireux de trouver des solutions, en français. Ils ont utilisé ma présence comme un moyen de « lever le voile » sur les incertitudes qui les habitaient et qu'ils n'osaient pas demander à leurs enseignantes, de peur de remettre en question leur statut d'expertes.

Au regard des réponses aux sondages, on peut dire que les ateliers auront apporté de la sérénité aux apprenants pour pratiquer l'oral. Les résultats quantifiables apportés par les questionnaires sont des témoins tangibles des répercussions des ateliers sur la confiance en soi des apprenants, mais la plus grande preuve réside, à mon sens, en la teneur de leurs échanges au cours des AIP. En effet, la richesse de leurs réflexions, leur enthousiasme, la construction de leur pensée collective, ainsi que leur bienveillance mutuelle et envers eux-mêmes, auront été la vraie réussite de ces ateliers.

Chapitre 10. Les perspectives d'amélioration

Il serait intéressant d'aller plus loin dans le dispositif, en appliquant par exemple des questionnaires en marge, destinés à mesurer exactement le *flow*, avec des statistiques. Ce n'est pas la démarche que j'ai adoptée ici parce que j'ai voulu me centrer sur l'apprenant, pris individuellement, et ne pas le faire entrer dans une globalité absorbante. Si j'avais orienté mes questionnaires et mes cours en suivant une recherche exacte de *flow*, j'aurais pu perdre de vue l'objectif principal de la prise de parole individuelle et collective. Une telle démarche pourrait être mise en place sur du plus long terme, une année scolaire entière par exemple, ce qui permettrait de bien connaître les groupes de travail, et de proposer des activités offrant à l'apprenant une plus grande prise de recul, et l'expansion de ses stratégies métacognitives. Le *flow* préconise de demander par exemple aux élèves à quel point ils estiment avoir été absorbés par une activité, ou s'ils ont pu prendre des décisions sur ce qu'ils apprenaient, sur la façon de le faire et avec qui, ou si au contraire ils ont senti n'avoir aucun contrôle sur ce qui se passait. Ce type de questions demande une réflexion profonde à l'apprenant, qui doit avoir déjà l'habitude de réfléchir à sa façon de travailler, ce qui n'est pas toujours le cas, surtout quand il est habitué à être fortement guidé, dans un cadre scolaire très encadrant, où l'on ne lui demande justement pas de faire preuve d'autonomie.

Si on avait l'occasion de développer ce *flow* à proprement parler, il serait très intéressant de déterminer comment il interagit avec d'autres facteurs cognitifs (attention, mémoire) et émotionnels (volonté de communiquer, anxiété linguistique) dans l'apprentissage et la qualité de la production orale (et écrite) en L2. Pour cela il faudrait mettre en place un dispositif extrêmement construit, permettant non seulement de mesurer effectivement le bien-être des apprenants par des outils plus ou moins variés -et efficaces- mais aussi et surtout, de le constater. Car parfois l'apprenant prend du plaisir à apprendre et il n'a pas forcément l'attitude de bien-être attendue. J'ai beaucoup questionné mes apprenants, me sentant désolée quand une activité paraissait les contraindre énormément, les plongeant dans une réflexion profonde. Il en est ressorti qu'ils ne souffraient pas du tout, qu'ils étaient très satisfaits d'apprendre autrement, de pouvoir réfléchir en classe, mais qu'ils devaient simplement prendre le temps de la réflexion. Les outils de mesure peuvent être trompeurs et l'analyse sur le terrain, aussi. Il faut pouvoir conjuguer les deux, et se tenir très près des étudiants, les accompagner non pas de façon à empêcher toute

autonomie, mais au contraire, connaître suffisamment leurs profils d'apprenants pour adapter le cours à leurs besoins. Un public d'adulte va avoir un besoin de résultats immédiats, il conviendrait alors de trouver les méthodes pour leur donner ce sentiment, tout en ayant un plan d'action bien plus large.

Pour mettre en place une méthode d'analyse réellement satisfaisante, il faudrait insérer dans le dispositif une plus grande période d'analyse, portant cette fois sur les étudiants strictement concernés par les ateliers, et établir un profil d'apprenant pour chaque personne en présence. Cela pour baser toute la réflexion et l'appréhension de la création des ateliers en regroupant les apprenants en fonction certes de leurs niveaux mais également de leurs profils (visuels, auditifs, preneurs de risques, perfectionnistes, globalistes, analytiques, réflexifs, pragmatiques).

Aussi, il aurait été intéressant d'ouvrir le débat avec les apprenants à propos de leurs stratégies d'apprentissage, ce que j'ai eu l'occasion de faire, mais seulement occasionnellement, au cours des ateliers ou des examens oraux blancs.

Pour aller plus loin on pourrait aussi imaginer un dispositif qui permettrait de faire intervenir la collaboration de locuteurs natifs, une rencontre d'échanges à teneur philosophique avec un locuteur qui apporte son aide en donnant du vocabulaire (déblocage d'un blanc), corrige les erreurs, rectifie la prononciation, donne une explication grammaticale. On pourrait même imaginer un système d'échange interculturel, avec une partie de l'atelier dans la langue de l'un, puis dans la langue de l'autre, ou un atelier sur deux dans une langue, et le suivant dans l'autre. Pour avoir participé à des ateliers de conversation en Suisse francophone avec un public hispanophone, j'ai trouvé que les échanges manquaient de direction, les discussions n'étaient pas suffisamment stimulées. Les conversations informelles sont très utiles, mais pas suffisamment dans le cadre des examens, qui requièrent une fixation de l'attention et des savoirs.

Bien évidemment, ce type d'atelier ne peut pas être suivi par un public débutant, mais il pourrait tout à fait être adapté à un public moins avancé que celui que j'ai connu. Si on estime que l'intérêt suscité par l'atelier débloque la parole, alors on pourrait l'adapter à presque tout type d'apprenant.

J'ai relevé un problème institutionnel qui à mon sens ne permet pas aux apprenants d'être conscients et maîtres de leur apprentissage. En effet, la grille d'évaluation de l'oral n'est pas partagée aux apprenants. Je n'ai pas pu y accéder non plus, alors que j'aurais

voulu les faire travailler en leur rappelant les attentes de la grille. De même, lors de l'examen, j'ai pu assister à la production de certains apprenants dont j'avais suivi l'évolution pendant plusieurs mois, et j'ai constaté que leur évaluation ne reflétait pas leurs compétences à l'oral. Ce manque de transparence autour de la notation de l'oral et des attentes a abouti à une notation très arbitraire, avec des apprenants stressés, en perte de moyens. Tout mon effort pédagogique s'est concentré sur la prise de confiance, la sérénité avant la prise de parole, et j'ai été très surprise de constater que cette vision n'était pas une priorité lors des examens.

En dehors de ces considérations, ce dispositif mériterait une analyse du degré d'aboutissement de la réflexion des apprenants, pour évaluer si l'introduction de la réflexion philosophique en classe a également eu d'autres vertus en plus du développement de la parole.

Il serait en effet très intéressant d'évaluer plus en détail la progression de la réflexion collective, la communication philosophique des apprenants, à travers le philosophème.

Une fois encore, un tel dispositif prenant place sur une année scolaire pourrait permettre une analyse de la pensée critique des apprenants, en profondeur, pour constater si elle évolue au fil du temps, se fluidifie, prend des habitudes, des raccourcis, et si des références communes et personnelles s'installent sur le moyen terme.

Quand on voit jusqu'où est allée la profondeur de la réflexion des apprenants, on peut imaginer qu'elle pourrait aller encore plus loin.

Les théoriciens du *flow*, estiment que suite à l'accomplissement d'une tâche dans un tel état, les apprenants ont un sentiment de bonheur caractérisé par la gratitude et l'accomplissement (Csikszentmihalyi, 2005, cité par Zuniga & Rueb, 2018 : 263), ce qui est difficile à chiffrer ou à mesurer autrement que par la constatation visuelle et verbale. On peut lire des remerciements sur les questionnaires rendus, mais la gratitude s'exprime généralement quand le cours est terminé. Parfois, il arrive que l'enseignante reçoive des remerciements pendant le cours, comme lors de la séance 2 avec les B2 (S2, B2, 32 :46) :

« A2 : Zoé, je voulais te remercier, de nous donner tous ces documents, ça nous aide beaucoup »

Conclusion

Si on fait la synthèse des résultats de cette expérience, les apprenants ayant participé aux AIP auront développé leur pratique de l'oral de façon suffisamment satisfaisante pour réussir leurs examens oraux, alors que ce volet avait pour habitude de faire échouer les apprenants à leur certification. Les ateliers leur auront permis de construire leur argumentation, de chercher des idées à propos de sujets dont ils n'ont pas forcément l'habitude de parler, dont les thèmes peuvent se présenter le jour des examens. Le français a été utilisé comme le moyen d'expression privilégié des apprenants, parfois tellement pris dans des échanges profonds, que la classe s'est effacée, pour laisser place à une pure et simple construction de sens entre individualités.

Les résultats de ce projet sont allés au-delà de mes attentes, et visiblement aussi de celles de l'équipe pédagogique de l'EOI. Les apprenants ont fait des retours à leurs enseignantes respectives, et ont témoigné d'un réel engouement pour ces échanges libres, où la parole n'est ni jugée ni contrainte. Ces ateliers ont rempli la mission de leur existence : faire pratiquer l'oral aux apprenants. J'espère qu'ils en garderont un aussi bon souvenir que le mien.

Pour obtenir des résultats extrêmement précis, il faudrait utiliser d'autres outils de mesure, mais il faudrait également déterminer un nombre exact de participants à chaque atelier, et interdire la présence de nouveaux arrivants, ainsi que l'absence des habitués. Or, rien n'était aussi éloigné de mon but, que de mettre en place des consignes aussi strictes. Les résultats ne sont pas aussi exploitables que s'ils avaient été issus du nombre exact de participants du début à la fin, mais étant donné que le « noyau dur » d'intervenants est resté le même, ils expriment une réalité bien définie.

Si ce travail devait se poursuivre, je procèderais à une analyse plus profonde des profils d'apprenants, et je créerais des groupes de 8. C'est un nombre idéal de participants, permettant différents niveaux de travail en groupe, de mise en commun, de réflexion individuelle, d'écoute, de participation active. Aussi, j'approfondirais l'étude de la réflexion collective dans une perspective philosophique, j'aimerais d'ailleurs beaucoup en avoir l'occasion.

Les autres angles d'approches possibles pour travailler cette problématique consisteraient par exemple à analyser plus finement les relations entre participation et

émotions, à travers l'étude de la kinesthésique, ou encore les relations entre philosophie et mémoire. De même, on pourrait imaginer une étude portant sur l'analyse de l'amélioration du niveau des apprenants.

Ce mémoire pose la question de l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais de la philosophie, auprès d'un public adulte, angle d'approche qu'il serait intéressant de développer plus en profondeur à l'avenir. L'EOI a apprécié la formule et tentera de mettre en place des ateliers de conversations similaires. Personnellement, j'aimerais proposer ce type de travail lors de mes prochains postes, pour avoir l'occasion de développer plus de points, restés en suspens, comme le profil spécifique de chaque apprenant. Connaître l'autre, le rencontrer, au sens stricte du terme, est ce qui m'anime réellement dans mon projet professionnel.

Les résultats de cette étude peuvent en outre permettre à la recherche de quitter le point de vue de Lipman, qui estime qu'une fois adulte, la pensée critique, philosophique, ne peut plus s'épanouir autant que lorsqu'elle est appréhendée pendant l'enfance ; et donner envie à d'autres enseignants d'adopter ce type de démarche.

Bibliographie

- Allouch, E. 2020. L'élémentaire de la confiance et du langage. In E. Allouch, J-F. Chiantaretto, S. Harel, J-P. Pinel (dir.). *Confiance et langage*. Paris : In Press. pp. 99-114.
- Andriot, I. 2019. Pas d'accord, explique-toi. *Cahiers pédagogiques*, n°553, pp. 45-46.
- Auriac-Slusarczyk, E. 2015. A la recherche des philosophèmes. E. Auriac-Slusarczyk & J-M. Colletta (éds). *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal, pp. 13-19.
- Auriac-Slusarczyk, E. 2015. Un corpus, des démarches et des outils. E. Auriac-Slusarczyk & J-M. Colletta (éds). *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal, p.23.
- Bandura, A. 2003. Zuto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : De Boeck.
- Bardot, M-J. 2000. *Les auto-apprentissages*. Liège : Clé international.
- Biales, A-L. 2019. Coconstruire le sens. *Cahiers pédagogiques*, n°553, pp. 33-34.
- Bineau, N. 2015. Phil'ature. *Cahiers pédagogiques*, n°521, pp.19-20.
- Bister, C., Dumortier, J-L. 2017. *Conversations. Des dispositifs didactiques pour apprendre à distinguer les facteurs de réussite ou d'échec des interactions verbales quotidiennes*. Namur : Presses universitaires de Namur. (ou Cedocef)
- Blanquart, F & Walkowiak, C. 2015. Les liens entre les savoirs et la force des disciplines. *Cahiers pédagogiques*, n°521, p.10.
- Borgé, N. 2018. Verbaliser des émotions esthétiques et artistiques en classe de langue. In F. Berdal-Masuy (dir) *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, pp. 97-104.
- Boutec, V. 2019. Une progression spiralaire. *Cahiers pédagogiques*, n°553, pp. 40-41.
- Calistri, C., Martel, C., Bomel-Rainelli, B. 2007. *Apprendre à parler, apprendre à penser. Les ateliers de philosophies*. Nice : CRDP de l'Académie de Nice.
- Capron Puozzo, I. & Botella, M. 2018. Emo-tissage et créativité. Enjeux théoriques et pratiques. In F. Berdal-Masuy (dir) *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, pp. 143-161.
- Castincaud, F. 2019. Le temps de parler, le temps de penser. *Cahiers pédagogiques*, n°553, pp. 28-29.
- Charmeux, E. 2012. Ne pas faire de l'erreur un échec. *Cahiers pédagogiques*, n° 494, pp. 12-13.

- Chiantaretto, J-F. 2020. La confiance dans les mots, la parole dans l'écriture de soi, l'écoute de soi dans la parole. Allouch, E., Chiantaretto, J-F., Harel, S., Pinel J-P (dir.). *Confiance et langage*. Paris : In Press. pp. 167-179.
- Connac, S. 2012. Autorise-t-on nos élèves à se tromper ? *Cahiers pédagogiques*, n° 494, pp. 14-15.
- Connac, S. 2018. Freinet : une pédagogie rigoureuse, loin des idées reçues. *Cahiers pédagogiques*, n° 542, pp. 18-20.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Daniel, M-F. 2007. L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. P. Jonnaert (dir.) *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier, pp. 123-135.
- Daniel, M-F. 2015. Mes élèves philosophent-ils ? Des critères pour saisir la pensée en développement. E. Auriac-Slusarczyk & J-M. Colletta (éds). *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal, p.337-357.
- Denier, C. 2020. *L'atelier de conversation*. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.
- Dörnyei, Z. 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. New York : Oxford University Press.
- Dubois, B. 2018. Oser l'évaluation différenciée. *Cahiers pédagogiques*, n° 542, pp. 35-36.
- Durieux, S. 2020. *Mise en place d'un dispositif d'ateliers de conversations interculturels pour jeunes parents migrants*. Mémoire de master Didactique des Langues. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Dreyer, S. 2009. Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taiwan. In F. Grossmann (dir.) *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde. Entre concepts et dispositifs*. Grenoble : Ellug. pp 31-47.
- Fiard, J., Récopé, M. 2012. Le parcours difficile de l'apprenant. *Cahiers pédagogiques*, n° 494, pp. 18-20.
- Fiema, G. 2015. Les raisonnements collectifs dans les discussions à visée philosophique. Délimitation des philosophèmes. E. Auriac-Slusarczyk & J-M. Colletta (éds). *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal, p.337-357.
- Frieden, N. 2007. Analyse de l'option de philosophie orale dans le canton de Fribourg. P. Jonnaert (dir.) *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier, pp. 11-20.
- Galichet, F. 2007. La discussion à visée philosophique et la question de la croyance. P. Jonnaert (dir.) *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier, pp. 149-160.

- Gkonou C. & Oxford R. L., 2016. Working with the Complexity of Language Learner's Emotions and Emotion Regulation Strategies. R.J. Sampson, R.S. Pinner. *Complexity Perspectives on Researching Language Learner and Teacher Psychology*.Tokyo : Multilingual Matters
- Go, N. 2007. Analyse didactique d'une discussion « à visée philosophique » en CM1 : l'action du professeur. P. Jonnaert (dir.) *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier, pp. 11-20.
- Goffin, C., Fagnant, A., Blondin, C. 2009. Les langues des voisins : des langues toujours appréciées ? In F. Grossmann (dir.) *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde. Entre concepts et dispositifs*. Grenoble : Ellug. pp 17-30.
- Grossman, F. & Boch, F. 2003. Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères*, n°28. pp 117-135.
- Guedat-Bittighoffer, D. & Dat, M-A. 2018. Adolescents allophones et processus de compréhension : le rôle des émotions. In F. Berdal-Masuy (dir) *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, pp. 17-28.
- Hébert, D. 2012. Et si l'erreur était ailleurs... *Cahiers pédagogiques*, n° 494, pp. 23-24.
- Ishikawa, F. 2009. Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère. In F. Grossmann (dir.) *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde. Entre concepts et dispositifs*. Grenoble : Ellug. pp 49-69.
- Junien-Lavillauroy, S. 2019. Un défi pour l'enseignant. *Cahiers pédagogiques*, n°553, pp. 42-43.
- Lataste, D. 2012. Se tromper en public. *Cahiers pédagogiques*, n° 494, pp. 25-26.
- Lenoir, Y & Hasni, A. 2015. Interdisciplinarité scolaire : de quoi parle-t-on ? *Cahiers pédagogiques*, n°521, p.13.
- Lipman, M. [2003] 2011. *A l'école de la pensée*. Enseigner une pensée holistique (traduit de l'américain par N. Decostre). Bruxelles : De Boeck.
- Marneffe, M. 2018. Motivation et e-tandems. Scénarios didactiques en question. In F. Berdal-Masuy (dir) *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, pp. 229-246.
- Morin, E. 2015. Une collaboration qui éclaire. *Cahiers pédagogiques*, n°521, pp.12-13.
- Oakeshott, M. 1962. *The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind. Rationalism in politics*. New-York : Basic Books, 1962, p.199.
- Pavlenko, A. 2013. The affective turn in SLA : From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. D. Gabrys-Barker & J. Belska. *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol : Multilingual Matters.

- Perrier, F. 2019. Exprime-toi, je t'écoute. *Cahiers pédagogiques*, n°553, p. 27.
- Pharand, J. & Doucet, M. 2013. *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! enseignement, apprentissage et accompagnement*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Potapushkina Delfosse, M. 2018. Se mouvoir et s'émouvoir pour apprendre une langue vivante à l'école. In F. Berdal-Masuy (dir) *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, pp. 105-115.
- Raby, F., Narcy-Combes, J-P. 2009. Prologomènes : ou en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? In F. Grossmann (dir.) *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde. Entre concepts et dispositifs*. Grenoble : Ellug. pp 5-16.
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, É., Vigner, G. 2015. *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Vanves : Hachette.
- Reto, G. 2018. Les quatre dimensions de la bienveillance. *Cahiers pédagogiques*, n° 542, pp. 12-14.
- Roelens, C. 2019. Les vertus des discussions informelles. *Cahiers pédagogiques*, n°553, pp. 16-17.
- Sannier-Bérusseau, C. 2019. Un rapport au monde. *Cahiers pédagogiques*, n°553, pp. 48-49.
- Seghetchian, D. 2018. L'enseignant, guide et sherpa. *Cahiers pédagogiques*, n° 542, pp. 23-25.
- Thiry, A. 2012. Les opérations mentales à l'œuvre. *Cahiers pédagogiques*, n° 494, pp. 34-35.
- Tozzi, M. 2007. Problématique : place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique. P. Jonnaert (dir.) *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier, pp. 11-20.
- Traverso, V. 2016. *Décrire le français parlé en interaction*. Paris : Ophrys.
- Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Zuniga, M. & Rueb, A. 2018. Dans le flow. L'influence des tâches pédagogiques sur la qualité de l'expérience émotionnelle en classe de français langue seconde. In F. Berdal-Masuy (dir) *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, pp. 263-277.

Sitographie

Delorme V. & Gaigeot N. 2017. *Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : vers la construction d'une culture commune*. En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/5587>. Consulté le 24.09.21

Deci, E & Reeve, J. 1996. Eléments de la situation concurrentielle qui affectent la motivation intrinsèque. *Université de Rochester, bulletin de personnalité et de psychologie sociale*, p.26. En ligne :

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1996_ReeveDeci.pdf consulté le 08/06/21.

Delorme, V. & Gaigeot, N. 2017. *Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : vers la construction d'une culture commune*. En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/5587> . Consulté le 24.04.21

Dweck, C.S. 2018. Growth and Fixed Mindset Definition. En ligne : <https://www.growthmindsetinstitute.org/2018/03/08/growth-and-fixed-mindset-definition> consulté le 15/10/2021

Lasnier, J. C. 2003. *Guide qualité pour l'évaluation et l'élaboration de programmes et de matériaux pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*. En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/4028> Consulté le 24.04.21

Sigles et abréviations utilisés

FNRS : Fonds National de Recherche Scientifique en Belgique francophone

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

CLAPI : Corpus de Langue Parlée en Interaction

DOFEIE : Département d’Orientation, de Formation, d’Évaluation, et d’Innovation
Éducative

PNL : Progression Neurolinguistique

L2 : Langue Seconde

AIP : Ateliers d’Introduction à la Philosophie

FLE : Français Langue Étrangère

LE : Langue Étrangère

CO : Compréhension Orale

PO : Production Orale

CE : Compréhension Écrite

PE : Production Écrite

Table des annexes : Volume 2

Toutes les annexes de ce mémoire se trouvent dans le volume 2.

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - LE CONTEXTE GENERAL ET SPECIFIQUE.....	10
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE DE LA MISSION.....	11
1. Le terrain de stage.....	11
1.1. Le contexte institutionnel.....	11
1.2. Le contexte organisationnel	11
1.3. Le contexte économique	12
1.4. Le contexte humain	12
1.5. Le contexte pédagogique.....	13
1.6. Le contexte technologique	13
2. La commande du projet	14
2.1. Les missions annexes	14
2.2. La mission principale	16
CHAPITRE 2. LA PROBLEMATIQUE ET LES HYPOTHESES	17
CHAPITRE 3. LA DEMARCHE INGENIERIQUE ET LA METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES	18
1. La démarche ingénierique.....	18
2. La méthodologie du recueil des données	18
2.1. L'observation du terrain.....	19
2.2. Les entretiens compréhensifs	19
2.3. Les questionnaires.....	19
2.4. Une élaboration flexible des ateliers	20
2.5. Le cas particulier des séances enregistrées.....	21
2.6. Les résultats de l'enquête.....	21
PARTIE 2 - LE CADRAGE THEORIQUE	22
CHAPITRE 4. L'ORAL : L'OBJECTIF FINAL	23
1. Quel type d'oral mettre en place ?	23
1.1. Qu'est-ce que l'oral ?.....	23
1.2. Quel type d'oral mettre en place pour libérer la parole ?	24
1.3. L'oral dans la séquence pédagogique.....	25
2. La parole en interaction	27
2.1. Les modalités de l'interaction en classe de FLE	27
2.2. La méthodologie : le type d'interaction à mettre en place.....	30
3. L'atelier de conversation	31
3.1. Les critères de l'atelier de conversation	31
3.2. Les modalités temporelles et matérielles.....	34
CHAPITRE 5. LES EMOTIONS DANS L'INTERACTION DIDACTIQUE	37
1. Le lien entre émotions et motivation en cours de langue	37
1.1. Le rôle des émotions sociales dans l'apprentissage.....	39
1.2. La motivation	41
2. L'autonomie.....	43
3. Le traitement de l'erreur	45
CHAPITRE 6. L'INTRODUCTION DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE DE FLE	48
1. Un point sur l'interdisciplinarité : le choix de la philosophie	48
2. La matière philosophique en mouvement : quelle forme lui donner en classe de langue ?.....	50
3. L'atelier de philosophie : un raisonnement collectif	51
4. Les modalités de l'atelier.....	52
4.1. L'attitude, le rôle de l'enseignant.....	52
4.2. Les modalités que doivent prendre les ateliers	54

5.	Le but philosophique : quelles ambitions pour la pensée des élèves ?.....	55
PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNEES ET CONCEPTION DU DISPOSITIF.....		58
CHAPITRE 7. PRESENTATION DE L'APPAREIL DIDACTIQUE		59
1.	L'adaptation dynamique au terrain d'étude	59
1.1.	La mise en place des ateliers	59
1.2.	Les échanges entre les apprenants : la formation de groupes de travail et leurs relations	61
1.3.	La culture éducative des apprenants et leur représentation de la langue cible.....	62
1.4.	L'autonomie des élèves.....	63
1.5.	Les stratégies d'enseignement.....	64
2.	L'adaptation de la discipline philosophique aux exigences du cours de FLE	67
2.1.	Le développement de l'oral lors des ateliers	67
2.2.	La méthodologie des ateliers.....	72
2.3.	La réflexion philosophique des apprenants	73
CHAPITRE 8. L'ANALYSE DES SEANCES ENREGISTREES		77
1.	Les objectifs didactiques : les compétences visées en fonction des niveaux.....	77
1.1.	Séance 1	78
1.2.	Séance 2	78
2.	Les activités : une progression spiralaire	79
2.1.	Séance 1	79
2.2.	Séance 2	81
3.	La flexibilité : la modification des tâches et l'adaptation aux groupes de travail.....	83
3.1.	Séance 1	83
3.2.	Séance 2	84
4.	Les questionnaires de fin de séance : les résultats.....	85
4.1.	Séance 1	86
4.2.	Séance 2	87
5.	La participation des apprenants, le témoin de leur motivation.....	88
6.	La réflexion philosophique des apprenants lors des ateliers	90
6.1.	Le travail philosophique.....	90
6.2.	Les perspectives épistémologiques	92
6.3.	Le type d'échanges.....	94
CHAPITRE 9. LES SONDEGES INITIAUX ET FINAUX		95
1.	Le sondage initial.....	95
1.1.	La mesure de la motivation :	95
1.2.	La mesure de la légitimité	96
1.3.	La mesure de la participation	97
2.	Le sondage final.....	97
2.1.	L'évolution de la motivation	98
2.2.	L'évolution de la légitimité.....	99
2.3.	L'évolution de la participation	100
3.	Les résultats de l'analyse : la vérification des hypothèses	100
CHAPITRE 10. LES PERSPECTIVES D'AMELIORATION		102
Conclusion.....		105
Bibliographie		107
Sitographie		111
Sigles et abréviations utilisés.....		112
Table des annexes : Volume 2.....		113
Table des matières		114

MOTS-CLÉS : atelier, conversation, philosophie, raisonnement, adulte, motivation

RÉSUMÉ

L'objet de ce mémoire est l'étude de l'interconnexion entre l'intérêt personnel que peut susciter un thème à valeur existentielle auprès d'apprenants hispanophones de niveaux B2 et C1, et leur motivation à prendre la parole. La stimulation de la confiance en soi est à la base de cette recherche, avec des stratégies d'enseignement et des modalités de travail tournées vers les besoins et envies des apprenants. Même un public d'adultes très motivé par l'apprentissage de la langue cible peut ne pas mobiliser les stratégies d'apprentissage adéquates à la réussite des examens oraux, par manque de confiance ou d'autonomie. Les ateliers spécifiques, mis en place pour les aider à résoudre cet écueil, ont pour objectif principal de dépasser les contraintes sociologiques subies, en faisant naître chez les apprenants des stratégies d'apprentissage socio-affectives, en partant du raisonnement collectif comme berceau de la libération de la parole, pour parvenir à une réflexion intersubjective, atout nécessaire à la réussite des examens.

KEYWORDS : workshop, conversation, philosophy, reasoning, adult, motivation

ABSTRACT

This thesis deals with the network between the personal interest that a theme with an existentialist significance can arouse to B2 and C1-level Spanish speaking students and their motivation to speak. The heart of this research is to sharpen their self-esteem with teaching strategies and work methods looking to the students' needs and longings. Despite a deep interest in learning the targeted language, adult students may not use the appropriate learning strategies to pass an oral examination due to a lack of confidence or autonomy. Specific group works have been set up in order to solve the pitfall and mainly aim at going over the sociological impediments and making the learners discover socio-affective learning strategies. Indeed, reasoning among a group acts as a lever to speak openly and reach an intersubjective thought that is necessary asset to succeed.

Mise en place d'un dispositif d'ateliers de conversations philosophiques, comme facteur motivationnel, auprès d'un public adulte de niveaux B2 et C1, 22.11.2021.

